



Universitat de Lleida

# Los juegos tradicionales infantiles en Canarias. Visión etnomotriz y educación de conductas motrices sostenibles

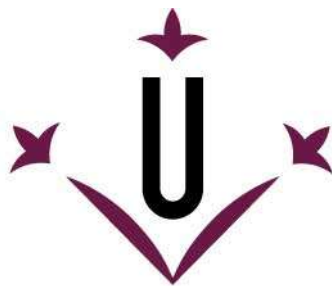
Rafael Ángel Luchoro Parrilla

<http://hdl.handle.net/10803/689150>

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

**WARNING.** Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



**Universitat de Lleida**

**TESI DOCTORAL**

**Los juegos tradicionales infantiles en  
Canarias. Visión etnomotriz y educación de  
conductas motrices sostenibles**

**Rafael Ángel Luchoro Parrilla**

Memòria presentada per optar al grau de Doctor per la Universitat de Lleida  
Programa de Doctorat en Activitat Física i Esport

Director  
**Pere Lavega Burgués**

Tutor/a  
**Pere Lavega Burgués**

**2023**



LOS JUEGOS TRADICIONALES INFANTILES EN CANARIAS. VISIÓN  
ETNOMOTRIZ Y EDUCACIÓN DE CONDUCTAS MOTRICES SOSTENIBLES.

ELS JOCS TRADICIONALS INFANTILS A CANÀRIES. VISIÓ ETNOMOTRIU I  
EDUCACIÓ DE CONDUCTES MOTRIUS SOSTENIBLES.

TRADITIONAL CHILDREN'S GAMES IN THE CANARY ISLANDS.  
ETHNOMOTOR VISION AND EDUCATION OF SUSTAINABLE MOTOR  
CONDUCTS.

JEUX D'ENFANTS TRADITIONNELS AUX ÎLES CANARIES. VISION  
ETHNOMOTRICE ET ÉDUCATION AUX CONDUITES MOTRICES DURABLES.

Rafael Ángel Luchoro Parrilla

*A mi esposa María Jesús, mi hija Paula y mi hijo Matteo*

*Por estar siempre,*

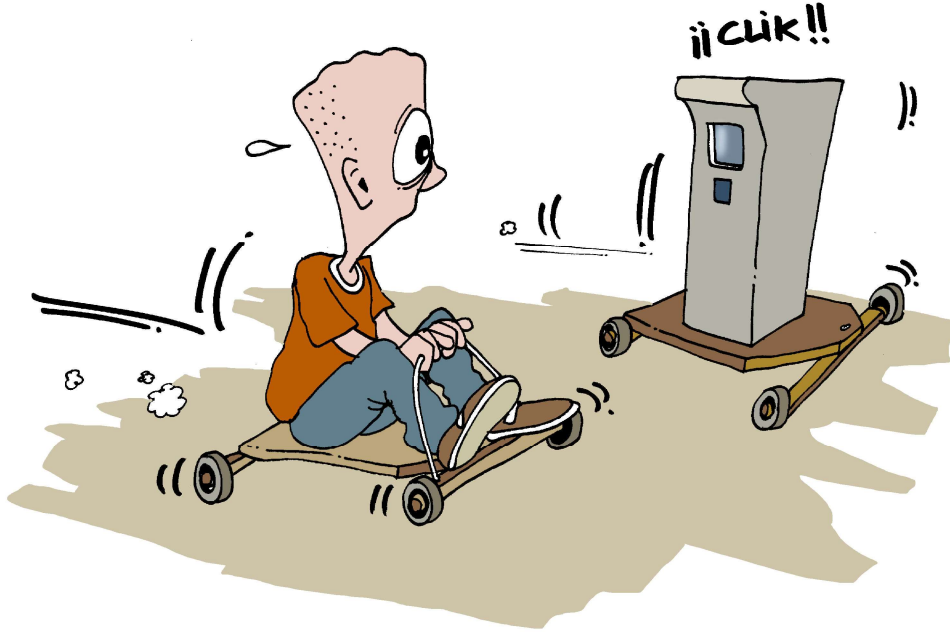
*Gracias*



Pero hay un juguete antiguo  
que asombra por lo sencillo,  
que guarda oculto en su seno  
aquel primitivo aullido  
y que suena como el viento,  
loco zumbido en su giro,  
que en las tardes infantiles  
con entrecortado ruido  
era el motor de los sueños,  
helicóptero, molino,  
pariente de la cometa  
y del trompo, por el hilo;  
simple tabla de madera  
prendida de un cordón fino.  
Mezclada con las carreras  
y el infantil griterío,  
va loca la zumbadera,  
llevando detrás un niño.

**Julio Pérez Tejera**  
(La zumbadera, 2013)





## AGRADECIMIENTOS

---





## Agradecimientos

Quiero dedicar mi agradecimiento a todas las personas e instituciones que me han ayudado a realizar esta tesis doctoral.

En primer lugar, agradezco a todos los equipos directivos, profesorado y alumnado de los siete centros educativos de Primaria del municipio de Telde (Gran Canaria), en donde se desarrolló la intervención educativa: **CEIP La Garita, CEIP Plácido Fleitas, CEIP Lucía Jiménez Oliva, CEIP Agustín Manrique de Lara, CEIP Poeta Fernando González, CEIP Dr. Hernández Benítez y CEIP Maestro Félix Santana**. Gracias a su colaboración, dedicación y amor a los valores educativos fue posible el desarrollo de esta intervención.

Dar las gracias al **Grupo de Investigación en Acción Motriz (GIAM)**, del **INEFC – Lleida** que me ha ayudado a sentirme cerca de todos ustedes, aunque estuviera a más de 2000 kilómetros. Muchas gracias **Pere Lavega, Enric Ormo, Miguel Pic, Rosa Rodríguez, Francisco Lagardera, Toni Coste, Mario Maia, Sabine Damian, Unai Sáez de Ocariz, Verónica Muñoz, Pablo Aires, Queralt Prat, Aarón Rillo, Leonardo Machado, Jorge Serna, Concha Durán, Zhaira Ben Chaâbanne, Cristòfol Salas, Felipe Menezes, David Falcón, David Martín, Pedro Puigserver, Rubén Camacho, Carlos Mallén, Verónica Alcaraz, Fran Pareja, Joseba González y Paula Pla**.

Agradecer al personal que integra el apartado administrativo y profesorado del **INEFC – Lleida** por su ayuda en los momentos que necesitaba algún tipo de colaboración. En especial a **Montserrat San Martín** por su asesoramiento y paciencia conmigo.

Igualmente doy las gracias a mis amigos y compañeros **Ulises Castro** y **Juan Manuel Hernández Auta** por siempre estar conmigo en esta loca aventura lúdica.

Expreso mi reconocimiento a mis amigos y compañeros, a más de 1700 kilómetros **Carmina Fernández, Fernando Maestro, José Ángel Hoyos, Paco Veiga, Ángel Gómez i Navarro, Biel Pubill, Manuela Vázquez** y **Nacho Alonso** que me han acompañado en este viaje sobre los juegos tradicionales y me han asesorado y ayudado en lo posible para la realización de esta tesis doctoral.

Agradecer a **Vicente Navarro, Francisco Jiménez** y **Adelto Hernández** por su colaboración y predisposición cada vez que necesitaba alguna gestión en La Universidad de La Laguna (Tenerife).

Gracias a **Miguel Pic, Enric Olmo** y **Unai Sáez de Ocariz** por todos esos consejos que me han dado, en las largas y amenas conversaciones mantenidas durante estos años.

También expreso mi gratitud por sus ánimos y consejos al profesorado de la ULPGC: **José Hernández Moreno, Rómulo Díaz, Lourdes Sarmiento, Juany Suárez** y **Cristina Miranda**. En especial quiero dar las gracias a **Rosa Marchena**, por hacerme creer que si podía realizar este viaje académico.

Agradecer a cada **institución pública, federaciones deportivas de juegos tradicionales, asociaciones, clubs deportivos, colectivos, botes, barquillos, jurrias, escuelas** y **practicantes** de todos los juegos tradicionales de Canarias por estar siempre ahí, para cualquier cosa que he necesitado. Muchísimas gracias, no puedo decir nombres porque seguro que se me olvidaría alguno.

Expreso mi gratitud de manera muy especial a la **Asociación Cultural Salsipuedes** y a su director **Manuel Reyes**, por permitirme utilizar las viñetas elaboradas por **Jesús Verdú “Morgan”** y propiedad de dicha asociación para los encabezados de esta tesis doctoral y que están recogidas en el cuadernillo pedagógico “Yo soy de aquí, yo juego así” (Asociación Cultural Salsipuedes, 2022). Dicho permiso se encuentra en el Anexo VIII de esta tesis doctoral. También quiero agradecer enormemente a **José Gilberto Moreno** por facilitarme y colaborar en la idea de añadir las viñetas a la tesis doctoral.

Sobre todo, expreso un reconocimiento especial a mi tutor y director de tesis el Dr. **Pere Lavega Burgués** por creer en mí, ayudarme en todo lo posible y animarme en la realización de esta tesis doctoral. Pere, desde que te conocí en Guarda (Portugal), tuve claro que, si en algún momento quería formarme académicamente sobre los juegos y deportes tradicionales, tú eras la persona idónea para poderme dirigir esta tesis doctoral. Muchas gracias por la oportunidad que me diste y el apoyo que siempre he recibido de ti y de mis compañeros/amigos del GIAM.

Aunque lo haya dejado para el final. Ellos saben que son los primeros que tengo en mi mente y han sido parte sufridora de esta tesis doctoral:

A mi esposa **Mariam**, por aguantarme, tener paciencia conmigo, ayudarme con los chiquillos y siempre estar ahí, cada vez que necesitaba tiempo o apoyo moral. Sabes que mitad de la tesis es tuya y te mereces aparecer con letras de oro en ella.

A mis hijos **Paula y Matteo** por ser, las cosas más bonitas que me han pasado en mi vida y darme una lección de lo importante que es vivir con ustedes.

A mis hermanas **Teliana, Digna y Desirée** por preocuparse de mi desde chiquito y saber que las tengo para lo que necesite. También a **mis padres**, que en el cielo verán como su hijo ha cumplido un sueño.

A mis suegros **Eugenio y Marisol** por ayudarme y aguantarme. No es fácil tener un yerno así. También a mis cuñados **José Eugenio, Juan Manuel, Vanessa, Arno, Juan Luis y Bienvenido**, por apoyarme cuando los necesitaba.

A **Elio, Alberto, Suso, Pedro y Francis** por desaparecer del mapa en estos años para poder tener tiempo y dedicarlo a este viaje. Perdonen por esas colgadas, pero no tenía más remedio, si quería realizar este sueño. Muchas gracias amigos.





## RESUMEN

---





## Resumen

Las directrices oficiales de la UNESCO (Plan Kazán, 2017), la ONU (Agenda Cultural 2030) y del Gobierno de Canarias (Castro, 2021), establecen como objetivos de desarrollo sostenible prioritarios, la salvaguarda y promoción de los juegos deportivos tradicionales (JDT) y de los valores que los acompañan, considerados como patrimonio cultural inmaterial. Esta tesis doctoral, se compone de dos partes:

En la primera parte se desvelaron los rasgos distintivos etnomotores de los JDT (lógica interna) y su relación con la cultura local (lógica externa). Para ello se realizó una investigación etnomotriz de 513 JDT identificados mediante el análisis de contenido de 27 fuentes de consulta escritas publicadas en Canarias, desde los años cuarenta del siglo pasado, hasta la actualidad. El análisis de contenido se enriqueció mediante el tratamiento estadístico (análisis estadístico descriptivo), junto con las cruzadas, y los árboles de clasificación y las áreas de frecuencia. Este estudio permitió identificar la riqueza educativa de los JDT en Canarias, caracterizada por tres rasgos distintivos etnomotores: una gran ludodiversidad de experiencias etnomotrices de naturaleza sociomotriz; la promoción de aprendizajes sostenibles respeto al entorno material (natural y doméstico) y al entorno social; y la activación de experiencias ludomotrices intensas vividas en tiempo presente (*Carpe Diem*).

En la segunda parte, se mostraron los efectos de una intervención pedagógica etnomotriz (con siete acciones realizadas dentro y fuera de la escuela) mediante el uso de JDT con objetos, sobre el desarrollo de aprendizajes significativos sostenibles y de bienestar emocional del alumnado de Educación Primaria en Canarias. Participaron 226 estudiantes (rango de edad de 11 y 12 años), 118 chicas y 108 chicos de 7 centros

educativos de Educación Primaria del municipio de Telde (Gran Canaria). Se empleó diversidad de instrumentos para recoger información por parte del alumnado (redacción, cuestionario de bienestar emocional GES), del colectivo docente (entrevistas semiestructuradas) y del investigador (notas de campo, registro audiovisual). El análisis de los datos siguió un método mixto; los datos cualitativos se analizaron mediante un análisis de contenido (deductivo e inductivo). Los datos cuantitativos se analizaron mediante diferentes estrategias estadísticas (estadística descriptiva, áreas de frecuencia multidimensionales, tablas cruzadas -asociaciones por pares de variables para cada una de las variables y/o en su caso fases etnomotrices para explorar diferencias inter e intrafase-), y también los árboles de decisión para establecer las variables predictivas del aprendizaje significativo y bienestar emocional en cada una de las fases. Los hallazgos mostraron que esta experiencia fue innovadora, portadora de aprendizajes de desarrollo sostenible significativos, transdisciplinares y contextualizados en la cultura local. El alumnado aprendió en un ambiente seguro de bienestar emocional. Se constató que el familiar es un agente educativo clave para favorecer conductas etnomotrices contextualizadas. También se reconoció el papel clave de la intervención de distintos agentes educativos. Se constató que el juego tradicional con objetos es un talismán en ese proceso educativo y que favorece la subjetivización del alumnado. Finalmente, se observó que confirmar la adecuación del proyecto funciona como un termómetro para dar testimonio de la activación de aprendizajes significativos sostenibles y de bienestar emocional en el alumnado.

**Palabras clave:** Agenda 2030, praxiología motriz, etnomotricidad, sostenibilidad, aprendizaje significativo, bienestar emocional, conductas motrices.



## Resum

Les directrius oficials de la UNESCO (Pla Kazan, 2017), l'ONU (Agenda Cultural 2030) i del Govern de les Canàries (Castro, 2021), estableixen com a objectius de desenvolupament sostenible prioritaris, la salvaguarda i promoció dels jocs tradicionals (JDT) i dels valors que els acompanyen, considerats com a patrimoni cultural immaterial. Aquesta tesi doctoral es compon de dues parts:

A la primera part es van revelar els trets distintius etnomotors dels JDT (lògica interna) i la seva relació amb la cultura local (lògica externa). Per això es va realitzar una investigació etnomotriu de 513 JDT identificats mitjançant l'anàlisi de contingut de 27 fonts de consulta escrites publicades des dels anys quaranta a les Illes Canàries. L'anàlisi de contingut es va enriquir mitjançant el tractament estadístic (anàlisi estadística descriptiva), juntament amb les croades, i els arbres de classificació i les àrees de freqüència. Aquest estudi va permetre identificar la riquesa educativa dels JDT a les canàries, caracteritzada per tres trets distintius etnomotors: una gran ludodiversitat d'experiències etnomotrius de naturalesa sociomotriu; la promoció d'aprenentatges sostenibles respecte a l'entorn material (natural i domèstic) i l'entorn social; i l'activació d'experiències ludomotrius intenses viscudes a temps present (Carpe Diem).

A la segona part, es van mostrar els efectes d'una intervenció pedagògica etnomotriu mitjançant l'ús de jocs esportius tradicionals amb objectes (amb set accions realitzades dins i fora de l'escola), sobre el desenvolupament d'aprenentatges significatius sostenibles i de benestar emocional de l'alumnat de educació primària a les Illes Canàries. Hi van participar 226 estudiants (rang d'edat d'11 i 12 anys), 118 noies i 108 nois de 7 centres educatius d'educació primària del municipi de Telde a l'Illa de Gran Canària. Es

va fer servir diversitat d'instruments per recollir informació per part de l'alumnat (redacció, qüestionari de benestar emocional GES), del col·lectiu docent (entrevistes semiestructurades) i de l'investigador (notes de camp, registre audiovisual). L'anàlisi de les dades va seguir un mètode mixt; les dades qualitatives es van analitzar mitjançant una anàlisi de contingut deductiu i inductiu. Les dades quantitatives es van analitzar mitjançant diferents estratègies estadístiques (estadística descriptiva, àrees de freqüència multidimensionals, taules creuades -associacions per parells de variables per a cadascuna de les variables i/o si escau fases etnomotrius per explorar diferències inter i intrafase-), i també els arbres de decisió per establir les variables predictives de l'aprenentatge significatiu i benestar emocional en cadascuna de les fases. Les troballes van mostrar que aquesta experiència va ser innovadora, portadora d'aprenentatges de desenvolupament sostenible significatius, transdisciplinars i contextualitzats a la cultura local en un ambient segur de benestar emocional. Es va constatar que el familiar és un agent educatiu clau per afavorir conductes etnomotrius contextualitzades. També es va reconèixer el paper clau de la intervenció de diferents agents educatius. A més a més, es va fer evident que el joc tradicional amb objectes és un talismà en aquest procés educatiu i que afavoreix la subjectivització de l'alumnat. Finalment, es va observar que confirmar l'adequació del projecte funciona com un termòmetre per donar testimoni de l'activació d'aprenentatges significatius sostenibles i de benestar emocional a l'alumnat.

**Paraules clau:** Agenda 2030, praxiologia motriu, etnomotricitat, sostenibilitat, aprenentatge significatiu, benestar emocional, conductes motrius.



## Abstract

The official guidelines of UNESCO (Kazan Plan, 2017), the United Nations (2030 Cultural Agenda), and the Government of the Canary Islands (Castro, 2021), establish the safeguarding and promotion of traditional games (TSGs) and the accompanying values as priority sustainable development objectives, considering them as intangible cultural heritage. This doctoral thesis consists of two parts:

The first part revealed the ethnomotor distinctive features of TSGs (internal logic) and their relationship with the local culture (external logic). For this purpose, an ethnomotor investigation of 513 TSGs was conducted by analyzing the content of 27 written sources published in the Canary Islands since the 1940s. The content analysis was enriched through statistical treatment (descriptive statistical analysis), cross-tabulations, classification trees, and frequency areas. This study identified the educational richness of TSGs in the Canary Islands, characterized by three ethnomotor distinctive features: a wide ludodiversity of sociomotor experiences, the promotion of sustainable learning respecting the material (natural and domestic) and social environment, and the activation of intense ludomotor experiences lived in the present moment (*Carpe Diem*).

In the second part, the effects of an ethnomotor pedagogical intervention (through seven actions conducted inside and outside the school) using TSGs with objects on the development of sustainable, meaningful learning and emotional well-being of primary education students in the Canary Islands were demonstrated. A total of 226 students participated (aged between 11 and 12 years), including 118 girls and 108 boys from seven primary education centres in Telde on the island of Gran Canaria. Various instruments were used to collect information from students (writing a text, GES emotional scale), the

teaching staff (semi-structured interviews), and the researcher (field notes, audiovisual recordings). The data analysis followed a mixed-method approach; qualitative data were analyzed through content analysis (deductive and inductive), while quantitative data were analyzed using various statistical strategies (descriptive statistics, multidimensional frequency areas, cross-tabulations -to explore pairwise associations between variables and ethnomotor phases, and decision trees to establish predictive variables for meaningful learning and emotional well-being in each phase-). The findings demonstrated that this experience was innovative, promoting significant transdisciplinary and context-based sustainable development learning within the local culture. The students learned in a secure environment of emotional well-being. It was observed that the family member is a key educational agent in promoting sustainable contextualized ethnomotor conducts, along with the recognition of the crucial involvement of various educational agents. It was also observed that traditional games with objects serve as a talisman in this educational process and contribute to the subjectification of students. Finally, it was observed that confirming the adequacy of the project functions as a thermometer to validate the activation of sustainable, meaningful learning and emotional well-being.

**Keywords:** 2030 Agenda, motor praxiology, ethnomotricity, sustainability, meaningful learning, emotional well-being, motor conduct.





## Résumé

Les directives officielles de l'UNESCO (Plan Kazan, 2017), de l'ONU (Agenda culturel 2030) et du gouvernement des Îles Canaries (Castro, 2021), établissent comme objectifs prioritaires de développement durable, la sauvegarde et la promotion des valeurs des jeux sportifs traditionnels (JST), considérés comme patrimoine culturel immatériel. Cette thèse de doctorat comprend deux parties:

Dans une première partie, les traits ethnomoteurs distinctifs des JST (logique interne) et leur rapport à la culture locale (logique externe) ont été révélés. À cette fin, une enquête ethnomotrice de 513 JST identifiés grâce à l'analyse de contenu de 27 sources de consultation écrites publiées aux îles Canaries depuis les années quarante, a été réalisée. L'analyse de contenu a été enrichie au moyen de traitement statistique (analyse statistique descriptive) ainsi que de croisements, d'arbres de classification et de zones de fréquence. Cette étude a permis d'identifier la richesse pédagogique des JST aux Canaries, caractérisée par trois traits ethnomoteurs distinctifs: une grande ludodiversité d'expériences ethnomotrices à caractère sociomoteur; la promotion d'un apprentissage durable respectant l'environnement matériel (naturel et domestique) et l'environnement social; et l'activation d'expériences ludomotrices intenses vécues au présent (Carpe Diem).

Dans la deuxième partie, les effets d'une intervention pédagogique ethnomotrice, à travers l'utilisation de jeux sportifs traditionnels avec objets, ont été montrés (avec sept actions réalisées à l'intérieur et à l'extérieur de l'école) sur le développement d'apprentissages significatifs durables et le bien-être émotionnel des élèves de l'enseignement primaire aux îles Canaries. 226 élèves (âgés de 11 et 12 ans) ont participé,

dont 118 filles et 108 garçons de 7 écoles primaires de la municipalité de Telde sur l'île de Gran Canaria. Divers instruments ont été utilisés pour recueillir les informations auprès des élèves (rédaction, questionnaire «GES» pour évaluer le bien-être émotionnel), du groupe enseignant (entretiens semi-directifs) et du chercheur (notes de terrain, enregistrement audiovisuel). L'analyse des données a suivi une méthode mixte; les données qualitatives ont été analysées à l'aide d'une analyse de contenu (déductive et inductive). Les données quantitatives ont été analysées selon différentes stratégies statistiques (statistiques descriptives, domaines fréquents multidimensionnels, tableaux croisés -associations par paires de variables pour chacune des variables et/ou, le cas échéant, phases ethnomotrices pour explorer les différences inter et intra phases-), et aussi arbres de décision pour établir les variables prédictives de l'apprentissage significatif et du bien-être émotionnel dans chacune des phases. Les résultats ont montré que cette expérience était innovante, porteuse d'apprentissages significatifs en matière de développement durable, transdisciplinaire et contextualisée dans la culture locale. Les élèves ont appris dans un contexte de bien-être émotionnel rassurant et environnement socioaffectif réconfortant. Il a été vérifié que le membre de la famille est un agent éducatif clé pour favoriser les conduites ethnomotrices contextualisées. Le rôle clé de l'intervention des différents agents éducatifs a également été reconnu. Il a été vérifié que le jeu traditionnel avec objets est un "talisman" dans ce processus éducatif et qu'il favorise la subjectivation des élèves. Enfin, il a été observé que la confirmation de l'adéquation du projet fonctionne comme un thermomètre pour témoigner de l'activation d'un apprentissage durable significatif et d'un bien-être émotionnel chez les élèves.

**Mots clés:** Agenda 2030, praxéologie motrice, ethnomotricité, durabilité, apprentissage significatif, bien-être émotionnel, conduites motrices.



## Resumo

As diretrizes oficiais da UNESCO (Plano Kazan, 2017), da ONU (Agenda Cultural 2030) e do Governo das Canárias (Castro, 2021), estabelecem, como objetivos para o desenvolvimento sustentável prioritário, a salvaguarda e a promoção dos jogos tradicionais (JDT) e os valores que os acompanham, considerados como património cultural imaterial. Esta tese doutoral é composta por duas partes:

Na primeira parte, revelaram-se as características distintivas etnomotrizes dos JDTs (lógica interna) e a sua relação com a cultura local (lógica externa). Para isso, foi realizada uma investigação etnomotriz de 513 JDTs identificados através da análise de conteúdo de 27 fontes de consulta escrita publicadas nas Ilhas Canárias, desde os anos quarenta. A análise de conteúdo foi enriquecida através do tratamento estatístico (análise estatística descritiva), juntamente com os cruzamentos, as árvores de classificação e as áreas de frequência. Este estudo permitiu identificar a riqueza educativa da JDT nas Canárias, caracterizada por três traços etnomotrizes distintivos: uma grande ludo diversidade de experiências etnomotrizes de natureza sociomotriz; a promoção de aprendizagens sustentáveis relacionadas com o ambiente material (natural e doméstico) e com o ambiente social, e a ativação de experiências ludomotrizes intensas vividas em tempo presente (*Carpe Diem*).

Na segunda parte, são mostrados os efeitos de uma intervenção pedagógica etnomotriz (com sete ações realizadas dentro e fora da escola) através da utilização de jogos desportivos tradicionais com objetos, no desenvolvimento de aprendizagens significativas sustentáveis e de bem-estar emocional dos alunos do ensino primário nas Ilhas Canárias. Participaram 226 estudantes (com idades entre os 11 e 12 anos), 118

meninas e 108 meninos de 7 escolas primárias do município de Telde na ilha de Gran Canária. Foram usados vários instrumentos para recolher informações dos alunos (escrita e questionário GES de bem-estar emocional), do grupo de docentes (entrevistas semiestruturadas) e do investigador (notas de campo e gravação audiovisual). A análise dos dados seguiu um método misto: os dados qualitativos foram analisados através de uma análise de conteúdo (dedutiva e indutiva); os dados quantitativos analisaram-se usando diferentes estratégias estatísticas (estatística descritiva e áreas de frequência multidimensionais, tabelas cruzadas -associações por pares de variáveis para cada uma das variáveis e/ou, quando necessário, fases etnomotrizas para explorar diferenças inter e intrafase-), e também as árvores de decisão para estabelecer as variáveis preditivas da aprendizagem significativa e de bem-estar emocional em cada uma das fases. Os resultados mostraram que esta experiência foi inovadora, portadora de aprendizagens significativas sustentáveis, transdisciplinares contextualizados na cultura local. Os alunos aprenderam num ambiente seguro e de bem-estar emocional. Constatou-se que o agente familiar é um agente educativo chave para promover condutas etnomotrizas contextualizadas. Foi também reconhecido o papel fundamental da intervenção dos diversos agentes educativos. Verificou-se que o jogo tradicional com objetos é um talismã nesse processo educativo e que favorece a subjetivização do aluno. Finalmente, verificou-se que a adequação do projeto funciona como um termómetro para atestar a ativação de uma aprendizagem sustentável significativa e de bem-estar emocional nos alunos.

**Palavras-chave:** Agenda 2030, Praxiologia Motriz, etnomotricidade, sustentabilidade, aprendizagem significativa, bem-estar emocional, condutas motrizes.



# Laburpena

UNESCOren (Kazán Plana, 2017), NBERen (Kultura Agenda 2030) eta Kanarietako Gobernuaren (Castro, 2021), jarraibide ofizialek lehentasunezko garapen iraunkorreko helburuek kultur ondare immaterialtzat hartzen diren kirol jolas tradizionalen (KJT) eta haiekin batera datozen balioak babestea eta sustatzea ezartzen dituzte. Doktorego tesi honek bi zati ditu:

Lehenengo zatian, KJT-en etnomotor ezaugarri bereizgarriak (barne-logika) eta bertako kulturarekin duten harremana (kanpo-logika) agerian geratu ziren. Horretarako, Kanariar Uharteetan argitaratutako 27 idatzizko kontsulta-iturriren eduki-analisiaren bidez identifikatutako 513 KJTren ikerketa etnomotorea egin da, berrogeiko hamarkadaz geroztik. Edukien analisia tratamendu estatistikoa (analisi estatistiko deskribatzailea) gurutzeekin, eta sailkapen-zuhaitzekin eta maiztasun-eremuekin batera aberastu zen. Ikerketa honek Kanarietako KJTren hezkuntza-aberastasuna identifikatzea ahalbidetu zuen, hiru ezaugarri etnomotor bereizgarritz: izaera soziomotorreko esperientzia etnomotoreen aniztasun ludiko handia; ingurune materiala (naturala eta etxekoa) eta ingurune soziala errespetatuz ikaskuntza iraunkorraren sustapena; eta orainaldian bizitako esperientzia ludomotor bizen aktibazioa (Carpe Diem).

Bigarren zatian, esku-hartze pedagogiko etnomotore batek (eskola barruan eta kanpoan egindako zazpi ekintzarekin) objektuekin ohiko kirol-jolasen erabileraren bitartez, Kanariar Uharteetako lehen hezkuntzako ikasleen ikaskuntza esanguratsu jasangarriaren eta ongizate emozionalaren garapenean dituen ondorioak erakutsi ziren. 226 ikaslek (11 eta 12 urte bitartekoak) parte hartu zuten, Kanaria Handiko Telde udalerriko lehen hezkuntzako 7 ikastetxetako 118 neska eta 108 mutil. Hainbat tresna



erabili dira ikasleen (idazketa, GES ongizate emozionalaren galdetegia), irakasle taldearen (elkarrizketa erdiegituratuak) eta ikertzailearen (landa-oharrak, ikus-entzunezko grabaketa) informazioa biltzeko. Datuen analisiak metodo mistoa jarraitu zuten; datu kualitatiboak edukiaren analisia erabiliz (deduktiboa eta induktiboa) aztertu dira. Datu kuantitatiboak estrategia estatistiko desberdinak erabiliz aztertu dira (estatistika deskribatzaileak, dimentsio anitzeko maiztasun-eremuak, gurutzatutako taulak -aldagai bakoitzeko aldagai-bikoteen arteko elkarketak eta/edo, hala badagokio, fase etnomotorrak faseen arteko eta barneko desberdintasunak aztertze-), eta erabakizuhaitzak ere fase bakoitzean ikaskuntza esanguratsuaren eta ongizate emozionalaren aldagai iragarleak ezartzeko. Aurkikuntzak erakutsi zuten esperientzia hau berritzailea zela, tokiko kulturaren garapen iraunkorreko ikaskuntza esanguratsu, transdiziplinario eta testuinguruan oinarritutako eramailea. Ikasleek ongizate emozionalaren ingurune seguru batean ikasi zuten. Hezkuntza eragile ezberdinen esku-hartzearen funtsezko eginkizuna ere aitortu zen. Objektuekin jolas tradizionala talisman bat dela hezkuntza prozesu honetan eta ikasleen subjektibizazioaren alde egiten duela egiaztatu zen. Azkenik, proiektuaren egokitasuna berrestea ikasleen ikaskuntza jasangarri eta ongizate emozional esanguratsuaren aktibazioa frogatzeko termometro gisa funtzionatzen duela ikusi zen.

**Gako-hitzak:** 2030 Agenda, praxiologia motorra, etnomotrizitatea, iraunkortasuna, ikaskuntza esanguratsua, ongizate emozionala, jokabide motorrak.



## Resumo

As directrices oficiais da UNESCO (Plan Kazán, 2017), a ONU (Axenda Cultural 2030) e do Goberno de Canarias (Castro, 2021), establecen como obxectivos de desenvolvemento sostible prioritarios, a salvagarda e promoción dos xogos tradicionais (XDT) e dos valores que os acompañan, considerados como patrimonio cultural inmaterial. Esta tese doutoral, componse de dúas partes:

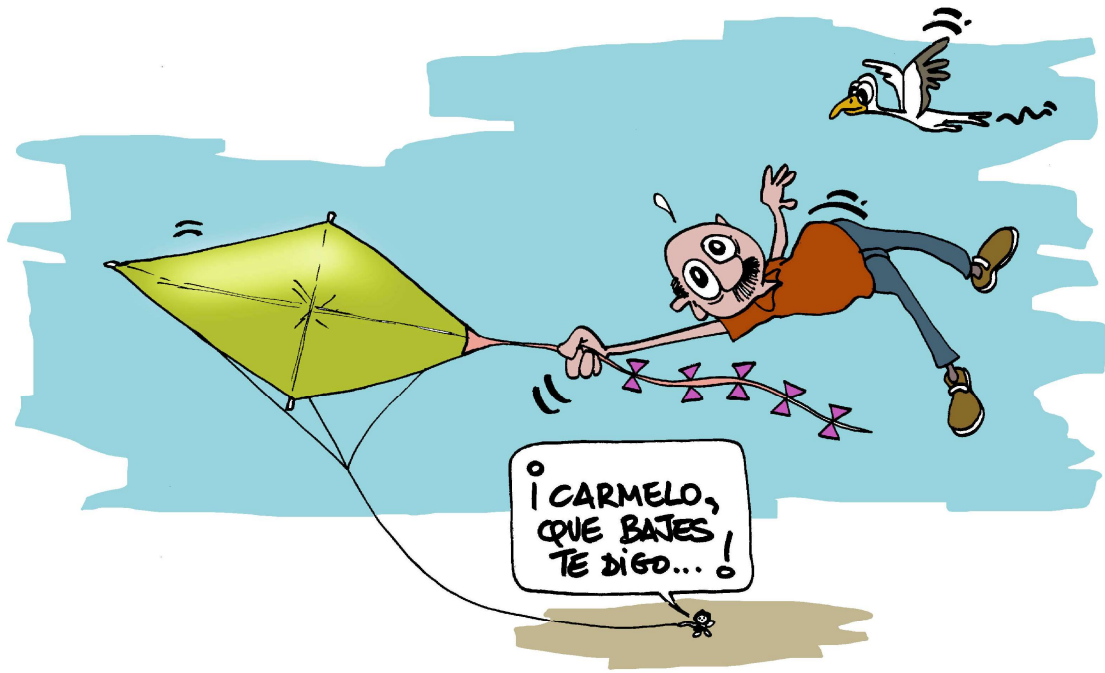
Na primeira parte desveláronse os trazos distintivos etnomotores dos XDT (lóxica interna) e a súa relación coa cultura local (lóxica externa). Para iso realizouse unha investigación etnomotriz de 513 XDT identificados mediante a análise de contido de 27 fontes de consulta escritas publicadas nas Illas Canarias, desde os anos corenta. A análise de contido, enriqueceuse mediante o tratamento estatístico (análise estatístico descritivo), xunto coas cruzadas, e as árbores de clasificación e as áreas de frecuencia. Este estudo permitiu identificar a riqueza educativa dos XDT en Canarias, caracterizada por tres trazos distintivos etnomotores: unha gran ludodiversidade de experiencias etnomotrices de natureza sociomotriz; a promoción de aprendizaxes sostibles respecto ao contorno material (natural e doméstico) e ao contorno social; e a activación de experiencias ludomotrices intensas vividas en tempo presente (*Carpe Diem*).

Na segunda parte, amosáronse os efectos dunha intervención pedagóxica etnomotriz (con sete accións realizadas dentro e fóra da escola) mediante o uso de xogos deportivos tradicionais con obxectos, sobre o desenvolvemento de aprendizaxes significativas sostibles e de benestar emocional do alumnado de Educación Primaria nas Illas Canarias. Participaron 226 estudantes (rango de idade de 11 e 12 anos), 118 nenas e 108 nenos de 7 centros educativos de Educación Primaria do municipio de Telde na Illa

de Gran Canaria. Empregáronse diversidade de instrumentos para recoller información por parte do alumnado (redacción, cuestionario de benestar emocional GES), do colectivo docente (entrevistas semiestruturadas) e do investigador (notas de campo, rexistro audiovisual). A análise de datos, seguiu un método mixto; os datos cualitativos analizáronse mediante unha análise de contido (dedutivo e indutivo). Os datos cuantitativos analizáronse mediante diferentes estratexias estatísticas (estatística descritiva, áreas de frecuencia multidimensionais, táboas cruzadas -asociacións por pares de variables para cada unha das variables e/ou no seu caso fases etnomotrices para explorar diferenzas inter e intrafase-), e tamén as árbores de decisión para establecer as variables predictivas da aprendizaxe significativa e benestar emocional en cada unha das fases. O achado amosou que esta experiencia foi innovadora, portadora de aprendizaxes de desenvolvemento sostible significativas, transdisciplinares e contextualizadas na cultura local. O alumnado aprendeu nun ambiente seguro de benestar emocional. Constatouse que o familiar é un axente educativo clave para favorecer conductas etnomotrices contextualizadas. Tamén se recoñeceu o papel clave da intervención de distintos axentes educativos. Constatouse que o xogo tradicional con obxectos é un talismán nese proceso educativo e que favorece a subxectivización do alumnado. Finalmente, viuse que confirmar a adecuación do proxecto funciona como un termómetro para dar testemuño da activación de aprendizaxes significativas sostibles e de benestar emocional no alumnado.

**Palabras chave:** Axenda 2030, praxioloxía motriz, etnomotricidade, sostibilidade, aprendizaxe significativa, benestar emocional, conductas motrices.





## SUMARIO

---



## Sumario

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>75</b>
<b>PARTE I. ANÁLISIS ETNOMOTOR DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS TRADICIONALES EN CANARIAS.....</b>	<b>84</b>
<b>MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>86</b>
1. Las prácticas ludomotoras en Canarias y su relación con la cultura local. Visión etnomotriz.....	87
1.1. Justificación.....	87
1.2. La naturaleza sociocultural del juego deportivo tradicional.....	90
1.3. Del casi juego deportivo al deporte. La deportificación de los juegos tradicionales.....	94
1.3.1. Del casi juego deportivo al deporte tradicional o cuasi deporte.....	95
1.3.2. Cuasi juego deportivo.....	97
1.3.3. Juego deportivo tradicional.....	99
1.3.4. Deporte tradicionales o cuasi deporte.....	105
1.4. El estudio de los juegos deportivos tradicionales desde una mirada etnomotriz.....	107
1.4.1. Los rasgos distintivos de la lógica interna de los juegos deportivos tradicionales.....	108
a) La relación interna con los demás.....	108
b) La relación interna con el espacio.....	111
c) La relación interna con el material.....	111
d) La relación interna con el tiempo.....	112
1.4.2. Los rasgos distintivos de la lógica externa (sociocultural) de los juegos deportivos tradicionales.....	114
a) La relación externa con los protagonistas del juego.....	115
b) La relación externa de las zonas de juego.....	117



c) La relación externa de los objetos de juego.....	118
d) La relación externa del tiempo de juego.....	119
1.5. Antecedentes en el estudio de los juegos tradicionales en Canarias desde una perspectiva etnomotriz.....	121
1.5.1. Antecedentes en el estudio de la lógica interna de los juegos y deportes tradicionales en Canarias.....	121
1.5.2. Antecedentes de estudios de la lógica externa sociocultural de los juegos y deportes tradicionales en Canarias.....	126
2. Objeto de estudio y objetivos.....	130
2.1. Objeto de estudio.....	130
2.2. Objetivos generales.....	130
<b>MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>132</b>
1. Diseño de la investigación.....	133
2. Corpus de la investigación.....	133
3. Procedimiento e instrumentos.....	135
4. Análisis de datos.....	137
<b>RESULTADOS.....</b>	<b>140</b>
1. Rasgos etnomotores distintivos de los juegos deportivos tradicionales infantiles en Canarias .....	141
1.1. Lógica interna de los JD TIC.....	142
1.1.1. Presencia o ausencia de reglas en los JD TIC.....	142
1.1.2. Relación interna con los demás.....	142
1.1.3. Dominios de acción motriz: criterio interacción motriz.....	143
1.1.4. Estructuras sociales.....	143
1.1.5. Relación interna con el espacio.....	144
1.1.6. Relación interna con el tiempo.....	145
1.1.7. Relación interna con los materiales.....	146

1.2.	Lógica externa de los JDTIC.....	146
1.2.1.	Relación externa con los protagonistas.....	146
a)	Edad.....	147
b)	Género.....	147
1.2.2.	Relación externa con el material.....	148
a)	Procedencia.....	148
b)	Elaboración de los objetos.....	152
1.2.3.	Relación externa con el espacio.....	154
a)	Localización.....	154
b)	Preparación de las zonas.....	155
1.2.4.	Relación externa con el tiempo (calendario).....	155
2.	La Cultura lúdica material en Canarias. Rasgos etnomotores distintivos de los juegos deportivos tradicionales con y sin objeto en Canarias.....	156
2.1.	La necesidad de utilizar las reglas en los JDT con y sin objeto en Canarias.	158
2.2.	Desde la lógica interna de los JDT con y sin objetos en Canarias.....	159
2.2.1.	Los diferentes tipos de interacciones motrices que se desarrollan en los JDT con o sin objetos.....	159
2.2.2.	El espacio en los JDT con y sin objetos.....	161
2.2.3.	Los objetos en los JDT y su relación con su contabilidad (resultados).....	161
2.3.	Desde la lógica externa de los JDT con y sin objetos en Canarias.....	162
2.3.1.	En la edad de los jugadores que desarrollan diversos JDT con o sin objetos.....	163
2.3.2.	En el género de los protagonistas que desarrollaban los diferentes los JDT con y sin objetos.....	164
2.3.3.	La localización de los JDT con y sin objetos.....	165
2.3.4.	Preparación de las zonas/espacios destinados a los JDT.....	166
2.3.5.	La existencia de calendario en los JDT con o sin objetos.....	167
2.4.	Variables predictivas de la lógica interna y externa en el uso de objetos en los JDT en Canarias.....	167

2.5. Visión multidimensional de las variables etnomotrices (de la lógica interna y la lógica externa) de los JDT con y sin material en Canarias.....	171
<b>DISCUSIÓN.....</b>	<b>177</b>
1. Primera interpretación sociocultural para contextualizar los juegos tradicionales en Canarias.....	179
1.1. Los protagonistas de los juegos en Canarias.....	179
1.2. La inmigración y emigración en los juegos en Canarias.....	180
1.3. Los espacios de juego en Canarias.....	182
1.3.1. Las zonas de juego en Canarias.....	183
1.3.2. La influencia del relieve en los juegos y deportes tradicionales de Canarias.....	185
1.4. Los materiales de juego en Canarias.....	186
1.5. El tiempo externo del juego en Canarias.....	187
2. Interpretación etnomotriz de los juegos tradicionales en Canarias. Visión multidimensional.....	191
2.1. Diversidad de JDT en Canarias.....	192
2.2. Los JDT con y sin objetos. dos familias lúdicas distintivas de Canarias.....	194
2.3. Riqueza educativa de los JDT en Canarias.....	197
2.3.1. La tradición lúdica canaria ha transmitido una gran ludodiversidad de experiencias etnomotrices de naturaleza sociomotriz.....	197
2.3.2. Aprendizajes sostenibles. respeto al entorno material (natural y doméstico) y al entorno social.....	203
2.3.3. Carpe Diem: vivir intensamente el tiempo presente a través de los JDT.....	207
<b>CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTUROS.....</b>	<b>210</b>
1. Conclusiones.....	211
2. Límites de la investigación.....	213
3. Perspectivas de futuro.....	214

<b>PARTE II. EDUCAR CONDUCTAS ETNOMOTRICES SOSTENIBLES A TRAVÉS DE JUEGOS TRADICIONALES CON OBJETOS EN CANARIAS...</b>	<b>216</b>
<b>MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>218</b>
1. Favorecer desafíos prioritarios para la educación del siglo XXI.....	219
1.1. La Agenda 2030: El desarrollo sostenible (sostenibilidad social y material), diversidad cultural.....	222
1.2. Contribución de los juegos tradicionales infantiles en Canarias.....	225
2. Unidades clave para el diseño de una intervención educativa etnomotriz.....	227
2.1. El marco curricular en Canarias. Una contextualización necesaria en las intervenciones educativas.....	227
2.1.1. Criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables, contenidos y competencias.....	230
2.2. Los recursos educativos. Los juegos deportivos tradicionales con objetos.	233
2.2.1. La lógica interna. La carta de identidad de los juegos tradicionales.	234
a) La relación con los objetos de juego.....	234
b) La relación con los demás participantes.....	235
c) La relación con el espacio.....	235
d) La relación con el tiempo.....	237
2.2.2. La lógica externa de los JDT con objetos. La importancia del contexto.....	237
a) Protagonistas.....	237
b) Zonas.....	237
c) Tiempo.....	237
d) Materiales.....	238
2.2.3. Fases etnomotrices. Contacto con la cultural ludomotriz local de los familiares.....	239
a) Identificación de los juegos tradicionales a elaborar con ayuda de un familiar.....	239
b) Reconocimiento de la zona para la obtención de materiales....	239
c) Búsqueda los materiales.....	240

d)	Elaboración de objetos de juegos.....	240
e)	Trasladar los objetos a la escuela.....	241
f)	Compartir los objetos con compañeros de clase.....	241
g)	Puesta en práctica.....	241
2.3.	Los agentes educativos.....	242
2.3.1.	El alumnado.....	242
2.3.2.	El colectivo docente.....	243
2.3.3.	Los familiares.....	245
2.4.	La transversalidad de las estrategias didácticas.....	246
2.5.	Efectos de la intervención etnomotriz. Educar aprendizajes significativos de desarrollo sostenible.....	248
2.6.	Efectos de la intervención etnomotriz. Educar aprendizajes sostenibles desde el bienestar socioemocional.....	252
a)	Emociones positivas.....	254
b)	Emociones negativas.....	255
c)	Emociones ambiguas o neutras.....	256
3.	Objeto de estudio y objetivos.....	257
3.1.	Objetivos generales.....	258
<b>MARCO METODOLÓGICO.....</b>		<b>260</b>
1.	Diseño de la investigación.....	261
2.	Participantes.....	262
2.1.	Consideraciones éticas.....	264
3.	Procedimiento. Diseño de una intervención de aprendizaje sostenible etnomotriz.	264
3.1.	Objetivos didácticos.....	264
3.2.	Fase 1. Una mirada a nuestra cultura lúdica canaria.....	267
3.2.1.	Fase 1.1. Sensibilizar al cuerpo docente.....	267
3.2.2.	Fase 1.2. Sensibilizar al alumnado. Una mirada a nuestra cultura lúdica canaria.....	270
3.3.	Fase 2. Buscar con familiares. Los materiales lúdicos.....	273

3.4.	Fase 3. Elaborar objetos lúdicos.....	275
3.5.	Fase 4. Presentar el alumnado los objetos elaborados.....	276
3.6.	Fase 5. Elaborar objetos con el alumnado en la escuela.....	277
3.7.	Fase 6. Jugar a JDTC con los objetos elaborados en la escuela.....	278
3.7.1.	Fase 6.1 Jugar con objetos elaborados fuera de la escuela con un familiar .....	278
3.7.2.	Fase 6. 2. Jugar con objetos elaborados en la escuela.....	279
3.8.	Fase 7. Reflexionar en torno a la experiencia. Redacción.....	280
4.	Instrumentos.....	281
4.1.	Instrumentos empleados por el alumnado.....	281
4.1.1.	Redacción. Reflexión en acción.....	281
4.1.2.	La escala de juegos y emociones GES. Toma de conciencia.....	282
4.2.	Instrumentos empleados por el colectivo docente.....	283
4.2.1.	Entrevistas semiestructuradas.....	283
4.3.	Instrumentos empleados por el investigador.....	283
4.3.1.	Notas de campo.....	283
4.3.2.	Registro audiovisual de las imágenes.....	284
5.	Análisis de datos.....	284
5.1.	Análisis de contenido. (análisis cualitativo de las unidades semánticas)....	284
5.1.1.	Proyecto educativo.....	288
a)	Proyecto educativo.....	288
5.1.2.	Los agentes.....	288
a)	Alumnado.....	288
b)	Familia.....	288
c)	Profesorado.....	289
d)	Investigador.....	289
5.1.3.	Variables referidas a las situaciones de aprendizaje de naturaleza etnomotriz.....	289
a)	Etnomotricidad.....	289
b)	Juegos tradicionales con objetos. Lógica interna.....	289

c) Juegos tradicionales con objetos. Lógica externa.....	290
5.1.4. Variables referidas al colectivo docente. estrategias didácticas.....	290
a) Procedimiento didáctico.....	290
b) Transversalidad educativa.....	291
c) Las fases de la intervención educativa.....	291
d) Reflexión.....	291
5.1.5. Valoración docente del proyecto.....	292
a) Aspectos a mejorar.....	292
b) Adecuación proyecto.....	292
5.1.6. Variables referidas al alumnado. Efectos sobre las conductas etnomotrices.....	292
a) Aprendizaje significativo.....	292
b) Bienestar o malestar socioemocional.....	293
5.2. Análisis estadístico de los datos cuantitativos.....	293
5.3. Criterios de fiabilidad y validez.....	295
6. Rol del investigador.....	295
<b>RESULTADOS.....</b>	<b>297</b>
1. Área de frecuencias de las variables de la experiencia educativa etnomotriz mediante juegos deportivos tradicionales con objetos.....	299
1.1. Áreas de frecuencias de las variables etnomotrices en las sesiones de Educación Física.....	299
1.1.1. Fase 1. Una Mirada a nuestra cultura lúdica canaria.....	299
1.1.2. Fase 4. Presentar el alumnado los objetos elaborados.....	300
1.1.3. Fase 6. Jugar a JDTC con los objetos elaborados en la escuela.....	301
1.2. Áreas de frecuencias fuera de las clases de Educación Física .....	302
1.2.1. Fase 5. Elaborar objetos con el alumnado en la escuela.....	302
1.2.2. Fase 7. Reflexionar sobre la experiencia.....	303
1.3. Áreas de frecuencias fuera del centro educativo.....	304
1.3.1. Fase 2. Buscar con familiares los materiales lúdicos.....	304
1.3.2. Fase 3. Elaborar objetos lúdicos.....	305

2.	Relación entre las variables de la experiencia pedagógica etnomotriz y las siete fases.....	307
2.1.	Relación entre las variables etnomotrices en las fases realizadas dentro de las clases de Educación Física .....	312
2.1.1.	Proyecto educativo.....	315
2.1.2.	Agentes.....	315
2.1.3.	Juego tradicional (etnomotricidad).....	315
2.1.4.	Profesorado (estrategias didácticas).....	316
2.1.5.	Valoración del proyecto.....	318
2.1.6.	Efectos sobre el alumnado.....	319
2.2.	Relación entre las variables etnomotrices en las fases realizadas fuera de las clases de Educación Física .....	320
2.2.1.	Proyecto educativo.....	322
2.2.2.	Agentes.....	322
2.2.3.	Juego tradicional (etnomotricidad).....	323
2.2.4.	Profesorado (estrategias didácticas).....	323
2.2.5.	Valoración del proyecto.....	325
2.2.6.	Efectos sobre el alumnado.....	326
2.3.	Relación entre las variables etnomotrices en las fases realizadas fuera del centro educativo.....	326
2.3.1.	Proyecto educativo.....	328
2.3.2.	Agentes.....	329
2.3.3.	Juego tradicional (etnomotricidad).....	329
2.3.4.	Profesorado (estrategias didácticas).....	331
2.3.5.	Valoración del proyecto.....	332
2.3.6.	Efectos sobre el alumnado.....	332
3.	Variables etnomotrices predictivas del aprendizaje significativo y el bienestar emocional.....	335
3.1.	El Aprendizaje significativo.....	336



3.1.1. Variables predictivas del aprendizaje significativo en la experiencia pedagógica etnomotriz (visión global).....	336
3.1.2. Variables predictivas del aprendizaje significativo en la experiencia pedagógica etnomotriz dentro de la escuela.....	340
a) Variables predictivas del aprendizaje significativo en las sesiones de Educación Física .....	344
b) Variables predictivas del aprendizaje significativo en el centro educativo (fuera de las clases de las Educación Física).....	348
3.1.3. Variables predictivas del aprendizaje significativo en la experiencia pedagógica etnomotriz fuera del centro educativo.....	351
3.2. Bienestar emocional.....	354
3.2.1. Variables predictivas del bienestar emocional en la experiencia pedagógica etnomotriz (visión global).....	354
3.2.2. Variables predictivas del bienestar emocional en la experiencia pedagógica etnomotriz dentro de la escuela.....	358
a) Variables predictivas del bienestar emocional en las sesiones de Educación Física .....	363
b) Variables predictivas del bienestar emocional en el centro educativo (fuera de las clases de las Educación Física).....	366
3.2.3. Variables predictivas del aprendizaje significativo en la experiencia pedagógica etnomotriz fuera del centro educativo.....	369
4. Estados emocionales suscitados en la experiencia educativa.....	373
5. Resumen final de las tablas utilizadas en los resultados de la intervención educativa.....	376
<b>DISCUSIÓN.....</b>	<b>381</b>
1. Favorecer una educación de calidad desde una intervención etnomotriz.....	384
2. Innovar desde una intervención etnomotriz para favorecer aprendizajes de desarrollo sostenible significativos.....	387
2.1. Educación aprendizajes de sostenibilidad medioambiental.....	389
2.2. Educación aprendizajes de sostenibilidad social.....	390

2.3. Educación de la sostenibilidad medioambiental y social contextualizada en la cultura local.....	392
3. Aprender desde un ambiente seguro de bienestar emocional.....	396
4. El familiar: agente educativo clave para favorecer aprendizajes significativos sostenibles contextualizados .....	400
5. La experiencia etnomotriz suscitó aprendizajes significativos sostenibles y transdisciplinares de bienestar emocional.....	403
6. Solo llegaré más rápido, pero juntos iremos más lejos para alcanzar aprendizajes sostenibles significativos de bienestar emocional.....	405
7. El juego tradicional, un talismán para educar conductas etnomotrices sostenibles de aprendizaje significativo y de bienestar emocional.....	410
8. El uso etnomotor de los objetos de juego tradicional favorecen la subjetivización del alumnado.....	415
9. La adecuación del proyecto. Termómetro para confirmar la activación de aprendizajes significativos sostenibles y de bienestar emocional.....	418
<b>CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTUROS.....</b>	<b>421</b>
1. Conclusiones.....	422
2. Límites de la investigación.....	423
3. Perspectivas de futuro.....	424
<b>EPÍLOGO.....</b>	<b>427</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>435</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>482</b>



## Anexos

<b>Anexo I.</b> Fichas de JDTC con objetos mostrados en la intervención educativa.....	484
<b>Anexo II.</b> Entrevista al profesorado de la intervención educativa.....	535
<b>Anexo III.</b> Notas de campo de la intervención educativa.....	571
<b>Anexo IV.</b> Imágenes de la intervención educativa.....	615
<b>Anexo V.</b> Redacción alumnado intervención educativa.....	622
<b>Anexo VI.</b> Documento Comité de Ética 06/2019/CEICEGC.....	633
<b>Anexo VII.</b> Fundamentación curricular.....	635
<b>Anexo VIII.</b> Permiso Asociación Cultural Salsipuedes.....	638



## Índice de tablas

Tabla 1. Comportamiento de los niños sobre las tablas de la ley lúdica.....	100
Tabla 2. Publicaciones de referencia utilizadas para el análisis de las prácticas ludomotrices en Canarias.....	133
Tabla 3. Variables JDT utilizadas en el análisis de las publicaciones de referencias en Canarias.....	137
Tabla 4. Resultados de las tablas cruzadas de las diversas variables de los JDT con y sin objetos.....	158
Tabla 5. Diferentes cadenas lúdicas del área de frecuencia con o sin objetos.....	171
Tabla 6. Favorecer aprendizajes transversales contextualizados a partir de una experiencia educativa etnomotriz.....	247
Tabla 7. Centros educativos participantes de la intervención educativa.....	262
Tabla 8. Centros educativos y fechas de realización de actividades.....	263
Tabla 9. Diversas fases estudiadas en la intervención educativa.....	266
Tabla 10. Sesiones empleadas para el estudio de las fases de la intervención educativa....	269
Tabla 11. Diversos objetos lúdicos utilizados en la muestra al alumnado en la fase 1 de la intervención educativa.....	272
Tabla 12. Instrumentos para la obtención de datos.....	281
Tabla 13. Tabla de los códigos utilizados en el Atlas Ti V7.....	285
Tabla 14. Tablas cruzadas sobre las variables de la experiencia etnomotriz.....	308
Tabla 15. Asociaciones significativas de las dimensiones en las fases dentro de las clases de Educación Física .....	313
Tabla 16. Asociaciones significativas de las dimensiones en las fases fuera de las clases de Educación Física .....	320
Tabla 17. Asociaciones significativas de las dimensiones en las fases fuera del centro educativo.....	327
Tabla 18. Resumen general de las asociaciones significativas de las dimensiones en la intervención educativa.....	333
Tabla 19. Resultados 7 fases: aprendizaje significativo - Visión global.....	338
Tabla 20. Resultados 2 fases: aprendizaje significativo – Dentro centro educativo.....	342

Tabla 21. Resultados 3 fases: variables predictivas del aprendizaje significativo en las sesiones de Educación Física .....	345
Tabla 22. Resultados 3 fases: Variables predictivas del aprendizaje significativo en las acciones realizadas en otras asignaturas.....	349
Tabla 23. Resultados 2 fases: aprendizaje significativo – Fuera centro educativo.....	352
Tabla 24. Resultados 7 fases: bienestar emocional - Visión global.....	356
Tabla 25. Resultados 2 fases: bienestar emocional – Dentro centro educativo.....	360
Tabla 26. Resultados 3 fases: bienestar emocional – Dentro de las clases de Educación Física .....	364
Tabla 27. 3 fases: Variables predictivas del bienestar emocional en el centro educativo fuera de Educación Física .....	368
Tabla 28. Resultados 2 fases: bienestar emocional – Fuera centro educativo.....	371
Tabla 29. Resultados emociones total alumnos/masculinos/femenino.....	374
Tabla 30. Resumen y valoración de las dimensiones y variables etnomotrices obtenidos en las áreas de frecuencia.....	376
Tabla 31. Resumen y valoración de las dimensiones y variables etnomotrices para el aprendizaje significativo (árboles de decisión).....	378
Tabla 32. Resumen y valoración de las dimensiones y variables etnomotrices para el bienestar emocional (árboles de decisión).....	379
Tabla 33. Resumen y valoración de las dimensiones y variables etnomotrices en los datos obtenidos en las tablas cruzadas.....	380





## Índice de figuras

Figura 1. Niños jugando a las carreras de jolateros en Fuerteventura.....	92
Figura 2. Relación entre la cultura, la investigación desarrollada y la ludomotricidad.	95
Figura 3. Animales de calicanto.....	97
Figura 4. Vacas de verol.....	98
Figura 5. Bola canaria.....	104
Figura 6. Lucha canaria.....	106
Figura 7. Material para las carreras de neumático.....	112
Figura 8. Adaptación del saque de pelotamano con otros materiales.....	114
Figura 9. Carro de madera.....	119
Figura 10. Ejemplos de clasificación de los juegos y deportes autóctonos y tradicionales canarios.....	122
Figura 11. Zapatito de cristal.....	126
Figura 12. Realidad histórica-cultural de los deportes y juegos motores tradicionales canarios.....	127
Figura 13. Caracterización de JDTC en función de los parámetros de la lógica interna y la lógica externa seleccionados.....	136
Figura 14. Levantamiento de piedra.....	141
Figura 15. Presencia o ausencia de reglas en los JDT.....	142
Figura 16. Tipo de interacción motriz.....	142
Figura 17. Dominios de los JDT.....	143
Figura 18. Tipos de estructura social de los JDT .....	144
Figura 19. Tipo de espacio (LI).....	144
Figura 20. Uso de sistema de marcador o contabilidad (LI).....	145
Figura 21. Tipo de sistema de puntuación (LI).....	145
Figura 22. Presencia o ausencias de objetos en los JD TIC (LI).....	146
Figura 23. Edad de los participantes en los JD TIC.....	147
Figura 24. Género de los protagonistas en los JD TIC.....	148
Figura 25. Procedencia de los materiales (LE).....	149

Figura 26. Objetos elaborados con materiales naturales.....	150
Figura 27. Objetos elaborados con materiales doméstico o próximo.....	151
Figura 28. Objetos elaborados con materiales naturales y domésticos.....	152
Figura 29. Manipulación de los materiales para la elaboración de los objetos.....	152
Figura 30. Protagonista que elaboran los objetos lúdicos.....	153
Figura 31. Localización de las zonas de los JDTIC.....	154
Figura 32. Tipo de zona en donde se desarrolla la actividad.....	155
Figura 33. Utilización o no de un calendario lúdico.....	155
Figura 34. Utilización de reglas en los JDT con y sin objetos.....	159
Figura 35. Interacciones motrices en los JDT con o sin objetos.....	160
Figura 36. Espacio en los JDT con y sin objetos.....	161
Figura 37. Objetos en los JDT y su relación con su contabilidad (resultados).....	162
Figura 38. Edad de los jugadores que desarrollan diversos JDT con o sin objetos.....	163
Figura 39. Género de los protagonistas que desarrollan los diferentes JDT con y sin objetos.....	164
Figura 40. Localización de los JDT con y sin objetos.....	165
Figura 41. Preparación de las zonas/espacios destinados a los JDT.....	166
Figura 42. Calendario en los JDT con o sin objetos.....	167
Figura 43. Árbol decisional de diversas variables con o sin objetos de juego.....	169
Figura 44. Áreas de frecuencias más relevantes de los JDT en Canarias.....	176
Figura 45. Mapa de Canarias proporcionado por una alumna.....	178
Figura 46. Coche de penca, elaborado con materiales naturales.....	191
Figura 47. Coche de lata y madera.....	195
Figura 48. Niño jugando con materiales domésticos en una situación psicomotriz.....	196
Figura 49. Diversos objetos de juegos tradicionales infantiles .....	200
Figura 50. Niños jugando con materiales domésticos.....	202

Figura 51. Ejemplo de diversos trompos de látigos existente en el mundo y de origen natural.....	225
Figura 52. Perspectiva etnomotriz.....,	234
Figura 53. Dominios de acción motriz para una intervención educativa en clase de Educación Física.....	236
Figura 54. Elaboración de una pelota de pelotamano canaria.....	241
Figura 55. Elementos que intervienen en la intervención educativa etnomotriz mediante los juegos deportivos tradicionales con objetos.....	246
Figura 56. El juego enseña a decidir, relacionarse y emocionarse con los demás.....	252
Figura 57. Emociones según Bisquerra, 2000.....	255
Figura 58. Niño jugando con materiales naturales en La Graciosa (Islas Canarias).....	261
Figura 59. Ejemplo de ficha previa a trabajar con el profesorado de Educación Física.	268
Figura 60. Niña jugando al elástico .....	274
Figura 61. Tipos de materiales utilizados para la elaboración de objetos de juego.....	275
Figura 62. Fases etnomotrices en el uso educativo de objetos lúdicos.....	276
Figura 63. Redacción 54:2.....	280
Figura 64. Ficha de emociones presentadas al alumnado.....	282
Figura 65. Resumen de las fases analizadas en la experiencia educativa etnomotriz....	298
Figura 66. Área de frecuencia de las variables etnomotrices en la fase 1 de la intervención educativa.....	300
Figura 67. Área de frecuencia de las variables etnomotrices en la fase 4 de la intervención educativa.....	301
Figura 68. Área de frecuencia de las variables etnomotrices en la fase 6 de la intervención educativa.....	302
Figura 69. Área de frecuencia de las variables etnomotrices en la fase 5 de la intervención educativa.....	303
Figura 70. Área de frecuencia de las variables etnomotrices en la fase 7 de la intervención educativa.....	304
Figura 71. Área de frecuencia de las variables etnomotrices en la fase 2 de la intervención educativa.....	305

Figura 72. Área de frecuencia de las variables etnomotrices en la fase 3 de la intervención educativa.....	306
Figura 73. Resultados de las asociaciones significativas de las dimensiones en las fases dentro de las clases de Educación Física .....	314
Figura 74. Resultados de las asociaciones significativas de las dimensiones en las fases fuera de las clases de Educación Física .....	321
Figura 75. Resultados de las asociaciones significativas de las dimensiones en las fases fuera del centro educativo.....	328
Figura 76. Resultados de las asociaciones significativas de las dimensiones en la totalidad de las fases de la intervención educativa.....	334
Figura 77. Hacia una educación de conductas etnomotrices a través de los JDTC.....	335
Figura 78. Variables predictivas del aprendizaje significativo (7 fases - visión global)	337
Figura 79. Hacia una educación de conductas etnomotrices a través de los JDTC (7 fases: aprendizaje significativo - Visión global).....	340
Figura 80. Variables predictivas del aprendizaje significativo dentro del centro educativo.....	341
Figura 81. Hacia una educación de conductas etnomotrices a través de los JDTC (2 fases: aprendizaje significativo - Dentro del centro educativo).....	343
Figura 82. Variables predictivas del aprendizaje significativo en las sesiones de Educación Física.....	344
Figura 83. Hacia una educación de conductas etnomotrices a través de los JDTC (3 fases: aprendizaje significativo - Dentro de Educación Física).....	347
Figura 84. Variables predictivas del aprendizaje significativo fuera de las clases de Educación Física.....	348
Figura 85. Hacia una educación de conductas etnomotrices a través de los JDTC (3 fases: aprendizaje significativo - Fuera de Educación Física).....	350
Figura 86. Variables predictivas del aprendizaje significativo fuera del centro educativo.....	351
Figura 87. Hacia una educación de conductas etnomotrices a través de los JDTC (2 fases: aprendizaje significativo - Fuera centro educativo).....	353

Figura 88. Dibujo elaborado por el alumnado en la fase de fase 6 de puesta en práctica de los juegos elaborados por el alumnado con ayuda del familiar o del investigador.....	354
Figura 89. Variables predictivas del bienestar emocional (7 fases - visión global).....	355
Figura 90. Hacia una educación de conductas etnomotrices a través de los JDTC (7 fases: bienestar emocional - Visión global).....	358
Figura 91. Variables predictivas del bienestar emocional dentro del centro educativo..	359
Figura 92. Hacia una educación de conductas etnomotrices a través de los JDTC (2 fases: bienestar emocional - Dentro centro educativo).....	362
Figura 93. Variables predictivas del bienestar emocional dentro de las clases de Educación Física .....	363
Figura 94. Hacia una educación de conductas etnomotrices a través de los JDTC (3 fases: bienestar emocional - Dentro de Educación Física).....	366
Figura 95. Variables predictivas del bienestar emocional fuera de las clases de Educación Física .....	367
Figura 96. Hacia una educación de conductas etnomotrices a través de los JDTC (3 fases: bienestar emocional - Fuera de Educación Física).....	369
Figura 97. Variables predictivas del bienestar emocional fuera del centro educativo...	370
Figura 98. Hacia una educación de conductas etnomotrices a través de los JDTC (2 fases: bienestar emocional - Fuera centro educativo).....	372
Figura 99. Respuestas obtenidas por el alumnado sobre las emociones que le resultaron en la sesión.....	373
Figura 100. Resultados emociones totales alumnado.....	374
Figura 101. Resultados emociones totales alumnado género femenino.....	375
Figura 102. Resultados emociones totales alumnado género masculino.....	375
Figura 103. Resumen de las interacciones de las variables (en sus distintas dimensiones) y sus efectos, en esta experiencia pedagógica.....	383
Figura 104. Dibujo del alumnado sobre una fase de la intervención educativa. Redacción 5:27.....	386

Figura 105. Alumnado atendiendo explicación de cómo elaborar un objeto de juego por parte del investigador 130:1.....	388
Figura 106. Alumnado jugando con los objetos elaborados previamente en clase con ayuda de los compañeros, profesorado y profesor investigador 60:1.....	390
Figura 107. Alumnado explicando el proceso de elaboración del objeto lúdico, con que familiar lo realizó y diferentes anécdotas del proceso de elaboración.....	393
Figura 108. Ejemplo de una redacción del alumnado sobre cómo ha realizado la intervención y su reflexión sobre la dificultad en elaborar los objetos lúdicos. Redacción 55:25.....	395
Figura 109. Ejemplo de reflexión en acción, mediante la estrategia de realizar una redacción de la intervención educativa. Redacción 57:49.....	399
Figura 110. Redacción del alumnado sobre una fase de la intervención educativa. Redacción 55:35.....	407
Figura 111. Dibujo del alumnado sobre una fase de la intervención educativa. Redacción 58:48.....	409
Figura 112. Carreras de zancos de lata realizados por el alumnado dentro de la escuela.....	411
Figura 113. Comentario alumnado sobre experiencia pedagógica de búsqueda y elaboración de objetos. Redacción 2:43.....	413
Figura 114. Investigador observando una cometa elaborada por el alumnado con ayuda de un familiar cercano 112:1.....	417
Figura 115. Ejemplo del proceso de subjetivización emocional asociado a la intervención etnomotriz. Redacción 52:6.....	418
Figura 116. Alumnado mostrando el objeto elaborado con ayuda de un familiar fuera de la escuela 71:1.....	419



## Listado de acrónimos

2 fases: Dos Fases (dentro y fuera del centro educativo).

3 fases: Tres Fases (dentro y fuera de las clases de Educación Física y fuera del centro educativo).

7 fases: Siete Fases de la intervención educativa.

**A** A\_mejorar\_Am: Aspectos a mejorar.

Acco: Con contabilidad.

Adec\_Proj\_Ap: Adecuación proyecto.

Adul: Adultos.

AF: Alumnado + Familiar.

AFI: Alumnado + Familiar + Investigador.

AFP: Alumnado + Familiar + Profesorado.

AFPI: Alumnado + Familiar + Profesorado + Investigador.

AI: Alumnado + Investigador.

Alga: Casi juegos.

Alla: Todas las edades.

Alumno\_A: Alumnado.

AMM: Asociación Médica Mundial.

AP: Alumnado – Profesor.

APA: American Psychological Association.

API: Alumnado - Profesorado – Investigador.

Aprend\_Significativo\_AS: Aprendizaje significativo.

ar: Residuos Ajustados.

ASEN: Aprendizaje significativo + Emociones negativas.

ASEP: Aprendizaje significativo + Emociones positivas.

**B** BAm: Búsqueda + Aspectos a mejorar.

BAp: Búsqueda + Adecuación proyecto.

BEI: Búsqueda + Elaboración.

BEIAm: Búsqueda + Elaboración + Aspectos a mejorar.

BEIAp: Búsqueda + Elaboración + Adecuación proyecto.



- BEIPpAp: Búsqueda + Elaboración + Jugar + Adecuación proyecto.  
BEIRd: Búsqueda + Elaboración + Redacción.  
BIC: Bien de Interés Cultural.  
BRfAp: Búsqueda + Reflexión+ + Adecuación proyecto.  
Búsque\_B: Búsqueda.
- C** Cale: Con calendario.  
CEICEGC: Comitè d'Ètica d'Investigacions Clíniques de l'Administració Esportiva de Catalunya, Generalitat de Catalunya.  
CEP: Centros de Profesorado de Canarias  
CHAID: Chi-squared Automatic Interaction Detector.  
Coop: Juegos de cooperación.  
CoopOppo: Juegos de Cooperación – Oposición.
- E** EDS: Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible.  
EF: Educación Física.  
Elabora\_El: Elaboración.  
ElAp: Elaboración + Adecuación proyecto.  
EIPp: Elaboración + Jugar.  
EIPp: Elaboración + Jugar + Adecuación proyecto.  
EIRd: Elaboración + Redacción.  
EIRfAp: Elaboración + Reflexión + Adecuación proyecto.  
EIRfRd: Elaboración + Reflexión + Redacción.  
Emociones: Emociones intervención.  
EMOCREA: Educación Emocional para la Creatividad.  
ET: Etnomotricidad (Lógica Interna + Lógica Externa).  
Ext: Juegos en exterior.
- F** Familiar\_F: Familiar  
Fase\_1: Fase 1.  
Fase\_2: Fase 2.

- Fase\_3: Fase 3.  
Fase\_4: Fase 4.  
Fase\_5: Fase 5.  
Fase\_6: Fase 6.  
Fase\_7: Fase 7.  
Fem: Género femenino.  
FI: Familiar + Investigador.  
FP: Familiar + Profesorado.  
FPI: Familiar + Profesorado + Investigador.
- G** GIAM: Grupo de Investigación en Acción Motriz.
- I** INEFC: Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña.  
Infa: Infantil.  
Int: Juegos en interior.  
IntExt: Juegos en interior y exterior.  
Investig\_I: Investigador
- J** JDIT: Juegos Deportivos Infantiles Tradicionales.  
JDITC: Juegos Deportivos Infantiles Tradicionales de Canarias.  
JDT: Juegos y Deportes Tradicionales.  
JDTC: Juegos y Deportes Tradicionales Canarios.  
Jugar\_Pp: Jugar
- L** LE: Lógica Externa.  
LI: Lógica Interna.  
Litprep: Espacios poco preparados.
- M** Mas: Género Masculino.  
MINEPS VI: Sexta Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios Encargados de la Educación Física y el Deporte.  
Mix: Género Mixto.
- N** n\_total\_ (LI+LE): Número total de LI/LE.  
n\_total\_ Agentes: Número total de agentes.  
n\_total\_ Estrategias: Número total de estrategias.  
n\_total\_ Efectos: Número total de efectos.

- n\_total\_PE: Número total proyecto educativo.
- NoAct: No existe ninguna actividad.
- Nobj: Sin objeto.
- Nocale: Sin calendario.
- NOEFECT: No existe ningún efecto.
- Nonacco: Sin contabilidad.
- Nonprep: Espacios no preparados.
- O** ONU: Organización de las Naciones Unidas.
- Oppo: Juegos de oposición.
- P** PENo: No cita el Proyecto Educativo.
- PESi: Si cita el Proyecto Educativo.
- PI: Profesorado – Investigador.
- PLIC: Prácticas Ludomotrices Infantiles de Canarias.
- PLM: Prácticas Ludomotrices.
- PLMC: Prácticas Ludomotrices Canarias.
- PpAm: Jugar + Aspectos a mejorar.
- PpAp: Jugar + Adecuación proyecto.
- PrAm: Procedimientos didácticos + Aspectos a mejorar.
- PrAmAp: Procedimientos didácticos + Aspectos a mejorar + Adecuación proyecto.
- PrAp: Procedimientos didácticos + Aspectos a mejorar + Adecuación proyecto.
- PrB: Procedimientos didácticos + Búsqueda.
- PrBAp: Procedimientos didácticos + Búsqueda + Adecuación proyecto.
- PrBEI: Procedimientos didácticos + Búsqueda + Elaboración.
- PrBEIPp: Procedimientos didácticos + Búsqueda + Elaboración + Jugar.
- PrBEIPpAm: Procedimientos didácticos + Búsqueda + Elaboración + Jugar + Aspectos a mejorar.

PrBEIRd Procedimientos didácticos + Búsqueda + Elaboración + Redacción.

PrBEIRdAm: Procedimientos didácticos + Búsqueda + Elaboración + Redacción + Aspectos a mejorar.

PrBEIRdAp: Procedimientos didácticos + Búsqueda + Elaboración + Redacción + Adecuación proyecto.

PrBEIRfAp: Procedimientos didácticos + Búsqueda + Elaboración + Reflexión + Adecuación proyecto.

PrBRd: Procedimientos didácticos + Búsqueda + Redacción.

PrEl: Procedimientos didácticos + Elaboración.

PrElAm: Procedimientos didácticos + Elaboración + Aspectos a mejorar.

PrElAp: Procedimientos didácticos + Elaboración + Adecuación proyecto.

PrElPp: Procedimientos didácticos + Elaboración + Jugar.

PrElPpAp: Procedimientos didácticos + Elaboración + Jugar + Adecuación proyecto.

PrElPpRfAp: Procedimientos didácticos + Elaboración + Jugar + Reflexión + Adecuación proyecto.

PrElRd: Procedimientos didácticos + Elaboración + Redacción.

PrElRf: Procedimientos didácticos + Elaboración + Reflexión.

PrElRfAp: Procedimientos didácticos + Elaboración + Reflexión + Adecuación proyecto.

Prep: Espacios preparados.

Proced\_Pr: Procedimientos educativos.

Profesor\_P: Profesorado.

Proyecto\_Educativo\_PE: Proyecto Educativo.

PrPp: Procedimientos didácticos + Jugar.

PrPpAm: Procedimientos didácticos + Jugar + Aspectos a mejorar.

PrPpAmAp: Procedimientos didácticos + Jugar + Aspectos a mejorar + Adecuación proyecto.

PrPpAp: Procedimientos didácticos + Jugar + Adecuación proyecto.

PrPpRd: Procedimientos didácticos + Jugar + Redacción.

PrPpRf: Procedimientos didácticos + Jugar + Reflexión.

PrRd: Procedimientos didácticos + Redacción.

PrRdAm: Procedimientos didácticos + Redacción + Aspectos a mejorar.

PrRdAp: Procedimientos didácticos + Redacción + Adecuación proyecto.

- PrRf: Procedimientos didácticos + Reflexión.
- PrT: Procedimientos didácticos + Transversalidad educativa.
- PrTAp: Procedimientos didácticos + Transversalidad educativa + Adecuación proyecto.
- PrTBEL: Procedimientos didácticos + Transversalidad educativa + Búsqueda + Elaboración.
- PrTBELAp: Procedimientos didácticos + Transversalidad educativa + Búsqueda + Elaboración + Adecuación proyecto.
- PrTEl: Procedimientos didácticos + Transversalidad educativa + Elaboración
- PrTElAm: Procedimientos didácticos + Transversalidad educativa + Elaboración + Aspectos a mejorar.
- PrTElAp: Procedimientos didácticos + Transversalidad educativa + Elaboración + Adecuación proyecto.
- PrTElPp: Procedimientos didácticos + Transversalidad educativa + Elaboración + Jugar.
- PrTElPpAp: Procedimientos didácticos + Transversalidad educativa + Elaboración + Jugar + Adecuación proyecto.
- PrTPp: Procedimientos didácticos + Transversalidad educativa + Jugar.
- PrTPpAp: Procedimientos didácticos + Transversalidad educativa + Jugar + Adecuación proyecto.
- PrTPpRd: Procedimientos didácticos + Transversalidad educativa + Jugar + Redacción.
- PrTRd: Procedimientos didácticos + Transversalidad educativa + Redacción.
- PrTRd: Procedimientos didácticos + Transversalidad educativa + Redacción.
- PrTRdAp: Procedimientos didácticos + Transversalidad educativa + Redacción+ Adecuación proyecto.
- Psycho: Prácticas Psicomotrices.
- PT\_LE: Relación con los protagonistas - lógica externa.
- R** RAE: Real Academia Española.
- RD\_LI: Relación con los demás - lógica interna.
- RdAp: Redacción + Adecuación proyecto.
- RE\_LE: Relación con el tiempo - lógica externa.

- RE\_LI: Relación con el espacio - lógica interna.
- Redacc\_Rd: Redacción.
- Reflex\_Rf: Reflexión.
- Result\_Agentes: Resultados agentes.
- Result\_Efectos: Resultados efectos.
- Result\_Estrategias: Resultados estrategias.
- Result\_LI/LE/ET: Resultados de LI/LE/ET.
- Result\_PE: Resultados proyecto educativo.
- RfAp: Reflexión + Adecuación proyecto.
- RG\_LI: Reglas - lógica interna.
- RM\_LE: Relación con el tiempo - lógica externa.
- RM\_LI: Relación con el material - lógica interna.
- RT\_LE: Relación con el tiempo - lógica externa.
- RT\_LI: Relación con el tiempo - lógica interna.
- S** Stab: Espacio estable.
- T** TAFAD: Técnico en Actividades Física y Animación Deportiva.
- TAp: Transversalidad educativa + Adecuación proyecto.
- TEI: Transversalidad educativa + Elaboración.
- TEIPpAm: Transversalidad educativa + Elaboración + Jugar + Aspectos a mejorar.
- TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- TPpAp: Transversalidad educativa + Jugar + Adecuación proyecto.
- Traga: Juegos con reglas.
- Transv\_T: Transversalidad educativa.
- TRd: Transversalidad educativa + Redacción.
- U** UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNICEF: United Nations Children's Fund.
- Unstab: Espacios inestables.
- W** Wobj: Con objeto.
- Y** Yout: Jóvenes.





## CONSIDERACIONES PRELIMINARES

---





## Consideraciones preliminares

La redacción y referencias bibliográficas que se han realizado en esta tesis doctoral, han seguido, de forma minuciosa, las pautas establecidas por las normas APA (7th edition – American Psychological Association).

El redactado de la tesis doctoral también se ha basado en las pautas establecidas por la Real Academia Española (RAE), al emplear palabras que aunan el género masculino como femenino. A modo de ejemplo, significar que se hace uso de expresiones como alumno, profesores, escritores o investigadores que engloban, de forma générica, el uso tanto del género femenino como masculino, sin herir ni crear suspicacias al respecto. Este tipo de palabras se ha utilizado para facilitar el redactado y lectura del texto.

Algunos de los términos y vocablos, utilizados también en esta tesis doctoral, provienen de expresiones y palabras manejadas en la cultura y contexto de Canarias, y que si no se nombraran de esa manera no podrían identificarse de forma adecuada.

Si en algún momento se ha escrito en primera persona del plural en el redactado de esta tesis doctoral, es consecuencia de la colaboración de algún miembro del Grupo de Investigación en Acción Motriz (GIAM) del INEFC, en algún aspecto formativo de la investigación y por cortesía a los mismos he requerido redactarlo de esa manera.





## INTRODUCCIÓN

---



## Introducción

La riqueza motriz y cultural que atesoran los juegos y deportes tradicionales (JDT<sup>1</sup>), es reconocida en esta tesis doctoral, como punto de partida para justificar su estudio y su aplicación en el contexto educativo. A pesar de que existen otros trabajos que se han realizado desde una perspectiva etnomotriz, en esta investigación la originalidad reside en examinar JDT en el archipiélago canario, que emplean algún tipo de objeto. Se ha intentado constatar que se trata de una familia de manifestaciones ludomotrices con grandes posibilidades para transmitir saberes fundamentales en el currículo educativo en Canarias, que pueden desencadenar experiencias de bienestar relacional y emocional en el alumnado.

*¿El porqué de esta investigación y cuál ha sido mi recorrido en los juegos y deportes tradicionales?*

Antes de explicar los capítulos que forman parte de esta tesis doctoral quisiera describir cómo nace esa inquietud y amor por los juegos tradicionales canarios. Trato de indicar como este tipo de manifestaciones se han convertido en parte de mi forma de vida, y el de mi familia.

Mi interés por los JDT, tuvo su punto de partida al realizar mis estudios de Técnico en Actividades Física y Animación Deportiva (TAFAD), en el año 1994. Durante esa formación, conocí diferentes JDT, como la lucha canaria o la vela latina. Ramón Mendoza fue el encargado de esta promoción; posteriormente ha sido una de las personas que más me ha influenciado en la pasión que me acompaña por los JDT. Él fue durante muchos

---

<sup>1</sup> Para facilitar la comprensión del lector y aunque muchos juegos no disponen de reglas, vamos a nombrar de forma general a todas las prácticas ludomotrices (PLM), como juegos deportivos tradicionales (JDT).

años coordinador de los JDT, en la Dirección General de Deportes del Gobierno de Canarias, y cada vez que necesitaba de su ayuda en alguna faceta de los juegos canarios, no dudaba en facilitarme lo que precisaba. Posteriormente, seguí mis estudios universitarios; en esta segunda etapa formativa pude conocer a profesores y compañeros que ejercieron un papel clave en mi entusiasmo por la cultura lúdica canaria. Tengo que hacer especial mención a dos personas que me han ayudado en este propósito: Ulises Sebastián Castro Núñez y Juan Manuel Hernández Auta, ya que sin ellos no habría adquirido la formación necesaria para investigar desde una perspectiva etnomotriz los JDT, que usan objetos. Al introducirme en este ámbito, se activó la inquietud por descubrir diferentes juegos en los que era necesario algún tipo de material, así como conocer el proceso de elaboración artesanal de esos objetos lúdicos. También constaté la gran capacidad creativa de los niños y niñas en Canarias para elaborar sus propios juegos y juguetes con cualquier tipo de material obtenido de su entorno inmediato (e.g., botones, pencas, clavos, trabas, telas o gamona).

En todos estos años he tenido la suerte de compartir experiencias con multitud de artesanos, jugadores y estudiosos que me han introducido en el conocimiento de los valores sociales, culturales, y afectivos asociados a la búsqueda, la elaboración de objetos de juego y a su posterior aplicación ludomotriz.

En la presente investigación se pretende estudiar los diferentes juegos en Canarias que requieren de objetos, desde una perspectiva etnomotriz. Esta conexión del juego con la cultura local, lleva a considerar procesos claves como la búsqueda, la elaboración y la práctica de los mismos. Todo ello encaminado a ofrecer evidencias científicas y recursos pedagógicos al profesorado para su uso en los centros educativos. Conviene saber que

existen múltiples proyectos que intentan fomentar y promover los juegos tradicionales en los centros educativos (Méndez Giménez & Fernández-Río, 2010).

Como en cualquier investigación, es necesario disponer de un marco teórico que ampare cada una de las acciones realizadas y que permita poner orden a los distintos hitos del estudio. En este caso, nos servimos de la ciencia de la acción motriz o praxiología motriz que va a permitir aportar unidades conceptuales necesarias para reconocer los rasgos distintivos de cada una de las prácticas motrices identificadas, y su conexión con la cultura local. Por ello, la noción de etnomotricidad (Parlebas, 2001) va a ser uno de los conceptos clave de esta tesis.

#### *¿Qué pretende desvelar esta investigación?*

Se pretende constatar que en Canarias es una comunidad autónoma donde la tradición lúdica ha originado un gran abanico de objetos de juego que se han ido transmitiendo de generación en generación. No se tiene constancia de que anteriormente se haya realizado un censo de los objetos de juego existentes en Canarias, ni de los materiales utilizados para la elaboración de esos objetos. Esta tesis doctoral también aporta como novedad el inventario y estudio de las diversas publicaciones realizadas en Canarias en torno a los juegos tradicionales.

Esta tesis doctoral pretende ir más allá de un catálogo de los objetos de juegos utilizados desde los años 40, del siglo XX, en adelante. Se plantea desvelar los rasgos distintivos de los JDT con objetos para evidenciar su potencialidad educativa. Ello va a permitir plantear una intervención pedagógica en la que el alumnado es invitado a buscar, elaborar y jugar con sus propios objetos lúdicos, ayudados por compañeros o familiares.



Este proceso educativo va a permitir constatar que se pueden generar aprendizajes significativos asociados que suscita una experiencia de bienestar socioemocional.

Este trabajo aporta criterios y estrategias didácticas al profesorado para dar respuesta a las directrices oficiales establecidas por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. Generalmente en los meses de abril y mayo (ceranos al Día de Canarias, el 30 de mayo), se realizan diversas actividades relacionadas con el Día de Canarias y el profesorado de Educación Física (EF), organiza juegos y manifestaciones lúdicas de carácter tradicional.

*¿Por qué este tema de tesis?*

Desde que comencé mis estudios de Educación Física, los juegos y deportes tradicionales, y más concretamente las prácticas ludomotrices infantiles, cautivaron mi interés. La etapa de formación en este ámbito confirmó que los juegos tradicionales son mi gran pasión y en seguida tuve la oportunidad de compartirla al impartir diversos talleres de juegos infantiles tradicionales en la isla de Gran Canaria. Poco a poco fui conociendo los objetos y juguetes que se utilizaban en los juegos infantiles y empecé a sentirme atraído por conocer con detalle cómo elaborar una pelota de trapo, una carraca, un coche de lata o un yoyó de botones. En esos momentos me planteo recopilar de forma rigurosa los diversos objetos de juegos practicados en Canarias, y conocer de cerca el proceso de construcción que ha estado presente en la tradición lúdica. Esas personas me explicaban como transformaban todo tipo de materiales del entorno próximo en extraordinarios objetos de juego; además, me ensañaban las herramientas y estrategias que seguían en ese proceso. Poco a poco, fui adquiriendo conocimientos y saberes muy

valiosos en este campo, que me ayudaron a formarme como especialista en juegos tradiciones infantiles, y sobre todo como persona.

De este modo, trasladar mi pasión a una investigación correspondiente a una tesis doctoral supone la culminación de un sueño que poco a poco se ha ido haciendo realidad.

#### *Estructura de la tesis.*

La tesis doctoral está compuesta por dos grandes secciones: La primera parte corresponde a la identificación, sistematización y posterior análisis etnomotor de los JDT que se han realizado en Canarias, identificados mediante el uso de las fuentes escritas, publicadas a partir de los años cuarenta. En esta parte de la tesis se analizan los rasgos etnomotores distintivos de más de 600 juegos. Para ello, se examinan algunas de las unidades conceptuales más representativas de la lógica interna de esos juegos, junto con algunas características referidas al contexto sociocultural (lógica externa). La praxiología motriz aporta la fundamentación teórica necesaria para desvelar la singularidad motriz y sociocultural que tienen los juegos tradicionales en Canarias, en general, y las prácticas ludomotrices con objetos, en particular.

Tras constatar que los juegos con objetos contienen rasgos y valores educativos de primera magnitud, la tesis incorpora una segunda parte aplicada en el contexto educativo.

El trabajo de campo realizado en esta segunda parte de la tesis corresponde al desarrollo de una intervención educativa en siete centros de Educación Primaria del municipio de Telde (Gran Canaria). En esta intervención se realizan diversas sesiones encaminadas a que el alumnado adquiera conocimientos desde una perspectiva etnomotriz, de la puesta en práctica de JDT que emplean objetos. Para ello, se les propone

iniciar unas primeras acciones fuera de la escuela, correspondientes a la búsqueda y elaboración de objetos con sus familiares. Posteriormente, aprenden a elaborarlos y a emplearlos mediante la práctica de diferentes juegos con sus compañeros del grupo-clase.

En cada una de las dos grandes partes de la tesis (análisis etnomotor e intervención educativa), se desarrollan los apartados de metodología, resultados y discusión. Se ha tomado la decisión de organizar la tesis de este modo, ya que, en cada uno de estos dos bloques de contenidos, la manera de sistematizar la información y su posterior análisis ha seguido estrategias metodológicas distintas y complementarias.



**PARTE I.**

**ANÁLISIS ETNOMOTOR DE LOS**

**JUEGOS DEPORTIVOS**

**TRADICIONALES EN CANARIAS**

---





**MARCO TEÓRICO**

---

## **1. Las prácticas ludomotrices en Canarias y su relación con la cultura local.**

### **Visión etnomotriz**

#### **1.1. Justificación**

Los juegos y deportes tradicionales en Canarias (JDTC), son manifestaciones heterónomas, que son resultado del continuo diálogo con la singularidad que acompaña la cultura, la geografía y las condiciones socioculturales de estas islas.

Prestar atención a los JDTC supone considerar que se comportan como espejo de la comunidad o colectivo de personas que los protagonizan. Un primer rasgo que caracteriza a este tipo de manifestaciones es su naturaleza motriz. Los JDT activan un diálogo corporal de cualquier persona con ella misma, con los demás y también con el entorno.

Los JDT son manifestaciones de naturaleza social, es decir, han sido creados y protagonizados por personas que tenían la inquietud de curiosear y también el afán de compartir experiencias colectivas (Lavega, 2011b). *“Muchos juegos tradicionales que han hecho las delicias de las generaciones precedentes, han sido ignorados por las instancias oficiales y, por lo tanto, no se han convertido en deporte, corriendo el peligro de desaparecer totalmente y en poco tiempo de la escena social y del patrimonio lúdico”* (Parlebas, 1992, p. 860). Los saberes y valores sociales que acompañan a los JDT pueden transmitirse en la educación no formal y también en los centros educativos. *“La incorporación del juego deportivo tradicional en la escuela ofrece al profesor de educación física un abanico extraordinario de posibilidades para poner en valor la motricidad en relación a rasgos distintivos de la cultura local”* (Lavega, 2011b, p. 1).



En Canarias, las directrices oficiales resaltan la naturaleza cultural de los JDT y su contribución en la transmisión de la identidad cultural local. La nueva Ley de la Actividad Física y el Deportes de Canarias, “defiende y enfatiza” en su artículo 2, apartado 2, la importancia de los JDTC:

Se reconoce el derecho al conocimiento y a la práctica del deporte y la actividad física en plenas condiciones de igualdad efectiva, el reconocimiento y fomento del deporte como elemento integrante de nuestra cultura, la recuperación, mantenimiento y desarrollo de los deportes y juegos motores autóctonos y tradicionales, y el reconocimiento de la actividad deportiva relacionada con el mar, como expresión de nuestra realidad insular. (Ley 1/2019, de 30 de enero, de la Actividad Física y el Deporte de Canarias, 2019).

Así mismo, la Ley de Patrimonio Cultural de Canarias (Ley 11/2019 de 25 de abril, del Patrimonio Cultural de Canarias, 2019), reconoce la necesidad de considerar y proteger a los juegos tradicionales como patrimonio cultural de Canarias:

También constituye una novedad que se hayan considerado a los JDT como Bien de Interés Cultural (BIC). Se trata de bienes inmateriales, que integran las categorías previstas en la Ley 10/2015, de 26 de mayo, para la salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial, adaptadas a las singularidades de Canarias. Según la Ley, los BIC incluyen, “*los juegos y deportes autóctonos, la cultura inmaterial de la emigración canaria y los conocimientos y usos relacionados con el cielo y la mar*”. (Ley 11/2019 de 25 de abril, del Patrimonio Cultural de Canarias, 2019, p. 8).

De acuerdo con las directrices oficiales locales e internacionales se subraya la importancia del cuidado del patrimonio lúdico del archipiélago canario y la defensa que se requiere del mismo.

La UNESCO entiende por “patrimonio cultural inmaterial” *los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural”* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2003, p. 2).

Esta idea se ve reforzada por el acuerdo sobre la protección y promoción de los juegos y deportes tradicionales desarrollado en la Sexta Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios Encargados de la Educación Física y el Deporte (MINEPS VI), celebrada en Kazán (13-15 de julio de 2017), en la que acuerdan tomar nota de que el término *“deporte, se utiliza como término genérico que incluye el deporte para todos, el juego físico, el ocio, el baile y los deportes y juegos organizados, improvisados, competitivos, tradicionales y autóctonos en sus diferentes manifestaciones”* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017c).

La pluralidad de prácticas educativas y lúdicas que se desarrollan en las clases de Educación Física, y que están íntimamente relacionadas con los juegos tradicionales y la cultura que se desarrolla en el contexto educativo del alumnado, proporciona una vía de avance, protección y fomento de los JDTC.

La diversidad de la EF, la actividad física y el deporte es una característica básica de su valor y atractivo. Los juegos, danzas y deportes tradicionales e indígenas, incluso en sus formas modernas y nuevas, expresan el rico patrimonio cultural del mundo y deben protegerse y promoverse. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015, p. 27)

Paralelamente el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (1989), en su artículo 31, reconoce el derecho al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. Otras instituciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018), en su Agenda 2030 potencia y dar valor a la sostenibilidad del uso de materiales en la diversas prácticas culturales, sociales y lúdicas existentes.

En base a estas consideraciones, cabe destacar que cada objeto de juego ha seguido un itinerario singular desde el momento en el que los protagonistas lo obtienen en su entorno local y próximos. Una vez se dispone de una madera, piedra o rueda de bicicleta los jugadores lo transforman a su antojo, participando de una construcción artesanal de ese elemento de juego. Para ello, es necesario reconocer el entorno, identificar los mejores materiales para cubrir esa función lúdica. El proceso implica participar de las fases de búsqueda, elaboración y uso lúdico de esos objetos. Es así como la persona, sin apenas darse cuenta, al jugar con objetos de juego, autoconstruidos, da testimonio de haber participado de un conjunto de aprendizajes singulares de naturaleza etnomotriz. *“El patrimonio cultural (...) es un producto y un proceso que suministra a las sociedades un caudal de recursos que se heredan del pasado, se crean en el presente y se transmiten a las generaciones futuras para su beneficio”*. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014, p. 132).

## **1.2. La naturaleza sociocultural del juego deportivo tradicional**

La revisión de la literatura evidencia que existen muchas maneras diferentes de contextualizar e interpretar el concepto de juego y también de las manifestaciones lúdicas que protagonizan las personas. Según el área de conocimiento de los investigadores, las

interpretaciones son muy variopintas. El juego y las manifestaciones lúdicas han sido estudiados por biólogos, psicólogos, pedagogos, economistas o matemáticos, sociólogos, antropólogos, historiadores, etc. (Lavega, 1996). Sin embargo, a pesar de ser muy distintas las maneras de interpretar el juego, las distintas teorías no hacen más que confirmar la naturaleza polisémica y poliédrica del juego.

En esta investigación, en una primera fase, se pretende describir e interpretar el juego de manera contextualizada, es decir, en relación con la cultura local canaria.

La revisión de algunas de las interpretaciones del juego anunciadas desde una perspectiva sociocultural, ayudará a entender la importancia del juego con los diversos rasgos característicos del contexto donde se desarrolla.

La revisión de la literatura constata que existe una gran variedad de contribuciones que ayudan a comprender la naturaleza social y cultural de los juegos deportivos tradicionales. En Canarias han proliferado diversidad de estudios etnográficos y antropológicos sobre el fenómeno del juego (e.g., Barreto, 1990, 1997; Bethencourt Alfonso, 1911; Estévez, 1987; Fernández Castañeyra, 1884; Lorenzo Perera, 1989). Estos trabajos confirman los hallazgos originados en estudios procedentes de otras realidades geográficas y culturales en España (Barandiarán, 1934; Cortizas, 2001, 2013; Etniker Euskalerría, 1993; Etxebeste, 2001; Grupo de Adarra Bizkaia, 1984; Lavega, 1996; Maestro, 1996, 1997). En todos los casos se constata que el juego es una manifestación de naturaleza social en el que se ven reflejados rasgos distintivos de las personas que los han protagonizado.

El examen de la literatura internacional, identifica autores que son clave para la comprensión poliédrica del juego. Desde una **perspectiva sociocultural** se ha justificado el papel socializador del juego en la persona y su papel para aprender a vivir en sociedad

(Caillois, 1958; Huizinga, 1938; Levi-Strauss, 1958; Mauss, 1934, Parlebas, 2001). En cualquier cultura y época, el ser humano ha sido cautivado por el placer del encuentro lúdico con los demás, de modo que al jugar las personas muestran cómo son y cómo se relacionan con el entorno local. Los juegos son reproducciones de las vivencias de sus jugadores. *“El proceso de juego es precisamente eso: una figuración móvil de seres humanos cuyas acciones y experiencias se interconectan continuamente, un proceso social en miniatura”* (Elias & Dunning, 1986, p. 70).

La naturaleza del juego más que ser biológica es social, unida a los usos y costumbres de sus protagonistas. Las técnicas corporales son técnicas sociales que se aprenden mediante la transmisión oral. *“No hay técnica ni transmisión en ausencia de la tradición. Esto, sobre todo, es lo que distingue al hombre de los animales: la transmisión de sus técnicas, y muy probablemente su transmisión oral”* (Mauss, 1934, p. 391).

### **Figura 1**

*Niños jugando a las carreras de jolateros en Fuerteventura.*



*Nota:* Aprovechamiento de elementos del entorno para crear materiales específicos de juego.

El valor de jugar y relacionarse con los demás por medio de las actividades lúdicas favorece la integridad personal, social, educativa y cultural de toda persona. Por medio del juego aprendemos, creamos, nos equivocamos y actuamos acorde a reglas escritas o a impulsos simbólicos del propio jugador. *“El ser humano juega y cuando lo hace se distingue del animal en sus formas y tipos lúdicos; las potencialidades humanas, como el pensamiento y la organización, son las responsables de la diferenciación del juego en nuestra especie”* (Navarro, 2002, p. 47).

El historiador Huizinga identifica la persona que juega como Homo Ludens y explica que:

El juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada "como si" y sentida como situada fuera de la vida corriente. El juego puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, además se realiza dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual. (Huizinga, 1938, p. 27)

Participar de un juego es intervenir en un escenario social en el que las personas comparten una red de relaciones interpersonales vinculadas a la cultura local. *“Entrar en el juego, es entrar en sociedad. El juego es una especie de emblema de la cultura, de ahí que el conocimiento profundo de las prácticas lúdicas es un elemento importante del conocimiento de una sociedad”* (Parlebas, 2005, p. 13).

### **1.3. Del casi juego deportivo al deporte. La deportificación de los juegos tradicionales**

En el presente trabajo se pretende estudiar los rasgos distintivos de los juegos tradicionales en Canarias y vincularlos con la cultura local. De ahí que sea necesario contextualizar esta investigación en el marco conceptual que recoge el término de etnoludismo referido a la:

Concepción y constatación de que los juegos están en consonancia con la cultura a la que pertenecen, sobre todo en cuanto a la característica de su lógica interna, que ilustran los valores y el simbolismo subyacentes de esa cultura: relaciones de poder; función de la violencia, imágenes del hombre y la mujer, formas de sociabilidad, contacto con el entorno. (Parlebas, 2001, p. 223)

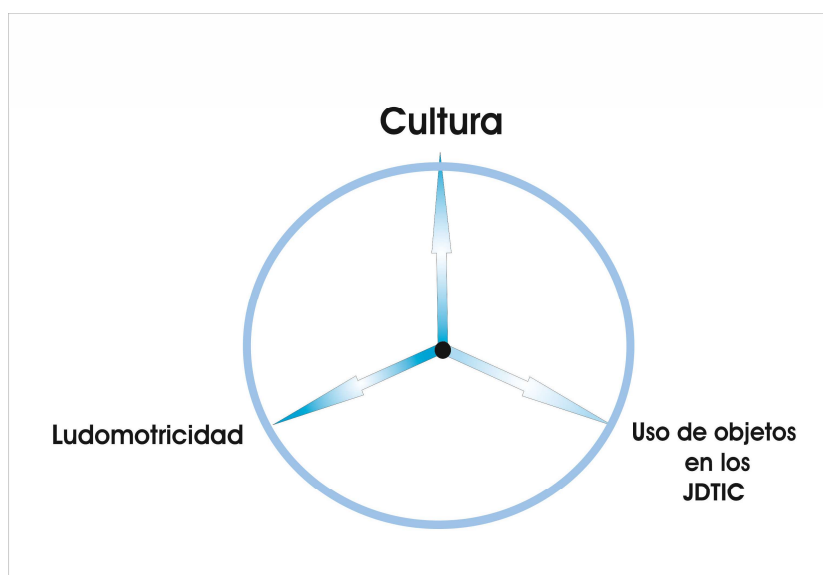
Por otra parte, en esta tesis, la atención se dirige a los juegos tradicionales que se manifiestan a través de la motricidad, es decir, que precisan de una intervención motriz. Por ello, al referirnos a este tipo de prácticas se estará aludiendo a la ludomotricidad en Canarias referida a la *“naturaleza y campo de las situaciones motrices que corresponden a los juegos deportivos”* (Parlebas, 2001, p. 312). Así, en esta tesis cualquier JDT que haya hecho uso de objetos de juego en Canarias será objeto de estudio.

Estudiar las prácticas ludomotrices en relación con su cultura local, supone identificar los diferentes tipos de prácticas que origina la tradición lúdica. Desde la improvisación de un juego, hasta la presencia de una final de unos Juegos Olímpicos, las prácticas ludomotrices han seguido un proceso de transformación de sus condiciones internas (reglas, lógica interna), así como de sus condiciones externas (socioculturales). En este estudio se van a considerar prácticas ludomotrices que se sitúan en diferentes

estadios de este proceso de deportificación (Parlebas, 2001). Por este motivo, vayamos a concretar en qué consisten cada una de estas etapas.

### Figura 2

*Relación entre la cultura, la investigación desarrollada y la ludomotricidad.*



#### ***1.3.1. Del casi juego deportivo al deporte tradicional o cuasi deporte***

El primer aspecto a considerar en el estudio de las JDTC es si disponen o no de reglas (Robles, 1984). La regla es lo que origina el juego, su dinámica y las diversas acciones lúdicas (Arias et al., 2011).

El juego obedece a un sistema de reglas, que pone al mismo nivel a todas las personas que deciden compartir este diálogo ludomotor. *“Todo juego es un sistema de reglas. Estas definen lo que es o no es juego, es decir lo permitido y lo prohibido”* (Caillois, 1958, p. 11). El juego favorece el aprendizaje de normas y símbolos culturales de ahí que algunos autores destaquen esta dimensión *“La palabra juego designa no sólo la actividad específica que nombra, sino también la totalidad de las figuras, de los*



*símbolos o de los instrumentos necesarios a esa actividad o al funcionamiento de un conjunto completo*” (Caillois, 1958, p. 9).

Hablar de reglas es referirse a los pactos que establecen los jugadores. *“El juego de reglas es un modelo que comprende acciones de juego dentro de una organización social: el grupo de juego. Así, el juego de reglas regula las acciones a través de un simulado sistema de roles de los jugadores”* (Navarro, 2002, p. 163). Sin ellos no se podría realizar dichas actividades lúdicas, en relación con otros jugadores (Alonso et al., 2019; Jaqueira et al., 2014; Lavega, Planas, et al., 2014; Sáez de Ocariz et al., 2018).

El manejo de las reglas establecidas por los jugadores, convierten al juego en único, ya que origina la modificación de la lógica interna del juego que lo hace propio (Hernández Moreno, 2005; Hernández Moreno & Rodríguez Ribas, 2004; Navarro, 2002; Parlebas, 2001, 2003a). Cada práctica lúdica dispone de un sistema de juego que establece las condiciones de juego, el conjunto de derechos y de prohibiciones. Dentro de estos límites, cada juego contiene una lógica interna que va a originar un modo singular de relacionarse con los demás, con el espacio, con el tiempo y con el material. *“El juego deja a la tradición local el cuidado de transmitir sus códigos y rituales; el sistema de reglas lo establecen los grupos que lo ponen en práctica, según costumbres y rasgos locales”* (Lavega, 2010a, p. 49). Es por ello que el conocimiento de los tipos de relación y de incertidumbres existentes en cada prácticas motrices, posibilita entender y comportarse de una forma idónea en el trascurso de la actividad (Parlebas, 2003b, 2010).

Sin embargo, no toda práctica ludomotriz dispone de un sistema de reglas o condiciones a seguir. Así, en función del nivel de desarrollo de las reglas se identifican tres grandes tipos de prácticas ludomotrices vinculadas a la cultura local, que se van a

implementar en el estudio de esta tesis doctoral: los cuasi juegos, los juegos deportivos tradicionales y los deportes tradicionales o cuasi deportes.

### **Figura 3**

*Animales de calicanto.*



*Nota:* Material lúdico que posibilita el desarrollo de la creatividad de los jugadores (cuasi juego).

#### **1.3.2. Cuasi juego deportivo**

Desde la mirada motriz, cada juego es fruto de un acuerdo ludomotor o pacto de reglas que lleva a los protagonistas a acordar una manera de jugar y de relacionarse. Las reglas contienen un orden interno o patrón de organización, es decir, una lógica interna, que corresponde a la carta de identidad de cualquier juego. Sin embargo, a veces también es posible identificar prácticas motrices que no obedecen a un sistema de reglas. Son prácticas asociadas a condiciones de acción abiertas, que son modificadas a voluntad del jugador (e.g., lanzar un palo al aire y volver a cogerlo; realizar diversidad de acciones con un trompo hasta dejar de jugar; hacer volar una cometa para acto seguido dejarla en el suelo y decidir golpear una pelota en una playa...). Este tipo de prácticas motrices se denominan casi juegos deportivos “Situación motriz informal y libre llamada normalmente juego o deporte, y carente de reglas y competición” (Parlebas, 2001, p. 53).

En la gran mayoría de los casos el niño actúa de forma individualizada jugando sin relacionar esa actividad con ningún tipo de regla que lo sustente. La imaginación, creatividad y simbolismo en estas manifestaciones, suelen florecer y actuar como motor lúdico de la actividad. La edad de los jugadores que desarrollan los casi juegos suele ser menores de 7 u 8 años (Parlebas, 2001, 2003a; Piaget, 1932), eso ayuda a comprender la importancia de estas prácticas y la simbología que utilizan en los objetos lúdicos que poseen y que cambian de utilidad según la imaginación del jugador (Gross, 1901; Navarro, 2002; Navarro & Navarro, 2017; Rossie, 2005, 2013). *“Son elementos que están llenos de emoción, de simbolismo, envuelto en un halo afectivo; para jugar son únicos y personales”* (Maestro, 2011, p. 36).

#### **Figura 4**

*Vacas de verol.*



Cuando un niño juega con un avión de papel, este se suele convertir en múltiples objetos de juego aflorando diversos relatos lúdicos e historias imaginativas (Propp, 1928, 1946), que ayudan al jugador a fortalecer su aventura lúdica (Buytendijk, 1935). Los materiales suelen ser de diversa tipología, pero sobre todo de origen natural (Armengaud, 2010; Chiriatti, 2008; Papetti, 2012; Pinto Vieira da Costa, 2006), lo que

favorece la creatividad en el uso de objetos lúdicos como motor de juegos sin necesidad de utilizar reglas o acuerdo para poder jugar.

### **1.3.3. Juego deportivo tradicional**

Los juegos deportivos tradicionales corresponden a una *“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).

Para comprender lo que representan la institucionalización de las reglas, es conveniente apuntar que existe una gran cantidad de ejemplos de prácticas ludomotrices con reglas que se han transmitido entre diferentes generaciones. En cada contexto (lugar y momento histórico) estas actividades han originado una gran diversidad de aprendizajes y saberes de la comunidad que les acoge. *“El juego deportivo tradicional es un juego deportivo enraizado frecuentemente en una larga tradición cultural, que no ha sido sancionado por las instancias oficiales”* (Parlebas, 2001, p. 286).

Los JDT son prácticas en donde la aparición de las reglas o acuerdos entre los jugadores origina una lógica interna del juego determinadas y que puede ser alterada si los jugadores lo requieren. *“Juego motor es una situación motriz, incierta, de carácter lúdico y con acuerdos, normas o reglas”* (Hernández Moreno et al., 2003, p. 176). Estas manifestaciones, suelen ser practicadas en contextos delimitados (pueblos, comunidades o países), y son consideradas como propias por los jugadores del lugar. Los JDT tienen una carga emocional, social y etnográfica muy latente en la población que lo realiza y suelen considerarlo como parte del patrimonio cultural de su localidad. *“Los juegos tradicionales constituyen la expresión lúdica de la motricidad humana a través del*

*tiempo y forman parte de nuestro patrimonio cultural”* (Méndez Giménez & Fernández-Río, 2010, p. 67).

La importancia de los acuerdos antes del comienzo del juego (infrajuego), son de vital importancia para el cumplimiento de las reglas con las que se va a regir la actividad lúdica a desarrollar. Son pactos que requieren de un consenso general del total de los jugadores para no existir conflictos en el momento de la puesta en práctica de la actividad lúdica (Rillo-Albert, Sáez de Ocáriz, et al., 2021; Sáez de Ocáriz, 2011; Sáez de Ocáriz et al., 2013; Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, et al., 2014). El pacto de los juegos corresponden a un *“Infrajuego, es decir, al fundamento del contrato lúdico consistente en un acuerdo previo, implícito o explícito, en la adopción de reglas comunes que permiten la participación conjunta en un juego deportivo, será o no institucional”* (Parlebas, 2001, p. 263).

Estudios de campo realizados por Parlebas (2003a) muestran que en las primeras edades las personas pasan por diferentes etapas en el proceso de aceptación de las reglas de juego. La primera etapa corresponde al *“rechazo de las reglas”* y se da de 2 a 6 años. En este período el niño participa de un comportamiento egocéntrico, todavía no está preparado para cumplir posibles acuerdos con otras personas; sus actividades ludomotrices son individuales dirigidas a cubrir sus propios deseos.

**Tabla 1**

*Comportamiento de los niños sobre las tablas de la ley lúdica.*

<b>Etapas</b>	<b>Edad</b>
Rechazo de las reglas	2 a 6 años
El dilema de los jugadores	7 a 11 años
La adopción del contrato	Mayores de 11 años

*Nota:* Tomado de *Elementos de sociología del deporte* (p.134), por P. Parlebas, 2003, Instituto Andaluz del Deporte.

La segunda etapa corresponde “*al dilema de los jugadores*” y es protagonizada por niños de 7 a 11 años. En esta fase las personas intentan destacar de forma individual, pero se encuentran con el dilema de tener que colaborar con los compañeros para así, recibir relaciones recíprocas en las acciones que realizan los demás participantes del juego. La tercera etapa corresponde a “*la adopción del contrato ludomotor y suele darse a partir de los 11 años*”. En esta fase los jugadores consideran provechosa la colaboración en el juego con los compañeros y el cumplimiento tácito de las reglas del juego, por lo que aceptan compartir los derechos y prohibiciones que establece ese acuerdo ludomotor, es decir, que establecen las tablas de la ley (Parlebas, 2003a).

Por otra parte, el psicólogo Piaget, en su libro *el criterio moral del niño* también se refiere a la adquisición y la práctica de las reglas dividiéndola en cuatro estadios sucesivos de forma muy clara y concisa: al primer estadio lo denomina “*motor o individual*”; al segundo estadio lo identifica como “egocéntrico”; el tercer estadio aparece de los 7 u 8 años y lo llama de “*cooperación*”; finalizando con el cuarto período correspondiente a la “*codificación de las reglas*”, que suele emerger a los 11 o 12 años. Piaget también identifica tres estadios la toma de conciencia de las reglas. “*No se puede aislar la conciencia de las reglas del juego del conjunto de la vida moral del niño*” (Piaget, 1932, p. 41). En el primero estadio el niño piensa en el juego de forma individualizada, y busca la “*satisfacción de sus intereses motores o sus fantasías simbólicas*”. En el segundo estadio comienza a utilizar y respetar las reglas del juego. A partir de ese momento, va adquiriendo conciencia de la necesidad del cumplimiento de las reglas para poder jugar con sus compañeros. Esa actitud se refuerza en el tercer y último estadio donde el niño coopera con regularidad con las demás personas, acepta las reglas y las descodifica, para poder jugar (Garoz, 2005).

*“Los juegos tradicionales son prácticas lúdicas cuyas reglas se han aprendido generalmente mediante la transmisión oral”* (Lavega, 2002, p. 43). Además, muchos juegos tradicionales son aprendidos por transmisión oral entre jugadores de mayor edad a jugadores que comienzan su aprendizaje en el juego (Medina, 1987). En otras ocasiones, son las personas adultas las que enseñan las reglas de muchos juegos a la población infantil de su entorno La transmisión intergeneracional (Bantulá, 2009; Luchoro, 2015; Trigueros et al., 2017), que se desarrolla en ese intercambio de información favorece la presencia del juego entre los más jóvenes.

La observación de los más pequeños de las partidas de juego protagonizadas por personas mayores, favorece el aprendizaje y la alfabetización de códigos y signos asociados al cumplimiento de las reglas de juego.

A mediados del siglo XX, en la isla de Lanzarote, los niños jugaban con piedras esféricas a la bola canaria, imitando el juego que veía a sus mayores en las plazas y cantinas de los pueblos (Navarro, 2005).

Los juegos tradicionales tienen una relación directa con la cultura local en donde se desarrolla (Lagardera & Lavega, 2003, 2004; Parlebas, 2001). Texto y contexto, lógica interna y lógica externa son dos dimensiones entrelazadas de la etnomotricidad (Etxebeste, 2014; Parlebas, 2016a, 2017). El respeto a las reglas del juego, acontece cuando cada jugador protagoniza acciones motrices de ese juego, resultado de la interiorización de la lógica interna del juego. Además, querer respetar y jugar a las reglas de juego aprendidas, favorece la permanencia de ese juego en el contexto sociocultural local.

Los juegos son uno de los lugares de expresión de una cultura: por el espacio de que disponen, la temporalidad que imponen y las comunicaciones que proponen,

los juegos son como el espejo de una civilización. A las peculiaridades étnicas corresponden originalidades lúdicas. El “yo” de cada cultura se manifiesta en sus juegos. (Parlebas, 2001, p. 223)

Cuando las reglas de un juego no están escritas, unificadas y estandarizadas, hace que los propios jugadores sean los propietarios de esa convención lúdica. Ninguna instancia social (llámese federación o asociación deportiva) manda sobre la voluntad de los jugadores. Así, cuando en el transcurso de una partida surge algún conflicto referido a la interpretación de las reglas del juego (Rillo-Albert, Lavega-Burgués, et al., 2021; Rillo-Albert, Sáez de Ocáriz, et al., 2021; Sáez de Ocáriz et al., 2013; Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, et al., 2014), son los propios jugadores que acuerdan como resolver los pequeños problemas de reglas que se pueden ocasionar en el propio juego. *“Los tradicionales son juegos reglados, pero a la vez son actividades libres. Responden a la exactitud del código pero permiten el cambio de reglamento, aumentando y disminuyendo las penalizaciones a voluntad de los actores y plegándose a su creatividad”* (Rosa & Del Río, 2001, p. 25).

En el ámbito de los juegos deportivos tradicionales, las relaciones socioafectivas con las demás personas ejercen una influencia decisiva entre los participantes. Así, en el juego del palo Canario (González & Martínez, 1992), muchos de los jugadores solo practican la actividad con otras personas, con los que tienen una relación de amistad.

El respeto de los jugadores hacia el desarrollo de la práctica, origina que el comportamiento lúdico sea el propio de dicho juego (Mateu et al., 2014; Parlebas, 2003a). Debemos recordar que, en los deportes o juegos institucionalizados, el cumplimiento de las reglas es un factor inalterable que se debe de seguir a raja tabla. Un ejemplo claro es



la bola canaria, que tiene un reglamento que establecen que el espacio de juego deba medir entre 18 y 25 metros de largo, pero en las versiones tradicionales de juego este tipo de reglas pueden ser alteradas (contrato lúdico), originando variantes del juego, como la elección de campos sin fondos en los juegos de bola realizados en Lanzarote y Fuerteventura a mediados del siglo XX. (Hernández Auta, 1997; Rivero, 2005; Saavedra, 2006). “*Son juegos tradicionales aquellos que han participado de un proceso de transmisión y que han tenido continuidad durante un determinado periodo de tiempo*” (Lavega, 2000, p. 31).

### Figura 5

*Bola canaria.*



Las reglas de cualquier juego contienen la lógica interna asociada a un grupo singular de problemas que deben solucionarse referidos a la relación con los demás, el espacio, el tiempo y los objetos. Cuando los jugadores deciden modificar las reglas de un juego, esa decisión puede comportar una manera distinta de jugar, es decir, un nuevo juego. De ahí que en el reino de los juegos reina una ludodiversidad exuberante. Sin

embargo, todas las prácticas ludomotrices deben considerarse igual de importantes, en función del significado que les dan sus protagonistas. Así, parece razonable afirmar que *“no existen prácticas motrices de orden superior o inferior, sino con diferente nivel de complejidad, con una lógica interna diferente”* (Lagardera, 2003, p. 20).

#### **1.3.4. Deporte tradicionales o cuasi deporte**

Los deportes tradicionales o casi deportes son *“juegos deportivos que goza de un gran reconocimiento institucional a nivel local, y que tiende a revestirse de las características del deporte, pero que no ha logrado todavía de forma indiscutible el estatus internacional de éste”* (Parlebas, 2001, p. 51).

En Canarias existen unos cuantos ejemplos de juegos tradicionales protagonizados por personas adultas que se han transformado en deportes tradicionales. Son ejemplos de esta familia, la lucha canaria, el arrastre de ganado, la vela latina de botes, la vela latina de barquillos, la lucha del garrote y la bola canaria. Dada la relevancia que tienen estas prácticas ludomotrices en Canarias, también van a ser motivo de estudio de esta tesis doctoral

En Canarias, algunos juegos deportivos tradicionales se han transformado en deportes tradicionales o casi deportes, con la intención de salvaguardar la actividad deportiva de su desaparición. En otras ocasiones, ha sido una manera de poder organizar competiciones en diferentes localidades cuando existían múltiples maneras de jugar a un mismo juego.

La unificación regional de las reglas del juego en una sola modalidad, favorece la organización de una competición federada de esa práctica, y al mismo tiempo ocasiona un proceso de recesión de las reglas tradicionales de esos juegos. Cuando el proceso de

institucionalización de un juego no ha finalizado, es posible seguir observando diferentes maneras de jugar a prácticas muy conocidas en Canarias, como es el caso del juego de la bola canaria<sup>2</sup> (Hernández Auta, 1997; Hernández Moreno et al., 2007; Luchoro Parrilla, 2018; Saavedra, 2006). Sin embargo, este juego que hace varias décadas era practicado por una gran cantidad de jugadores de Canarias, con reglas locales, poco a poco va perdiendo esa ludodiversidad que le caracterizaba.

### **Figura 6**

*Lucha canaria.*



El proceso de deportificación de algunos juegos deportivos tradicionales canarios ha originado su reconocimiento por parte de instituciones. Eso ha favorecido la construcción de instalaciones deportivas, la presencia de un calendario y la organización de competiciones en distintas categorías. Todo ello ha favorecido el nacimiento de diversas federaciones de deportes tradicionales canarios y la afluencia de aficionados que muestran una vinculación socioafectiva con estas prácticas muy singular<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Tomamos como referencia el juego de la bola canaria, ya que es un ejemplo claro de la pérdida de variantes lúdicas que existieron en la isla de Lanzarote a mediados del siglo XX.

<sup>3</sup> Muchos practicantes y aficionados identifican su deporte tradicional como ejemplo del patrimonio cultural de Canarias.

La proyección internacional de algunas modalidades de deportes tradicionales origina su incorporación en federaciones internacionales (e.g., Federación Internacional de Luchas), aunque todavía no existe una auténtica competición mundial como para que sean considerados deportes, plenamente institucionalizados a nivel planetario.

#### **1.4. El estudio de los juegos deportivos tradicionales desde una mirada etnomotriz**

Asumir el reto de desvelar la relación de cualquier JDTC con la cultura local, nos lleva a considerar la noción de etnomotricidad, referida al “*Campo y naturaleza de las prácticas motrices, consideradas desde el punto de vista de su relación con la cultura y el medio social en los que se han desarrollado*” (Parlebas, 2001, p. 227).

Cada isla y cada municipio del archipiélago canario tiene sus JDTC, que están estrechamente relacionadas con los quehaceres diarios de sus habitantes, sus fiestas, su economía y sus tradiciones culturales, religiosas y sociales. Los JDTC que se desarrollan en un contexto determinado, es la prolongación directa del tipo de sociedad en donde viven.

La visión etnomotriz de los JDTC supone reconocer los rasgos distintivos de estas manifestaciones desde una doble mirada o perspectiva: la lógica interna (texto o propiedades del sistema praxiológico) y la lógica externa (contexto o sistema sociocultural) (Lavega, 2006, 2010b, 2011b).

Vayamos a concretar en qué consisten cada una de las variables consideradas en este estudio desde esa doble mirada.

#### **1.4.1. Los rasgos distintivos de la lógica interna de los juegos deportivos tradicionales**

Cualquier juego deportivo tradicional dispone de una carta de identidad o lógica interna que lleva a sus jugadores a resolver problemas singulares. Estudiar la lógica interna comporta examinar los rasgos distintivos referidos a las relaciones internas que establece cualquier persona con demás participantes, con el espacio, con el tiempo y con el material (Parlebas, 2001).

Cada juego tiene su propia lógica interna singular, condición que le concede propiedades, relaciones y efectos específicos. La lógica interna se refiere al conjunto de rasgos pertinentes de una situación motriz y el entramado de consecuencias que se produce en esta práctica. (Lavega, 2004, p. 162)

**a) La relación interna con los demás.** Según el tipo de interacción motriz esencial y directa que permiten las reglas de un juego, la experiencia ludomotriz que se desencadena es muy desigual. La teoría de la acción motriz identifica dos grandes familias de JDT, correspondiente a la psicomotricidad o JDT psicomotores y a la sociomotricidad o JDT.

**La psicomotricidad.** La teoría de la acción motriz establece que el ámbito de la psicomotricidad corresponde “*al conjunto de prácticas en que no se llevan a cabo interacciones motrices esenciales*” (Parlebas, 2001, p. 371). Así, en los JDT psicomotores el jugador no interactúa motrizmente con ningún otro jugador, ya que su intervención se realiza sin que nadie le perjudique o ayude motrizmente. Estos juegos originan multitud de posibilidades de acción, dependiendo de la imaginación y creatividad del jugador o de la propia práctica de la actividad. (existen juegos y actividades físicas, que realizan varios jugadores a la vez, pero

no interactúan entre ellos, sino que se ejecuta de forma individual, e.g., salto de altura o el juego de la rana).

Los JDT psicomotores se pueden realizar mediante dos estructuras sociales o maneras de intervenir.

- *Los juegos en solitario*, en donde el jugador desarrolla la actividad lúdica el solo, potenciando las diversas posibilidades lúdicas que se pueden realizar cuando uno juega en solitario. Este tipo de actividades fomentan la creatividad, imaginación e inventiva del juego.
- *Los juegos psicomotores de comotricidad*, en los que existe la presencia de otros participantes que no interactúan entre sí. Se trata mayoritariamente de *juegos competitivos*. Estos juegos pueden ser practicados en forma de *Comotricidad alterna*, en la que los participantes intervienen en el mismo espacio, pero en momentos distintos (e.g., juego de la herradura o el juego de la rana). También pueden realizarse mediante una estructura de *comotricidad simultánea*, en donde todos los jugadores intervienen a la vez, pero en zonas adyacentes o contiguas (e.g., carrera de sacos en donde cada jugador corre por un carril delimitado).

***La sociomotricidad.*** Corresponde a aquellas prácticas en las que los participantes pueden ayudarse o perjudicarse mutuamente, es decir, pueden interactuar mutuamente con compañeros y/o adversarios. Existen tres tipos de dominios de acción distintos, según el tipo de interacción mutua.

***Juegos sociomotores cooperativos***, en donde los practicantes establecen una relación de cooperación y colaboración para poder así realizar la actividad lúdica que se requiere. Juegos de corros o de soga son ejemplos claros de este tipo de

interacción sociomotriz.

***Juegos sociomotores de oposición***, en donde las personas se oponen a uno o más adversarios. De este modo se originan las siguientes estructuras sociales.

- *Duelos entre individuos*, en donde se establece un enfrentamiento directo entre dos adversarios (e.g., juego del palo, juego de lucha...).
- *Uno contra todos*. Un jugador que se enfrenta a todos los demás participantes. Son ejemplos, muchos juegos de persecución.
- *Todos contra todos*. En este caso todos los participantes se enfrentan entre ellos, como serían algunos ejemplos de carreras de media o larga distancia, o el caso de robar pañuelos.
- *Intermotricidad alterna*. Corresponde a los juegos en los que la oposición se realiza a través del contacto de los objetos de los otros participantes (e.g., juegos de carreras de chapas, boliches, ...).

***Los juegos sociomotores de cooperación – oposición***, en los que los participantes comparten relaciones de cooperación con compañeros con las interacciones motrices de oposición ante adversarios. Esta familia de juegos origina variedad de estructuras sociales.

- *Duelos de equipos*, en los que se enfrentan dos colectivos de jugadores (e.g., balón prisionero, juegos de pelota).
- *Enfrentamiento entre n-equipos*. En este caso pueden competir un número desigual de colectivos (e.g., competición entre múltiples embarcaciones sociomotrices de vela latina).
- *Equipo contra el resto*, en los que dos o más personas se enfrentan al resto de participantes (e.g., la pelota cazadora, la cadena o la araña).

- *Juegos de cooperación-oposición de intermotricidad alterna.* Los equipos se enfrentan a través de contactar los objetos de los compañeros o de los rivales (e.g., los juegos de boliches, la bola canaria, la petanca...).
- *Juegos paradójicos,* en los que los participantes pueden actuar al mismo tiempo como compañeros y adversarios, originando situaciones ambivalentes o contradictorias, asociadas a traiciones o alianzas (e.g., los cántaros, las cuatro esquinas, la pelota sentada...).

**b) La relación interna con el espacio.** Atendiendo a si existe o no presencia de incertidumbre informacional, los juegos deportivos tradicionales pueden realizarse en un espacio estable o inestable.

*Espacio estable.* En estos juegos la relación con el espacio no origina cambios o imprevistos, las condiciones del espacio no varían (e.g., un, dos, tres, caravana es).

*Espacio inestable.* En estos juegos las condiciones de superficie de juego son irregular, incierta, exigiendo a los participantes que descodifiquen constantemente la información que procede de ese espacio de juego. Son ejemplos, las cometas u otros muchos juegos como las carreras con neumáticos cuando se realizan por terrenos irregulares).

**c) La relación interna con el material.** Las dificultades que deben resolver los participantes de cualquier JDT son muy distintas en función de si existe o no la presencia de objetos. Existen practicas ludomotrices que no necesitan de material para jugar como pueden ser juegos de persecución, el escondite o los juegos de piola. También existen una gran cantidad de prácticas, que, si precisan



de objetos para poder realizar el juego, como puede ser los zancos o el juego del bote.

**Figura 7**

*Material para las carreras de neumático.*



*Nota:* Utilización de materiales domésticos utilizados para jugar en el pueblo de Tiagua (Lanzarote).

**d) La relación interna con el tiempo.** Atendiendo a los imperativos temporales, la lógica interna origina dos grandes familias de prácticas ludomotrices, juegos con presencia o ausencia de una contabilidad asociada a un marcador.

***Juegos con contabilización.*** En estos juegos se identifican criterios para saber quién ha ganado o no la partida. El universal o modelo operativo denominado sistema de puntuación permite profundizar en este apartado. Se trata de considerar:

Red de aciertos, victorias o puntos conseguidos por los jugadores o los equipos de un juego deportivo, previstas explícitamente por el código de juego, tanto por lo

que se refiere al desarrollo de todas las posibilidades como dentro a la designación eventual de los ganadores y perdedores. (Parlebas, 2001, p. 421).

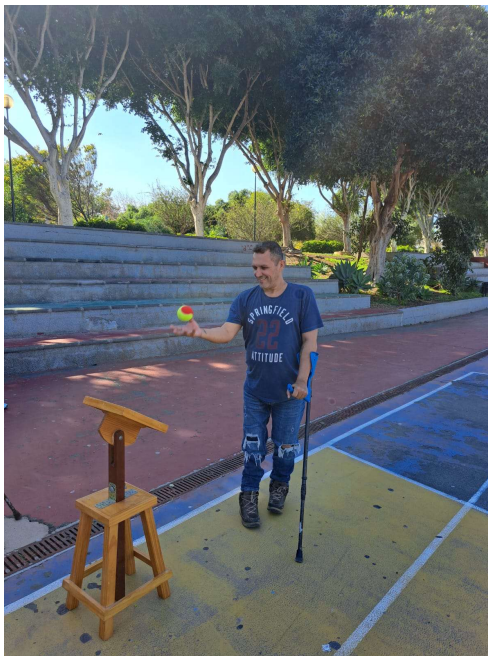
Existen diferentes posibilidades de sistemas de puntuación:

- *Puntuación límite.* Estos tipos de prácticas ludomotrices el jugador o equipo que llega a un determinado tanteo será el vencedor del juego.
- *Tiempo límite.* Son actividades lúdicas en donde el tiempo de juego es el que dirime quien y como ha quedado el resultado final. Son prácticas con un tiempo establecido. Al final del mismo, el tanteo que esté en ese momento es el resultado final, pudiendo haber un ganador, un perdedor o quedar empate en el juego. En los deportes tradicionales existen prácticas que requieren de un ganador final y si en el tiempo establecido están empate, se pasaría a una prórroga, penaltis o a la repetición del partido.
- *Puntuación – Tiempo límite.* Hay juegos que se puede saber cómo finaliza dependiendo si se llega a una puntuación final establecida o por el contrario finaliza en un periodo de tiempo concretado (es el caso de algunos juegos de combate, como el boxeo).
- *Tarea finalizada.* Son prácticas ludomotrices que concluyen una vez se da cumplimiento a una tarea, como correr una distancia, saltar un obstáculo o realizar un lanzamiento. Estos “juegos clasifican a todos los jugadores en función de un criterio homogéneo” (Lagardera & Lavega, 2003, p. 170).

***Juegos sin contabilización.*** Se trata de prácticas ludomotrices en las que las reglas no establecen una manera de concluir. La conclusión de la partida responde a criterios externos (estar cansado, querer cambiar de actividad, empezar una clase, o la llegada de la hora de comer).

**Figura 8**

*Adaptación del saque de pelotamano con otros materiales.*



***1.4.2. Los rasgos distintivos de la lógica externa (sociocultural) de los juegos deportivos tradicionales***

Desde una perspectiva externa, la contextualización sociocultural de cualquier JDTC lleva a considerar otro tipo de rasgos de estas prácticas, concibiéndolas como sistemas socioculturales (Lavega, 1996). Se trata de aspectos referidos a los protagonistas (edad, género, condición social...), a las zonas en las que se juega (plaza, calle, era, playa...); a los momentos de juego (momento del año, mes, semana y día) y a los materiales que se emplean (procedencia de los objetos y proceso de elaboración) (Etxebeste et al., 2015, p. 17).

Mientras que la lógica interna dirige la atención al estudio de las propiedades internas que fundamentan las reglas de un juego, la lógica externa remite el interés

a aquellas condiciones, valores y significados que le dan los grupos sociales o personas determinadas. (Lavega, 2002, p. 44)

**a) La relación externa con los protagonistas del juego.** Los JDT se pueden practicar por diferentes grupos de participantes, atendiendo a criterios como la edad o el género.

***La edad de los juegos.***

- *JDT practicados por la población infantil.* Durante las primeras edades el juego es el principal lenguaje de relación de las personas. Tradicionalmente, existe una gran diversidad actividades que son realizadas por niños y niñas de edades tempranas (0 a 4 años), que normalmente se encontraban al cuidado del entorno familiar como por ejemplo de los abuelos y que realizaban actividades de entretenimiento o monerías (e.g., aserrín, aserrán). La gran mayoría de las prácticas ludomotrices existente son realizadas en edades infantiles (5 a 14 años), ya que es la edad en donde florece la utilización de relaciones, reglas, normas y acuerdos entre los jugadores. En los juegos infantiles podemos observar que son prácticas heredadas por familiares (transmisión intergeneracional), transmitida entre padres a hijos o abuelas a nietas o copias en miniaturas de las prácticas que desarrollan los adultos tanto en sus quehaceres diarios como en sus pasatiempos y entretenimientos al finalizar la jornada laboral. *“La característica más importante del juego tradicional es el arraigo cultural; es decir, es un juego que ha pertenecido, o pertenece, a una cultura y que se ha identificado con generaciones sucesivas”* (Navarro, 2002, p. 54).

- *Los juegos de muchachos*<sup>4</sup> (15 años hasta que normalmente comienza a trabajar), es una edad de relaciones con otros de su misma edad y de diferente género. Muchas de las prácticas ludomotrices son copias exactas de las practicadas por adultos, aunque ya empiezan a realizar incursiones en los juegos de adultos acompañados por familiares y amigos.
- *Los juegos de adultos (+18 años)*, son prácticas lúdicas que pueden tener su fuente de inspiración en tareas laborales o también cumplir una función de relación social con personas del mismo o del otro género. (Amenábar et al., 2012; Capdevila & Figueras, 2009; Iglesias, 2017; Ruiz Alonso, 1993; Segovia & Caparrós, 1998).
- *Juegos intergeneracionales*. También existen prácticas lúdicas que son realizadas por todas las edades.

***El género de los participantes en los juegos.*** Existe un gran repertorio de juegos en función del género.

- *Juegos practicados por el género masculino*. Son juegos que son realizados exclusivamente por el sexo masculino. Juegos bélicos, de pastores o de lucha, son ejemplos claros de este tipo de JDT.
- *Juegos practicados por el género femenino*. Las muñecas, casitas o el juego de la soga son JDT realizadas o exclusivas del sexo femenino ya suelen realizarse en contextos bien definidos y han sido transmitidos de generación en generación.

---

<sup>4</sup> La edad de los muchachos y las muchachas se determina por la edad o por la inclusión en la labores laborales y sociales que tenía la familia.

- Juegos practicados por ambos géneros. Son juegos que pueden ser practicados tanto por jugadores de género masculino como femenino. Juegos de pelota como el brilé, juegos de persecución como la cogida o la cadena, billardas o trompos son ejemplos claros de juegos mixtos o practicados por cualquiera de los sexos.

**b) La relación externa de las zonas de juego.** Otro aspecto relevante para contextualizar los juegos deportivos tradicionales son las zonas de juego. Los espacios de juego se pueden distinguir en función de dónde se realicen y su nivel de acondicionamiento.

***Lugar de práctica.***

- *Espacios de juego en el interior* de algún recito (e.g., casas, colegios, asociaciones de vecinos).
- *Espacios de juego en el exterior* de las zonas edificadas (e.g., eras, patios, plazas).
- *Espacios interior-exterior*, al poder realizarse el juego en cualquiera de los dos espacios anteriormente explicados (e.g., el juego del boliche, las chapas o el trompo).

***Nivel de preparación del campo de juego.***

- *Zonas preparadas* específicamente para jugar. Corresponde a espacios lúdicos que requieren de una preparación específica para poder realizar la actividad (e.g., pasabolos o la cesta punta).
- *Zonas poco acondicionadas.* También existen muchos juegos que no requieren de un espacio muy específico para poder jugar, aunque hay que

acondicionarlo en menor medida (e.g., el guá en el juego del boliche).

- *Zonas sin acondicionar.* Finalmente, también se encuentran juegos en los que no es necesario la preparación de ningún espacio, ya que se pueden practicar cualquier lugar (e.g., juegos de corro, de sogas o de persecución).

**c) La relación externa de los objetos de juego.** La cultura material que acompaña a los juegos deportivos tradicionales es un elemento clave para cualquier estudio contextualizado y etnomotor de estas prácticas. En la cultura infantil, cada niño y niña elaboraba sus objetos de juego dependiendo de los materiales que disponía alrededor, así como se desarrollaban juegos colectivos representando las actividades económicas que se desarrollaban en los contextos más cercanos.

Para favorecer el estudio contextualizado de los JDT consideramos los siguientes criterios.

***Procedencia.***

- *La naturaleza.* Existen juegos cuyos materiales se han obtenido de la propia naturaleza (origen natural), como puede ser madera, arena, piedras o semillas.
- *El entorno doméstico* (origen artificial), también origina gran cantidad de objetos de juego como puede botones, carrete de hilo, cuerdas o telas.
- *Entorno natural y doméstico.* Existen objetos de juego cuyos materiales son tanto de origen natural como doméstico (natural-artificial), como por ejemplo un carro de verguilla o una tiradera.
- *Objetos comprados.* Para finalizar podemos encontrar objetos lúdicos que no son elaborados por los propios jugadores, sino que se han comprado en una

tienda. Estos tienen una procedencia externa (comprados) como por ejemplo un trompo de lata o unos boliches de cristal.

### Figura 9

*Carro de madera.*



#### *Proceso de elaboración.*

- *Construcción artesanal.* Existen multitud de ejemplos de juegos en los que los objetos lúdicos han sufrido una modificación y elaboración de los materiales<sup>5</sup> para su fabricación (e.g., camión de lata).
- *Objetos sin modificar.* Igualmente, también existen prácticas en las que los materiales son utilizados en las condiciones en las que se han encontrado (e.g., el juego de las cinco piedras).

**d) La relación externa del tiempo de juego.** Los momentos en donde se desarrollan las prácticas lúdicas de un pueblo o municipio, están intimidante

---

<sup>5</sup> Los objetos lúdicos son modificados cuando un jugador, familiar o artesano manipula los materiales obtenidos, con la finalidad de elaborar dicho objeto de juego.



ligada a las actividades y calendario festivo de ese lugar. Existen manifestaciones lúdicas que solo se desarrollan en un momento concreto del año<sup>6</sup>. *“Existen numerosos ejemplos de juegos de pelota, juegos con bastones, juegos infantiles o juegos de adultos con reglas locales que se practican sin un calendario estricto o que a menudo forman parte de celebraciones festivas (modalidades de bolos, carreras,...)”* (Lavega, 2010c). Cada momento, el juego puede estar acompañado de mensajes simbólicos y significados distintos. La influencia asimétrica que recibe el juego del contexto es desigual en distintos momentos de la historia. Así, es posible identificar la conexión de las actividades lúdicas con manifestaciones religiosas, mágicas o sagradas. A menudo se identifican juegos que se realizan con motivo de una fiesta religiosa dirigida al patrón del municipio o pueblo. Esa interrupción de la actividad laboral origina que la población paralice sus quehaceres diarios para homenajear o celebrar el día de alguna celebridad religiosas del pueblo (Alonso et al., 2010; Alonso, 2015).

Así, atendiendo al emplazamiento temporal de los juegos se pueden identificar juegos que siguen un calendario local. En cambio, también existen juegos que se pueden realizar en cualquier momento del año.

Las fiestas locales integran en su celebración la presencia de los juegos tradicionales. Se trata de momentos especiales dirigidos a celebrar la fiesta de algún santo o alguna fecha importante en el desarrollo histórico de la zona.

---

<sup>6</sup> Las tablas de San Andrés en el municipio tinerfeño de Icod de Los vinos se celebran los días 29 y 30 de noviembre de cada año. Es una manifestación festiva que ha originado el propio pueblo.

## **1.5. Antecedentes en el estudio de los juegos tradicionales en Canarias desde una perspectiva etnomotriz**

En este apartado se hace una revisión a las diversas contribuciones en Canarias que han investigado la lógica interna y de la lógica externa de las diversas prácticas ludomotrices de las Islas, a partir de la fundamentación teórica de la ciencia de la acción motriz. Esto nos va a permitir poder entender los antecedentes lúdicos de los diversos estudios en JDTC, que complementan a esta tesis doctoral sobre el uso de objetos en los JDTC desde una perspectiva etnomotriz.

### ***1.5.1 Antecedentes en el estudio de la lógica interna de los juegos y deportes tradicionales en Canarias***

Para poder entender la importancia de los juegos de adultos que se desarrollan en Canarias, tenemos que referirnos a dos publicaciones de referencia, que explican detenidamente las diversas prácticas ludomotrices desde el punto de vista de la praxiología motriz.

**Los juegos y deportes tradicionales de Canarias (Hernández Moreno et Al., 2003).** La primera de las obras que vamos a comentar son *Los juegos y deportes tradicionales de Canarias* (Hernández Moreno et al., 2003). Esta obra, realiza un *recorrido por los aspectos históricos y culturales de los juegos tradicionales*, así como los conceptos de juego, juego motor y deporte, pasando a realizar un *análisis praxiológico de la estructura y dinámica de los juegos motores y los deportes*,<sup>7</sup> con ejemplos claros sobre los juegos que se desarrollan en Canarias (pina, lucha canaria o vela latina de botes).

---

<sup>7</sup> En este apartado del libro se tratan los universales que configuran la estructura de los deportes (Parlebas, 1996).

Posteriormente, tratan de la *estructura y dinámica del deporte y juegos motores*, aportando dos apartados valiosísimos sobre la *caracterización de algunas modalidades de juegos y deportes autóctonos y tradicionales canarios*, y en donde se explica los elementos configuradores de la lógica interna desde la perspectiva de Hernández Moreno como son el reglamento, la técnica, modo de ejecución o gestualidad, el espacio, el tiempo, la comunicación motriz y la estrategia motriz. El siguiente apartado trata sobre el análisis de algunas prácticas ludomotrices de adultos separándolas por el tipo de relación con los demás y analizando cada una de ellas desde los apartados: a) acuerdos, normas y reglas, b) La gestualidad o técnica, c) El tiempo desde la lógica interna y externa, d) El espacio y los materiales tanto desde la lógica interna como de la lógica externa del juego y e) La comunicación motriz.

**Figura 10**

*Ejemplos de clasificación de los juegos y deportes autóctonos y tradicionales canarios.*

	SOLO		COMPAÑERO				ADVERSARIO				COMPAÑERO Y ADVERSARIO			
	ESPACIO UNICO		COMUN		SEPARADO		COMUN		SEPARADO		COMUN		SEPARADO	
	EST.	NO EST.	EST.	NO EST.	EST.	NO EST.	EST.	NO EST.	EST.	NO EST.	EST.	NO EST.	EST.	NO EST.
1.1														
1.2												pelotamano	Vela latina	
2.1	pulseo y levantamiento de la piedra Calabazo	salto del pastor												
2.2														
2.3			arrastre de ganado											
2.4							bola canaria							
3.1							Juego del Palo Lucha del garrote							
3.2							lucha canaria							
3.3														
3.4														
4.1	levantamiento del arado													
4.2														
4.3														
4.4														
5														

*Nota:* Obtenida de *Los juegos y deportes tradicionales de Canarias* (p. 294), por Hernández Moreno et al., 2003, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Se identifican ejemplos de prácticas psicomotrices como el levantamiento de piedra, sociomotrices de cooperación como las tablas de San Andrés, sociomotrices de oposición como la lucha canaria y sociomotrices de cooperación – oposición como la vela latina de botes. Para finalizar, esta obra presenta una propuesta de clasificación de los juegos y deportes autóctonos y tradicionales de Canarias.

**Catálogo de los deportes y juegos motores tradicionales canarios de adultos (Hernández Moreno et al., 2007).** La otra publicación de referencia en los juegos y deportes autóctonos y tradicionales de Canarias es el *Catálogo de los Deportes y Juegos Motores Tradicionales Canarios de Adultos* (Hernández Moreno et al., 2007). Este estudio praxiológico, institucional y documental como se refiere en la portada del libro ayuda a identificar cuáles son las manifestaciones lúdicas de naturaleza motriz realizada por adultos y recogida en la Ley de la Actividad Física y el Deportes de Canarias del Deporte (Ley 1/2019, de 30 de enero, de la Actividad Física y el Deporte de Canarias, 2019).

En esta publicación se identifican las diferentes prácticas lúdicas existentes en Canarias y recogidas en tres grandes apartados: a) los juegos aborígenes, b) los juegos tradicionales y c) los deportes. La creación y desarrollo de diversas fichas de carácter institucional, documental, sinóptico y praxiológico ayudan a lector, a saber de forma rigurosa cómo es cada una de las prácticas ludomotrices recogidas en el catálogo. La ficha praxiológica interpreta y presenta, de forma clara, la lógica interna de cada una de las actividades catalogadas, centrándose en los aspectos fundamentales de la lógica interna. Para finalizar esta publicación, se realiza un *análisis praxiológico comparado de las prácticas motrices catalogadas* que posibilita entender las prácticas lúdicas de adultos desde el punto de vista de diferentes aspectos de estudio de la praxiología motriz.

**Análisis diacrónico de la comunicación motriz de los juegos y deportes tradicionales canarios (Hernández Moreno et al., 2015).** Este artículo dedicado al *Análisis diacrónico de la comunicación motriz de los juegos y deportes tradicionales canarios* (Hernández Moreno et al., 2015), posibilita entender los diversos tipos de comunicaciones motrices existente en los juegos y deportes tradicionales de Canarias, además de sus diferentes interacciones motrices. Se tomó como referencia el *Catálogo de los Deportes y Juegos Motores Tradicionales Canarios de Adultos* (Hernández Moreno et al., 2007). En este estudio se identificó la red de comunicación motriz de cada una de las prácticas existente en Canarias y presenta que juegos aborígenes como el levantamiento de piedra corresponden a una red de comunicación exclusiva y estable de individuo, o que el juego tradicional de la pelotamano que es 2. Exclusiva y estable de equipos. Los autores matizan en la publicación que “*el conjunto de todas las redes de comunicación de los juegos y deportes tradicionales canarios son exclusivas y estables, y evitan la ambigüedad (ambivalencia); no existen redes inestables, y solo un caso de red ambivalente*” (Hernández Moreno et al., 2015, p. 128).

Dentro de este apartado, los autores destacan la sola presencia de un juego con una red de comunicación 1. Exclusiva y estable de equipo (tablas de San Andrés -versión tablón-), o que el juego de la tángana es ambivalente (fluctuante).

La segunda parte del artículo se refiere a las diversas interacciones motrices existente en los JDTC, con ejemplos de las diferentes prácticas que a continuación se van a mostrar a modo de ejemplo:

- Prácticas psicomotrices como los carros de madera, el levantamiento del arado o la cucaña.

- Intermotricidad alterna<sup>8</sup> como la bola canaria o la tángana.
- Prácticas de cooperación como las tablas de San Andrés (tablón).
- Prácticas de oposición como la lucha canaria, el lanzamiento y esquivas de piedras o la lucha del garrote.
- Prácticas de cooperación-oposición como la vela latina de botes o la pelotamano.

Este estudio llegó a diversas conclusiones, sobre la comunicación motriz y las interacciones existentes en las diversas prácticas lúdicas de Canarias, destacando que *“los juegos y deportes tradicionales canarios encierran significados heterogéneos, a veces bajo una misma estructura de comunicación motriz. Ello pone a la vista el carácter dinámico del ludismo tradicional en la manera de entenderlo y practicarlo”* (Hernández Moreno et al., 2015, p. 135).

No podemos olvidar otras publicaciones que tratan la lógica interna de los JDTC en mayor o menor medida (Castro, 1997c, 2003; Navarro, 1990, 1996), detallando las diversas prácticas, sus interacciones, el espacio, la existencia de competición o la forma de finalizar la actividad y los materiales que se requieren para su desarrollo. Otras publicaciones han relacionado algunos aspectos de la lógica interna con la lógica externa de los juegos. Estos muestran aspectos internos de la actividad y las reglas que se requieren para su desarrollo (Castro, 1997d; Hernández Auta, 1989, 1994; Noda, 1994; Pérez, 1960; Rodríguez Zaragoza, 2008; Rodríguez Ribas, 1994).

Con estas muestras de la literatura lúdica de Canarias, se intenta mostrar las aportaciones científicas sobre las conductas motrices existentes y reforzar la importancia

---

<sup>8</sup> Martínez de Santos, 2002

de la realización de esta tesis al comprobar la poca o casi nula presencia de los juegos infantiles tradicionales en los estudios praxiológicos sobre la lógica interna, en el archipiélago canario.

### **Figura 11**

#### *Zapatito de cristal*



#### ***1.5.2. Antecedentes de estudios de la lógica externa sociocultural de los juegos y deportes tradicionales en Canarias***

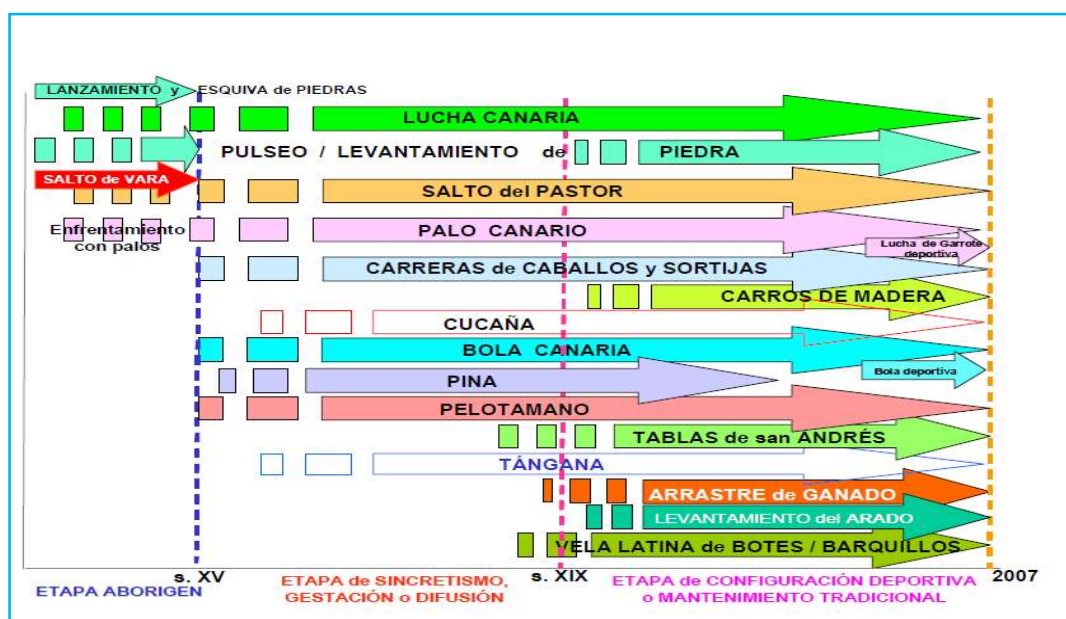
Este apartado, va a presentar y analizar las diversas publicaciones y textos que han estudiado la lógica externa de las prácticas ludomotrices en el contexto de Canaria. Debemos de recordar que esta tesis tiene una perspectiva etnomotriz centrada en la relación existente entre las diversas manifestaciones lúdicas y la cultura que la rodea.

**Análisis praxiológico comparado de los juegos y deportes tradicionales de las Islas Canarias: una etnomotricidad singular (Hernández Moreno Et Al., 2008).**

Esta obra recoge consideraciones tratadas anteriormente por algunos estos autores (Hernández Moreno et al., 2003, 2007), desde el punto de vista de la lógica interna. Pero se debe de destacar en esta obra la explicación coherente de los diversos tipos de prácticas ludomotrices existentes en las islas (aborígenes, juegos tradicionales y deportes), y una breve explicación de cada una de esas manifestaciones, refiriéndose al espacio donde se desarrollan, el material que se requiere y el desarrollo práctico de la actividad.

**Figura 12**

Realidad histórica-cultural de los deportes y juegos motores tradicionales canarios



Nota: Línea temporal tomada del artículo de *análisis praxiológico comparado de los juegos y deportes tradicionales en Canarias: una etnomotricidad singular*. (p.62), por Hernández Moreno et al., 2008, Acción Motriz.

**Estudios realizados por Ulises Castro Núñez.** Diversos trabajos realizados por el Dr. Ulises Castro Núñez han posibilitado entender y dar a conocer los diversos juegos tradicionales de adultos existentes en Canarias, detallando de manera exacta y formal



cada una de las actividades, su origen, la forma de jugar e idiosincrasia cultural y social que rodeas esas prácticas (Castro, 1997d, 2003, 2009; Castro & Navarro, 2005; Quiroga & Castro, 2005). Debemos destacar la notoria labor de investigación realizado por Castro (2001), en torno al juego de la pina, que ha posibilitado no solo poder identificar y jugar a este juego tradicional canario, sino entender la lógica externa de la práctica y su contexto sociocultural. Las entrevistas realizadas a los practicantes son una joya de la etnografía isleña y un espejo de las formas de vida de estos jugadores practicantes de pina. Esta investigación está recogida en la tesis doctoral titulada *“Estudio etnográfico y de la lógica de las situaciones motrices de un juego tradicional desaparecido: la pina”* (Castro, 2001). Los diversos trabajos realizados por el Castro sobre los JDTC en materia educativa y formativa<sup>9</sup> (Castro, 1993, 1997a, 1997b, 2007), han ayudado a entender y comprender el valor pedagógico que tienen las manifestaciones lúdicas canarias en el currículo educativo de Primaria y Secundaria, y la Educación Física en general.

El poder mostrar las herramientas necesarias (materiales y cómo elaborarlos, espacios de juego, edad, género, origen de la práctica y cómo se realiza), para afrontar situaciones de aprendizaje o sesiones introductorias de diferentes prácticas tradicionales hace posible que el profesorado se decida trabajar este tipo de actividades. Además, siempre relacionando las practicas ludomotrices con la importancia patrimonial, cultural, festiva y social que rodean a estas actividades (Castro, 2004, 2007, 2016; Galván Tudela, 1987; García Socas & Tagoror Chiregua, 2017), con lo que ayudan al lector a introducirse en las diversas prácticas de forma amena y sencilla, y así entender desde una perspectiva etnomotriz cómo se desarrollan.

---

<sup>9</sup> Se muestran diferentes posibilidades pedagógicas y formas de implementar los JDTC en los centros educativos

**Estudios realizados por Vicente Navarro Adelantado.** Para poder entender el origen de las diferentes prácticas lúdicas canarias, es preciso remitirse a una de las publicaciones por referencia en cuestiones culturales y antropológicas elaboradas en las islas y realizada por Vicente Navarro con el título de *Antropología de los juegos tradicionales canarios* (Navarro, 1994). En esta obra el autor analiza los juegos tradicionales de adultos existentes en Canarias desde diversos parámetros antropológicos (el mito, la magia, los rituales, valores y normas, estatus, autoridad), y parámetros estructurales (división del género en función del juego y economía). Lo importante de esta publicación es que se sirve de las manifestaciones lúdicas de adulto para poder explicar estos parámetros y así comprender su importancia histórica, social y cultural. Tampoco podemos olvidar la obra *El afán de jugar* en donde encontramos varios capítulos referidos a los JDT (Navarro, 2002).

Navarro estudia los juegos infantiles en su tesis doctoral "*Estudio de conductas infantiles en un juego motor de reglas. Análisis de la estructura de juego, edad y género*" (Navarro, 1995) y complementada con diversas publicaciones sobre el juego infantil tradicional pero ninguna de estos estudios son desde el contexto de Canarias (Navarro, 2002, 2005; Navarro & Navarro, 2017).

**Otras contribuciones al estudio sociocultural de los juegos tradicionales en Canarias.** Existen diversos trabajos y publicaciones desde el punto de vista de la lógica externa de los juegos pero que no han sido trabajados desde la praxiología motriz, sino de otros campos como la historia, la sociología, la pedagogía, la divulgación. Estas publicaciones sin saberlo han ayudado a poder entender desde la perspectiva etnomotriz lo que rodea a las prácticas ludomotrices en las islas y nos permiten poder deducir la idiosincrasia de la población isleña en referente a sus prácticas lúdicas (Alonso, 2015;

Barreto, 1990, 1997; Cardona, 1995; F. J. García, 2005; Guerra, 2002; Hernández & Hernández, 1994; Jiménez et al., 2003; Rodríguez Buenafuente, 2005; Roque, 1992). Igual que sucede con la revisión de la literatura desde el punto de vista de la lógica interna del juego, tampoco existen muchas publicaciones destinadas a estudiar la lógica externa sociocultural de los JDTC<sup>10</sup>, ya que en su mayoría son las prácticas lúdicas de adulto (Castro 2017a, 2017b; Morán, 2005; Suari, 2005, 2019).

## **2. Objeto de estudio y objetivos**

### **2.1. Objeto de estudio**

A la luz de las evidencias que ha mostrado esta revisión de las contribuciones desde la etnomotricidad en los JDTC, se observa la necesidad de profundizar en las prácticas ludomotrices protagonizadas por la población infantil de Canarias. Por este motivo, en esta primera parte de la tesis tiene como objeto *analizar los rasgos distintivos etnomotores de las prácticas ludomotrices infantiles existentes en Canarias que requieren o no de algún tipo de objeto para su uso y utilizando para ello, las diversas publicaciones de referencia existentes en Canarias desde los años cuarenta hasta la actualidad.*

### **2.2. Objetivos generales**

El análisis de la lógica interna de las prácticas ludomotrices infantiles en Canarias en relación con su contexto sociocultural local, implica desvelar los rasgos sobre la lógica interna y externa de estas manifestaciones. Por una parte, interesa identificar cómo se

---

<sup>10</sup> Las publicaciones existentes sobre juegos infantiles serán analizadas posteriormente en el marco metodológico.

comportan las distintas variables de la lógica interna (referidas a la relación con los demás, con el espacio, con el material y con el tiempo) y por otro lado se trata de mostrar cuales son los rasgos socioculturales que los acompañan (correspondientes a las características de sus protagonistas, zonas de juego, emplazamientos temporales y procedencia y características de los objetos de juego).

Dado que la segunda parte de la tesis doctoral va dirigida a analizar los efectos de una experiencia educativa de naturaleza etnomotriz, basada en juegos deportivos tradicionales, se ha considerado conveniente incorporar en los objetivos la variable presencia o ausencia de material.

Es, por lo tanto, que este estudio de investigación ha propuesto los siguientes objetivos para esta primera parte de la tesis doctoral:

- O1.** Desvelar los rasgos etnomotores distintivos de las prácticas ludomotrices infantiles en Canarias.
- O2.** Desvelar los rasgos etnomotores distintivos de las prácticas ludomotrices en Canarias atendiendo a la presencia o ausencia de objetos.
- O3.** Analizar la capacidad predictiva de las variables etnomotrices de la lógica interna y de la lógica externa de las prácticas ludomotrices con y sin material en Canarias.
- O4.** Comparar secuencias etnomotrices multidimensionales de la lógica interna y de la lógica externa de las prácticas ludomotrices con y sin material en Canarias.



## MARCO METODOLÓGICO

---

### 1. Diseño de la investigación

Esta investigación corresponde a un estudio de naturaleza etnomotriz, basado en el análisis de contenido de la información recogida en las fuentes de consulta escritas publicadas en Canarias a partir de 1940 y hasta la actualidad. También se analizaron los documentos escritos registrados por el autor de esta tesis procedentes de una labor de campo desarrollada en los últimos veinte años, en torno a la identificación y el uso lúdico de objetos de juego.

### 2. Corpus de la investigación

El análisis de contenido de 27 fuentes identificó, inicialmente, 664 actividades lúdicas en Canarias. De esta muestra se descartaron 151 prácticas lúdicas, al no ser de naturaleza motriz (Parlebas, 2003a, p. 67).

Por todo ello, el corpus de JDTC con motricidad analizado en este estudio estuvo constituido por 513 prácticas.

Estas publicaciones tienen su inicio con Diego Cuscoy (1943), y concluyen con Cardona (2011). Los autores de estas obras son personas que han dedicado su investigación a temas referidos al estudio etnográfico, etnológico o etnomotor de estas manifestaciones ludomotrices canarias.

#### Tabla 2.

*Publicaciones de referencia utilizadas para el análisis de las prácticas ludomotrices en Canarias.*

Nº	Autor	Fecha	Obra
1	Luis Diego Cuscoy	(1943)	El folklore infantil. Tradiciones populares. Volumen II
2	María Rosa Alonso Rodríguez	(1944)	Folklore infantil.

3	Julián Rodríguez Rodríguez	(1985)	Fiesta Popular de La Santa.
4	José Pérez Vidal	(1986)	Folclore Infantil Canario
5	Alberto Rodríguez Álvarez	(1986)	Juegos infantiles tradicionales.
6	Alberto Rodríguez Álvarez	(1987)	Juegos y canciones tradicionales
7	Francisco García Talavera & José M. Espinel Cejas	(1989)	Juegos guanches inéditos
8	Juan Pedro Rodríguez Ribas	(1994)	La billarda
9	Roberto Hernández Bautista	(1995)	Los juegos en los velorios de paridas
10	Antonio Cardona Sosa	(1995)	Juegos y deportes vernáculos y tradicionales canarios
11	Lidia Sánchez González & José Pedro Suárez Espino	(1996)	Juegos y juguetes de nuestros mayores.
12	Antonio Cardona Sosa	(1997)	Necesidad Vital: Recuperar los juegos infantiles canarios.
13	Ulises Castro Núñez	(1997)	Algunas reflexiones sobre el valor educativo de los juegos tradicionales infantiles y su problemática.
14	Fernando Marrero Pulido	(1998)	Raíces Canarias. «Mis cardones de ayer».
15	Ana Fernández Alayón, M <sup>a</sup> Mercedes Chinaa Oliva & Julio Concepción Pérez.	(1998)	Los juguetes de antes.
16	Ulises Castro Núñez	(2001)	Estudio etnográfico y de la lógica de las situaciones motrices de un juego tradicional desaparecido: la pina.
17	Juan Henríquez González	(2001)	Juegos al sol y al viento Ajei
18	Adelto Hernández, Miguel Fernández & Talio Noda	(2001)	Juegos infantiles de ayer, de hoy y de siempre
19	Julio Concepción Pérez	(2002)	Romelarzo: juguetes tradicionales de pencas.
20	Juan Manuel Hernández Auta.	(2005)	Entretenimiento lúdico de los niños pastores de Lanzarote.
21	Julio Concepción Pérez	(2006)	Juguetes tradicionales de gamona.
22	Erasmus Delgado Domínguez	(2006)	Tradiciones canarias en el día de San Andrés
23	José Hernández, Vicente Navarro, Ulises Castro & Francisco Jiménez	(2007)	Catálogo de los deportes y juegos motores tradicionales canarios de adultos

24	Juan Manuel Hernández Auta	(2008)	Apuntes del curso de juegos infantiles de Lanzarote
25	Julio Concepción Pérez	(2008)	Juegos agrarios de la comarca sur de Tenerife.
26	Carmen Nieves Luis García	(2011)	La música tradicional en Icod de Los Trigos. Tiempo de juegos, rezos y entretenimientos.
27	Antonio Cardona Sosa	(2011)	Manual de juegos infantiles canarios y tradicionales.

Las fuentes de consulta mencionadas anteriormente se complementaron con el archivo personal del autor de esta tesis, correspondiente a una labor de investigación realizada durante más de 20 años. El fondo personal recoge descripciones y objetos de juego facilitados por jugadores, artesanos y estudiosos de los juegos deportivos tradicionales en Canarias.

### 3. Procedimientos e instrumentos

La realización del análisis de contenido de naturaleza etnomotriz de los JDTC, precisó la elaboración de una base de datos en formato Excel (ver Figura 13). Este instrumento identificaba para cada práctica ludomotriz una breve descripción, así como las categorías que correspondían a las variables referidas a la lógica interna y a la lógica externa, descritas en el marco teórico. La confección de esta base de datos fue consensuada por 4 especialistas en JDT y también en fundamentos de la ciencia de la acción motriz.





**4. Análisis de datos.**

El tratamiento estadístico de los datos se realizó mediante el programa SPSS v.25. Inicialmente se realizó un análisis estadístico descriptivo para identificar la distribución de frecuencias de los rasgos etnomotores distintivos de los JDTIC.

**Tabla 3**

*Variables JDT utilizadas en el análisis de las publicaciones de referencias en Canarias.*

		Sin motricidad
	Motricidad	Con motricidad
Tipo de Práctica		Casi juego
	Reglas	Juegos tradicionales Deportes tradicionales
	Interacción Motriz	Psicomotriz Sociomotriz
	Dominio Acción Motriz	Psicomotriz Cooperación Cooperación - Oposición Oposición
Lógica Interna – Relación con los demás		Psicomotor: Solitario Psicomotor: Comotricidad alterna Psicomotor: Comotricidad simultánea Cooperativo Cooperación-Oposición: Duelos entre equipos Cooperación-Oposición: Equipo contra el resto Cooperación-Oposición: nº equipos Cooperación-Oposición: Intermotricidad alterna Cooperación-Oposición: Paradójicos Oposición: Duelos entre individuos Oposición: Uno contra todos Oposición: Todos contra todos
	Estructura Social	
Lógica Interna - Material	Materiales	Con material

		Sin material
Lógica Interna - Espacio	Espacio	Estable
		Inestable
	Contabilidad	Sin contabilización
		Con contabilización
Lógica Interna - Tiempo	Sistema de Puntuación	Sin contabilización
		Puntuación límite
		Tiempo Límite
		Con puntuación - Tiempo límite
Lógica Externa - Protagonista	Edad	Tarea finalizada
		Infantil
		Muchachos/as
		Adulto/a
	Género	Todas las edades
		Masculino
		Femenino
Lógica Externa - Material	Procedencia	Género mixto
		Sin material
		Natural
		Artificial
	Manipulación	Natural - Artificial
		Comprado
		Sin modificar
Lógica Externa - Espacio	Localizados	Modificado
		Interior
		Exterior
	Zonas	Interior - Exterior
		No preparado
		Poco preparado
Lógica Externa - Tiempo	Calendario	Preparado
		Sin calendario
		Con calendario

Además de la estadística descriptiva se aplicaron tablas cruzadas, se calcularon los tamaños de efectos, y también se emplearon árboles de clasificación y el uso de áreas de frecuencia.

Para todos los análisis se emplearon márgenes estadísticos ( $p < .05$ ), mediante tablas cruzadas con valores Pearson's Chi-square, así como residuos ajustados ( $ar$ ) entre los márgenes ( $ar$ )  $> 1.96$  o  $< -1.96$ . Posteriormente se realizó el cálculo del tamaño del efecto mediante Cramer's V test ( $0.10 =$  efecto pequeño,  $0.30 =$  efecto mediano, y  $0.50 =$  efecto grande (Field, 2013)<sup>11</sup>.

También se empleó la técnica de segmentación jerárquica o Chi-squared Automatic Interaction Detector (CHAID), (Lorenzo et al., 2017; Ye et al., 2016), habitual en publicaciones del Grupo de Investigación en Acción Motriz (GIAM) del que es miembro el autor de esta tesis doctoral. Esta técnica permitió identificar la capacidad predictiva de diversas variables independientes o explicativas correspondientes a la lógica interna y a la lógica externa sobre la variable dependiente (prácticas ludomotrices canarias con y sin objeto).

Para la construcción del modelo de segmentación jerárquica se partió de los siguientes requisitos: (i) se aplicó Pearson's chi-squared test; (ii) un máximo de 5 niveles de profundidad, (iii) margen de casos entre 50 y 100 entre los nodos, (iv) cross-validation (Luchoro-Parrilla et al., 2021; Thornton et al., 2016). Por último, para construir las áreas de frecuencia fueron seleccionados los casos con acumulaciones de un mínimo de 35 frecuencias y superiores a ( $\pm 4.0$  adjusted residuals).

---

<sup>11</sup> Los datos de este estudio, posibilitaron la publicación de un artículo científico relacionado con esta investigación (Luchoro-Parrilla et al., 2021), referida a esta tesis doctoral.



## RESULTADOS

---

## 1. Rasgos etnomotores distintivos de los juegos deportivos tradicionales infantiles en Canarias

La primera decisión que se tomó antes de proceder a los análisis estadísticos correspondientes fue delimitar la muestra a juegos de naturaleza motriz, practicados únicamente por la población infantil. Esta decisión se tomó, ya que hasta el momento este tipo de prácticas no se habían estudiado desde esta perspectiva etnomotriz, además de que este estudio sería el punto de partida para la segunda parte de la tesis doctoral, con motivo de la realización de una experiencia pedagógica en Educación Primaria. Así, del total de la muestra ( $n = 664$ ), se tuvieron en cuenta 513 JDTC de naturaleza motriz (77,26%), de modo que se descartaron 151 prácticas no motrices (22,74%).

De esta muestra, se aplicó un segundo filtro, al descartarse los JDTC protagonizados por adultos. Así la muestra definitiva estuvo integrada por 482 JDTC (72,59%), al desestimar los 31 juegos de adultos descritos en esas fuentes de consulta (4,67%).

### Figura 14

*Levantamiento de piedra.*



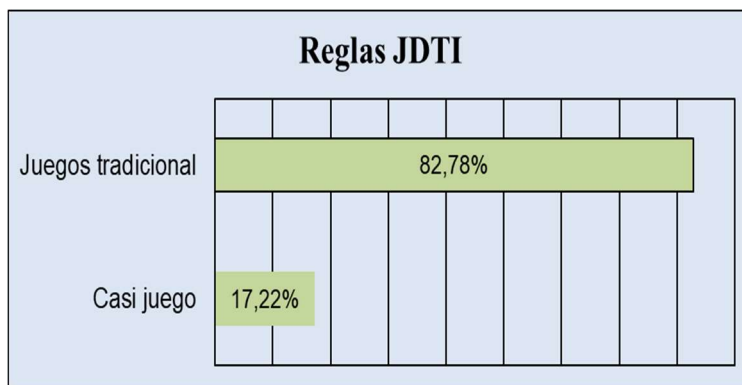
**1.1. Lógica interna de los JD TIC**

**1.1.1. Presencia o ausencia de reglas en los JD TIC**

Se observó que la gran mayoría de actividades con reglas, es decir, JD T (n=399; 82,78%). Los casi juegos, que no disponen de reglas, están presentes de manera muy tímida (n=83; 17,22%).

**Figura 15**

*Presencia o ausencia de reglas en los JD T.*

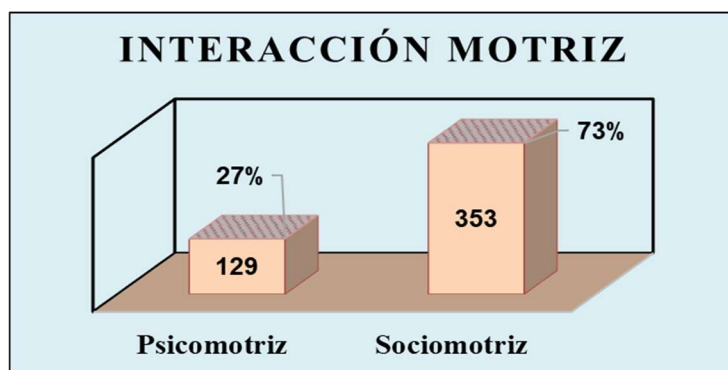


**1.1.2. Relación interna con los demás**

Una gran mayoría de las 482 JD TIC, son de naturaleza sociomotriz (n=353; 73%) a diferencia de los juegos psicomotores que representan una cuarta parte de esa muestra (n=129; 27%).

**Figura 16**

*Tipo de interacción motriz.*

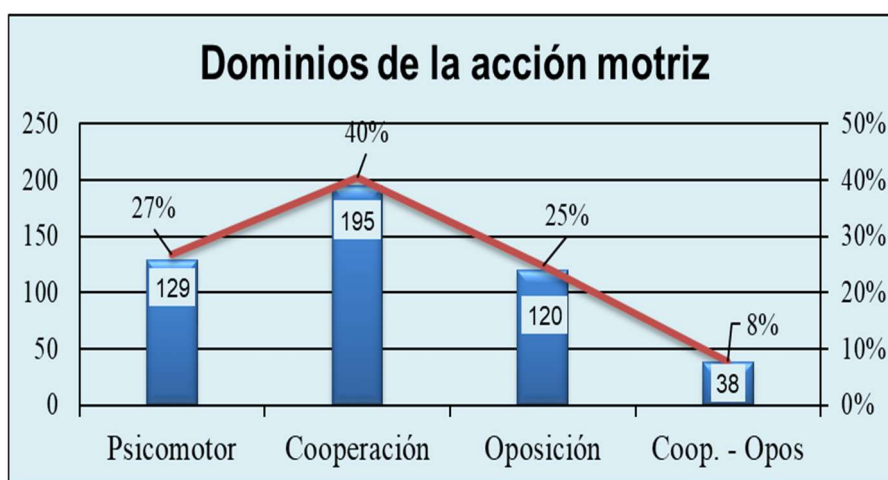


**1.1.3. Dominios de acción motriz: criterio interacción motriz**

La mayoría de los JD TIC son de cooperación ( $n=195$ ; 40%), seguidos de los juegos psicomotores ( $n=129$ ; 27%) y los de oposición ( $n=120$ ; 25%). En menor medida se localizan los juegos de cooperación – oposición ( $n=38$ ; 8%).

**Figura 17**

*Dominios de los JD T.*



**1.1.4. Estructuras sociales**

La ludodiversidad representativa de las prácticas ludomotrices también está presente en la cultura lúdica canaria, que origina una gran variedad de diferentes estructuras sociales en cada uno de los dominios de acción motriz (ver figura 17): Los JD TIC psicomotrices se ven representadas algunas de sus distintas estructuras: en solitario ( $n=107$ ; 22,2%), y comotricidad alterna ( $n=22$ ; 4,6%)<sup>12</sup>. Los JD TIC sociomotrices que predominan son de cooperación ( $n=195$ ; 40,5%). Los JD TIC sociomotrices de oposición también aseguraban esa ludodiversidad: todos contra todos ( $n=28$ ; 5,8%), intermotricidad

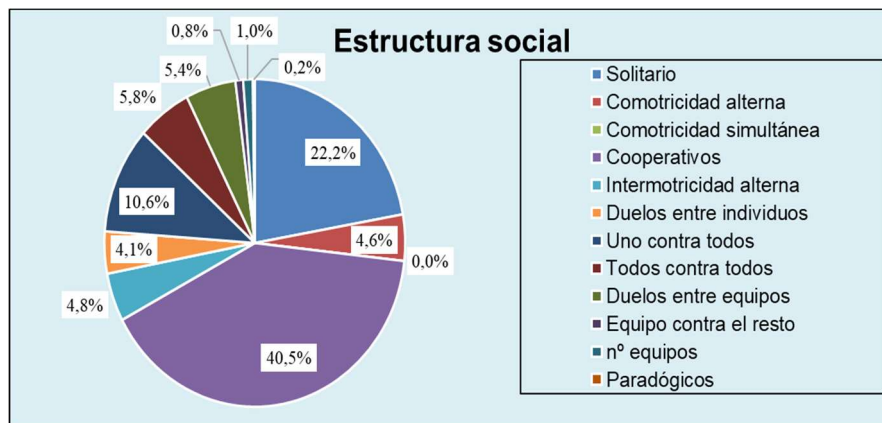
<sup>12</sup> No se encontraron JD TIC de comotricidad simultánea.



alterna ( $n=23$ ; 4,8%), y duelos entre individuos ( $n= 20$ ; 4,1%). Finalmente, los juegos sociomotores de cooperación-oposición también incorporaban una gran variedad de estructuras sociales: duelos entre equipos ( $n=26$ ; 5,4%); n° equipos ( $n=5$ ; 1%); equipo contra el resto ( $n=4$ ; 0,8%) y juegos paradójicos ( $n=1$ ; 0,2%).

**Figura 18**

*Tipos de estructura social de los JDT.*

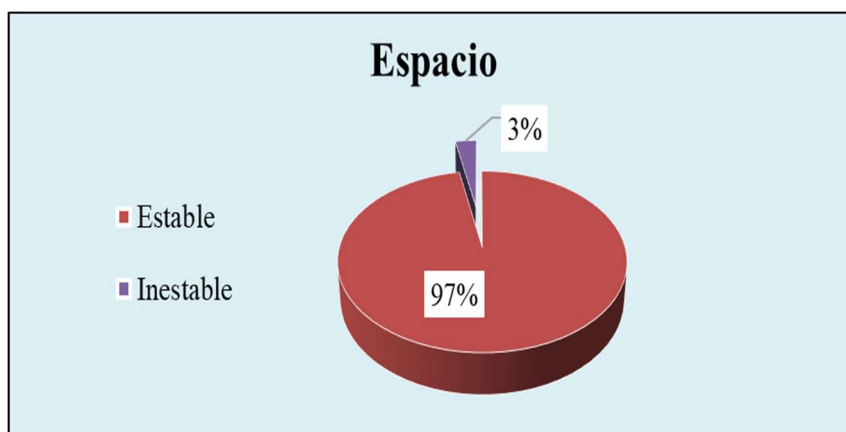


**1.1.5. Relación interna con el espacio**

La gran mayoría de los JDTIC hacían uso de espacios estables ( $n=468$ ; 97%) en comparación con el uso anecdótico de los JDTIC protagonizadas en un espacio con incertidumbre ( $n=14$ ; 3%).

**Figura 19**

*Tipo de espacio (LI).*

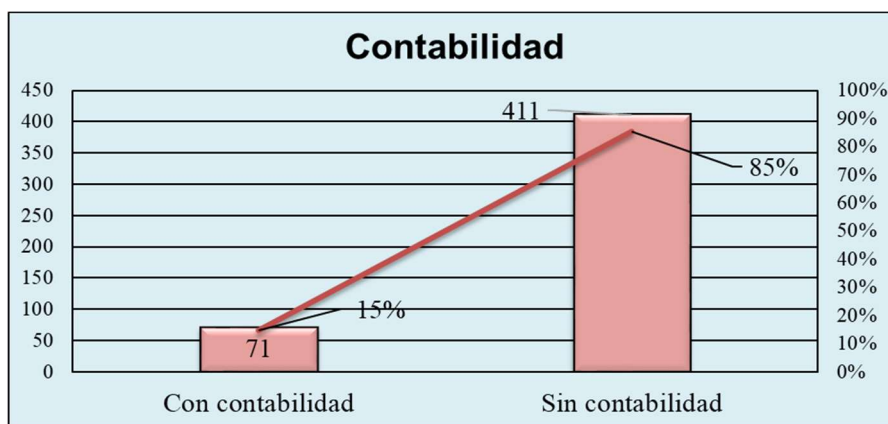


**1.1.6. Relación interna con el tiempo**

Atendiendo al criterio de presencia o ausencia de contabilidad en el marcador se observa un gran predominio de JD TIC sin contabilidad (n= 411; 85,3%). Los JD TIC competitivos tenían una presencia muy reducida (n= 71; 15%).

**Figura 20**

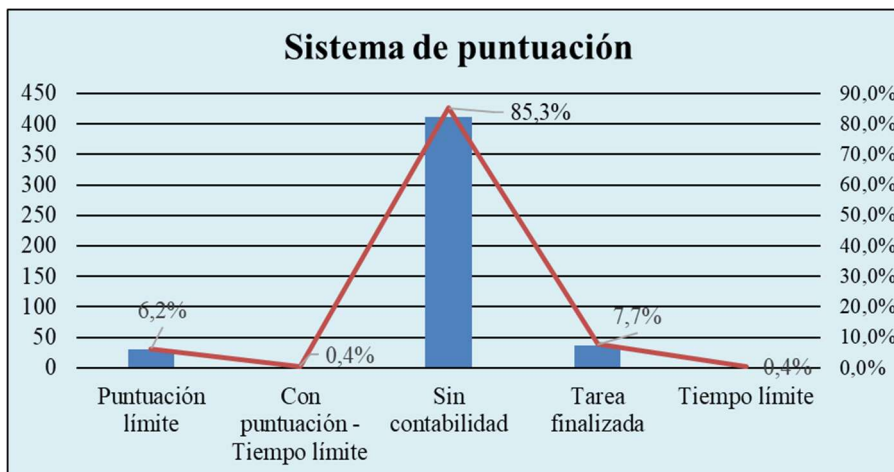
*Uso de sistema de marcador o contabilidad (LI).*



Los JD TIC de carácter competitivo finalizaban la partida empleando los siguientes criterios. Tarea finalizada (n=37; 7,7%), puntuación límite (n= 30; 6,2%), tiempo límite (n=2; 0,4%) y los juegos con puntuación-tiempo límite (n=2; 0,4%).

**Figura 21**

*Tipo de sistema de puntuación (LI).*



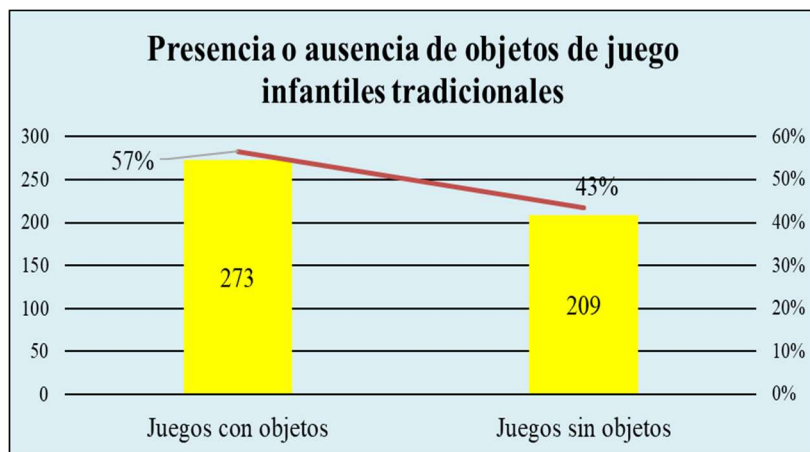
*Nota:* Sistemas de puntuación que se producen en las diversas prácticas ludomotrices en Canarias obtenidas de las publicaciones de referencias analizadas en esta primera parte de la tesis doctoral.

**1.1.7. Relación interna con los materiales**

Los JD TIC que hacían uso de algún objeto ( $n=273$ ; 57%) correspondían a algo más de la mitad del total de las prácticas localizadas. El resto de JD TIC no empleaba materiales ( $n=209$ ; 43%).

**Figura 22**

*Presencia o ausencias de objetos en los JD TIC (LI).*



**1.2. Lógica externa de los JD TIC**

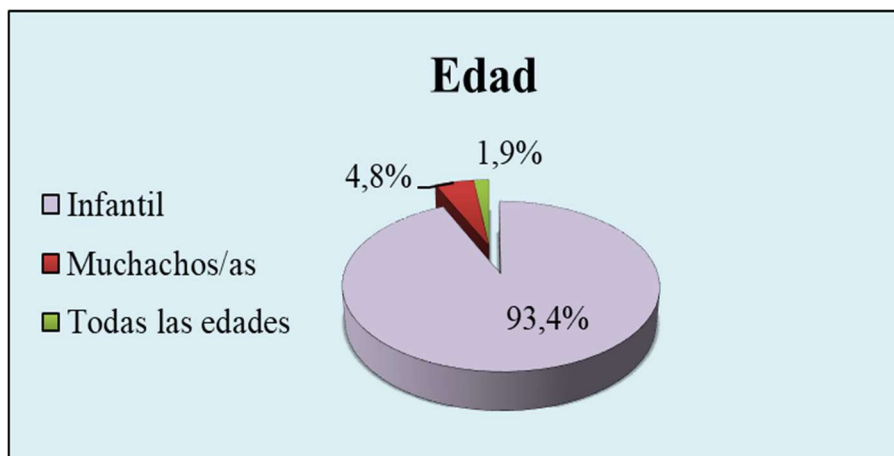
**1.2.1. Relación externa con los protagonistas**

Desde el punto de vista de la lógica externa de las prácticas ludomotrices infantiles en Canarias y los protagonistas que la desarrollan, se tuvieron en cuenta dos variables a) la edad y b) el género.

a) **Edad.** La edad de los protagonistas que practican las diversas manifestaciones lúdicas canarias es comprendida desde que pueden salir de la casa (6 años), sin necesidad de estar un adulto siempre controlándolos. Se consideraban muchachos/as con una edad entre 12 años a 16 años. La edad adulta se concebía cuando ya empezaban a desarrollar actividades laborales.

### Figura 23

*Edad de los participantes en los JDTC*<sup>13</sup>.



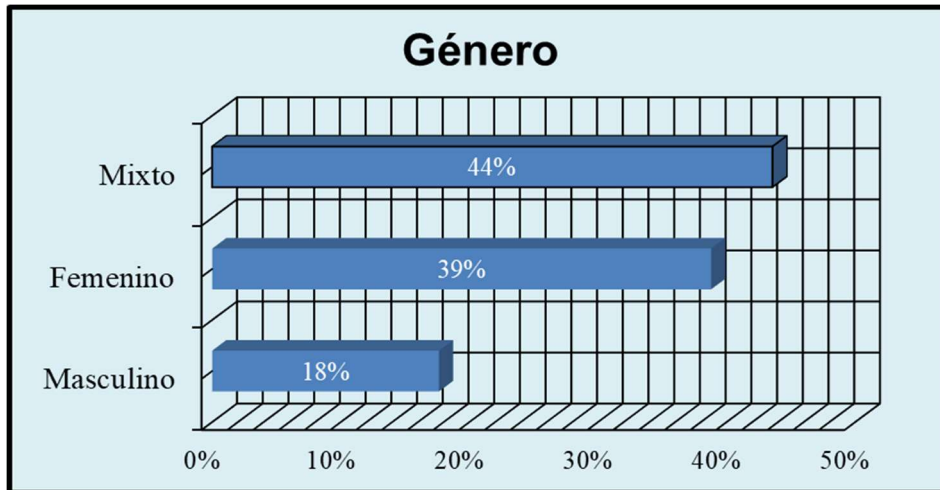
La mayoría de los JDTC eran de edad infantil ( $n=450$ ; 93,4%), seguidas por las JDTC de muchachos o juveniles ( $n=23$ ; 4,8%) o los JDTC protagonizadas para todas las edades ( $n=9$ ; 1,9%).

b) **Género.** Los JDTC protagonizadas por ambos géneros estaban más presentes ( $n=210$ ; 44%) que los JDTC únicamente realizadas solo por el género femenino ( $n=187$ ; 39%) o solo por el género masculino ( $n=85$ ; 18%).

<sup>13</sup> En este estudio se toma como referencia las edades comprendidas desde que el niño y la niña deja los cuidados continuos de un adulto y sale a jugar con o sin compañeros hasta antes de que empiece a trabajar o realizar labores más encaminadas a los adultos.

**Figura 24**

*Género de los protagonistas en las los JDTIC.*

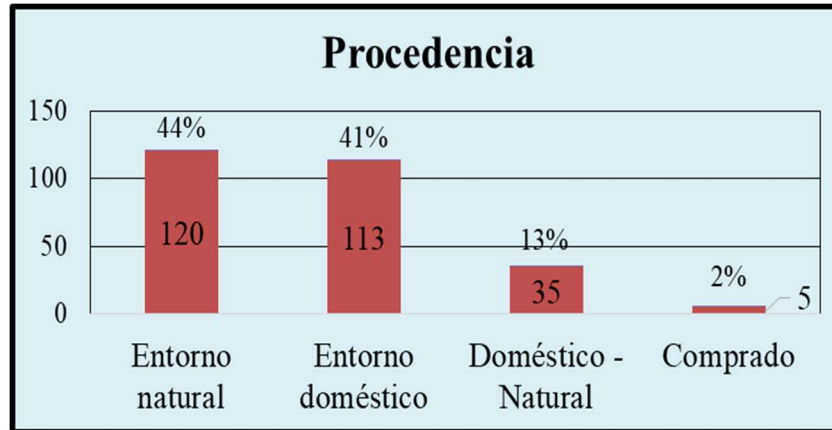


### 1.2.2. Relación externa con el material<sup>14</sup>

En este apartado se consideraron dos variables: a) la procedencia de los materiales, b) si tienen un proceso de elaboración (manipulación) y quién los elabora.

**a) Procedencia.** La mayoría de los objetos lúdicos proceden del entorno natural ( $n=120$ ; 44%) y doméstico o próximo ( $n=113$ ; 41%). En otras ocasiones, los objetos pueden tener una procedencia mixta doméstico-natural ( $n=35$ ; 13%). La presencia de objetos comprados es casi inexistente ( $n=5$ ; 2%).

<sup>14</sup> Dentro del apartado de resultados vamos a detallar diferentes tipos de obtención o procedencia de los materiales en Canarias en relación con el origen natural o domésticos de los mismos y los objetos lúdicos que se elaboran con ellos.

**Figura 25***Procedencia de los materiales (LE).*

Las actividades lúdicas que se han desarrollado en Canarias han estado siempre relacionadas con la cultura isleña y los materiales existentes en su contexto. Es por eso, se observa la obtención de materiales de la vegetación predominante en las islas como: a) el verol (*Keinia nerifolia haw*), con la que los niños y niñas fabricaban vacas, figuras humanas, b) la gamona (*Asphodelus albus*), utilizada para múltiples juegos y juguetes como por ejemplo las cabritas y los molinos, recogidos en el sur de Tenerife, c) La palmera canaria (*Phoenix canariensis*) estandarte de la flora autóctona y utilizada para elaborar arcos, flechas, molinos o bastones para los juegos de la pina o la billarda. No podemos olvidar plantas autóctonas como el drago, la sabina, el barbuzano, el acebuche o el mocán, que también han sido materiales vegetales utilizados para la creación de objetos lúdicos en Canarias como las tiraeras o tira piedras y los trompos. También se han elaborado los materiales de juego y juguetes de otros tipos de materiales existentes en Canarias como los camellos de calicanto, los luchadores de barriles, las piedras y animales con conchas y fósiles. *“Modificar, cambiar o construir nuevos elementos, en nuestro caso para la práctica físico-deportiva y recreativa, genera un placer especial en*

*el alumnado, similar al que deben sentir el artesano, el alfarero o el ebanista al transformar materias primas en obras” (Méndez-Giménez & Fernández-Río, 2009).*

### Figura 26

*Objetos elaborados con materiales naturales.*



Los diferentes tipos de cultivos de exportación, desarrollados por la población isleña, están estrechamente relacionado con la utilización de esos materiales para la construcción de objetos lúdicos: a) las pencas (*Opuntia ficus-indica*), han sido utilizadas para la obtención de la cochinilla (*Dactylopius coccus costa*) como colorante natural, o para delimitar los terrenos o lindes de las fincas, pero eran empleadas por los niños/as para la elaboración de coches, muñecas, barcos, carros, etc.; b) La verguilla (alambre), empleada en el cultivo de tomate a mediados de siglo pasado originó su utilización para la elaboración de juguetes como coches, camiones, aviones; y así, como la caña (*Arundo donax*) utilizada para yoyós, escopetas, caballitos y pitos. c) La utilización de las hojas sobrantes del cultivo del plátano favoreció la construcción de pelotas con ese material.

El reciclado de materiales de uso doméstico que se encontraban en el entorno más próximo de los niños y niñas posibilitó la elaboración de diversos juguetes con diferentes materiales como: a) las latas, que facilitaron la construcción de camiones, barcos,

tractores, etc.; b) la soga permitió desarrollar gran cantidad de variantes de juegos de salto entre las niñas canarias; c) los botones, intervinieron en la construcción de yoyós y de zumbaderas; y d) con los retales y trapos rotos, que posibilitaron elaborar pelotas y muñecas.

**Figura 27**

*Objetos elaborados con materiales doméstico o próximo.*



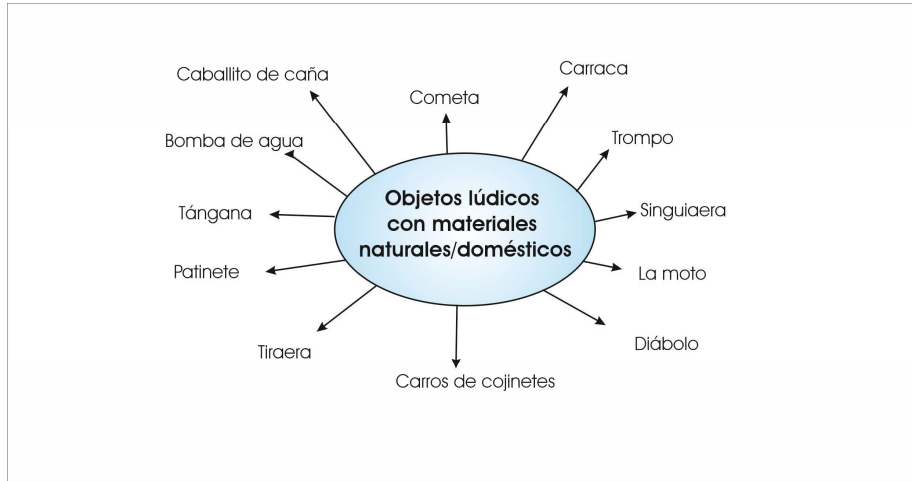
También existían juegos con otros materiales, como los jolateros con bidones de gasolina, el juego del clavo, el juego del aro (obtenido de los extremos de los bidones), y las pistolas de trabas (utilizadas por las madres para poder tender la ropa). Muchos de estos juegos con materiales reciclados tenían similitud con los practicados en otras regiones de España.

La unión de materiales de origen natural y de origen doméstico (reciclado), origina una rica variedad de objetos lúdicos como pueden ser las tiraderas (goma, cuero y madera), o la carraca elaborada con una piña (mazorca de maíz), hilo, madera y una nuez. Esta rica variedad de objetos demuestra la imaginación y la creatividad de los constructores, y la aparición de especialistas en la construcción de algún tipo de objeto de juego como pudiera ser los carros de madera, patinetas o siguaiera.



**Figura 28**

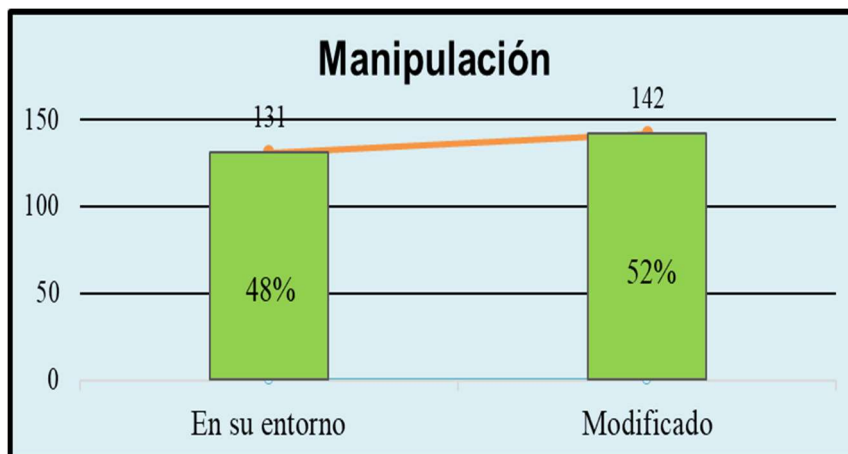
*Objetos elaborados con materiales naturales y domésticos.*



**b) Elaboración de los objetos.** Algo más de la mitad de los objetos eran empleados modificando alguna de sus características originales, al obtenerlos del entorno local ( $n=142$ ; 52%). La otra mitad correspondía a objetos empleados sin alterarlos ( $n=131$ ; 48%).

**Figura 29**

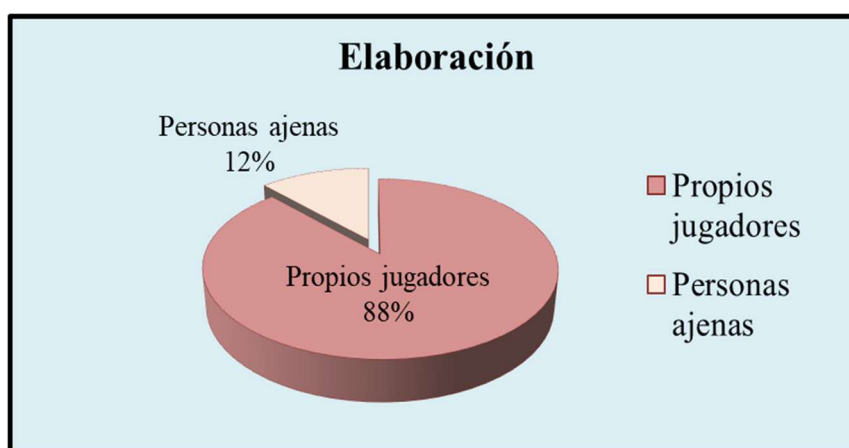
*Manipulación de los materiales para la elaboración de los objetos.*



La mayoría de los objetos eran elaborados por los propios jugadores ( $n=125$ ; 88,03%). Los objetos elaborados por otras personas ajenas al juego estaban menos representados ( $n=17$ ; 11,97%).

### Figura 30

*Protagonista que elaboran los objetos lúdicos.*



El crecimiento económico de las islas y la importancia de los puertos isleños, origina un aumento del tránsito de mercancías entre las islas, y procedentes de Europa y América. Algunos productos industriales llegan a Canarias, y son reciclados y utilizados por niños/as para la elaboración de objetos lúdicos, cuando son desechados por los adultos. Camiones de lata, barcos, jolateros, teléfonos y zancos de lata son elaborados siguiendo este procedimiento.

La construcción artesanal de juguetes para los niños corresponde a cualquier actuación consciente o inconsciente, premeditada o no, realizada por un niño o un grupo de niños, a partir de la cual se genera un juguete, es decir, un objeto o utensilio con una finalidad lúdica. (Costes et al., 2005)

La llegada del juguete industrial a Canarias, comercializado a través de tiendas locales y específicas, implica la aparición de una rica variedad de juguetes que son copiados por los niños con menos recursos económicos o comprados por sus familiares en algunos momentos puntuales (navidad, cumpleaños y santos). Hay que destacar, por ejemplo, la aparición de juguetes como las tronadoras, los boliches de cristal o los trompos musicales de hojalata.

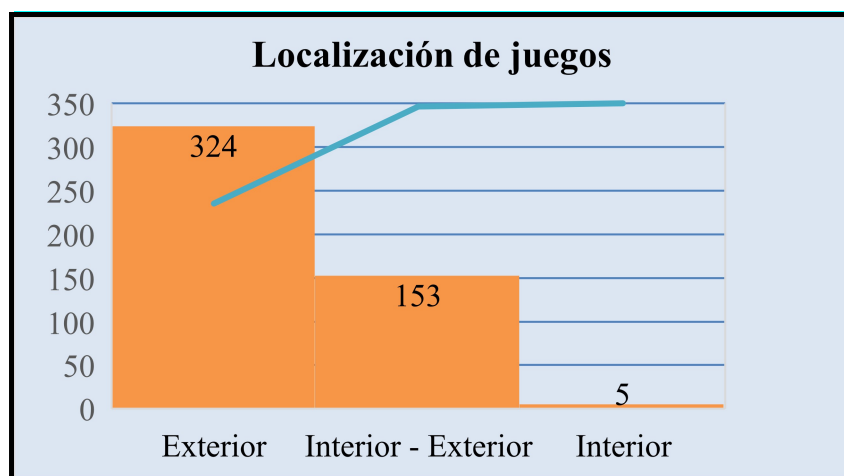
### 1.2.3. *Relación externa con el espacio*

La visión contextual o correspondiente a la lógica externa del espacio consideró dos variables: a) su localización y b) la preparación de las zonas donde se desarrollaba la actividad.

a) **Localización.** La mayoría de los JDTIC se realizaban en el exterior ( $n=324$ ; 67,2%), seguidos de los JDTIC que se podían realizar tanto en el interior como en el exterior ( $n=153$ ; 31,7%). Los JDTIC realizadas exclusivamente en el interior de las casas tenían muy poca presencia ( $n=5$ ; 1%).

**Figura 31**

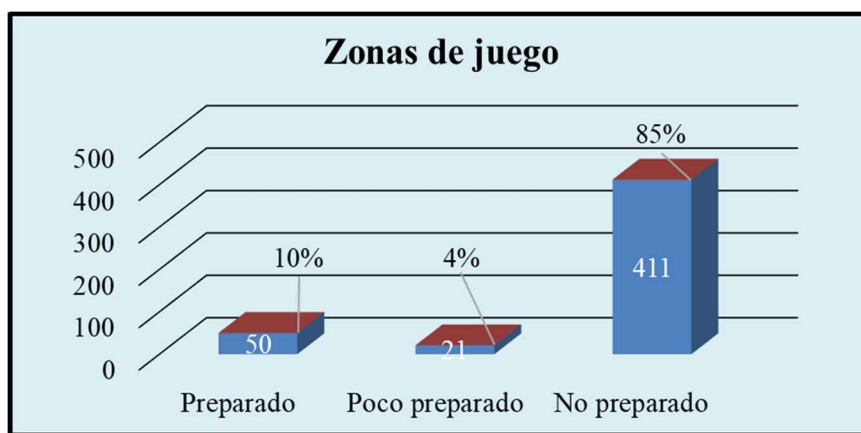
*Localización de las zonas de los JDTIC.*



b) **Preparación de las zonas.** La mayoría de las zonas no estaban preparadas específicamente para jugar ( $n=411$ ; 85%). Los espacios preparados para su desarrollo tenían poca presencia ( $n=50$ ; 10%) y también eran poco habituales espacios poco preparados ( $n=21$ ; 4%).

**Figura 32**

*Tipo de zona en donde se desarrolla la actividad.*

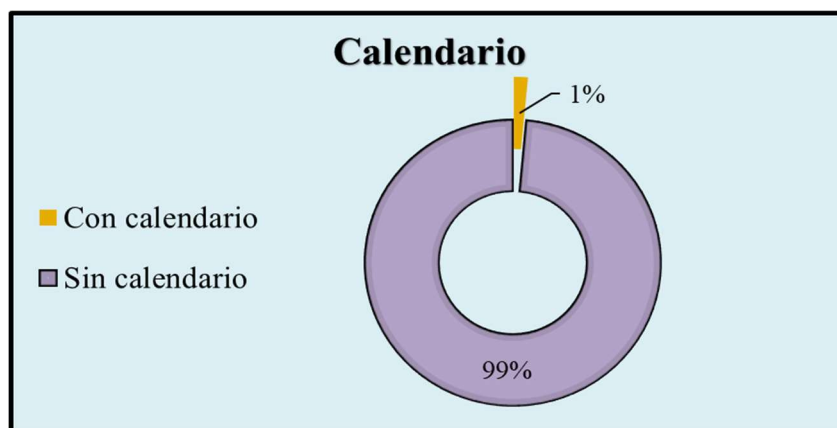


**1.2.4. Relación externa con el tiempo (calendario)**

Prácticamente la totalidad de los JD TIC en Canarias se realizaba sin precisar de un calendario ( $n=475$ ; 98,55%); no se programaban. Tan solo se encontraron 7 casos que se realizaban con motivo de una festividad ( $n=7$ ; 1,45%).

**Figura 33**

*Utilización o no de un calendario lúdico.*



## **2. La cultura lúdica material en Canarias. Rasgos etnomotores distintivos de los juegos deportivos tradicionales con y sin objeto en Canarias**

Después de mostrar, de forma general, las frecuencias obtenidas en este análisis, y exponiendo, de manera amplia, los resultados obtenidos, a continuación, vamos a exponer diversas tablas cruzadas, árboles de clasificación y áreas de frecuencias que relacionan las variables independientes que componen la lógica interna y externa del juego, con la presencia o ausencia de objeto para su desarrollo. Debemos de recordar que la mayoría de la actividades y prácticas de origen lúdico que se desarrollan en Canarias ( $n = 664$ ) requieren de motricidad (513 motrices = 77,26%; 151 no motrices; 22,74%). Es por ello que las tablas cruzadas que a continuación se van a mostrar son exclusivamente de juegos motrices.

Para poder exponer con más claridad los diferentes resultados de las tablas cruzadas, vamos primeramente a mostrar los rasgos distintivos de los juegos motrices en Canarias desde la lógica interna del juego.

Todos los resultados que se van a exponer a continuación, han dado como consecuencia un artículo (Luchoro-Parrilla et al., 2021), relacionado con el tema de esta tesis. A diferencia de las tablas de frecuencias mostradas anteriormente en donde se hace referencia a los juegos infantiles con existencia de motricidad, en este estudio se recogen todas las edades de los practicantes desde el punto de vista de la lógica externa de los juegos. Esto es debido a la importancia de poder estudiar todas las actividades motrices en comparación con la utilidad o no de objetos de juego para su desarrollo.

El conjunto de JDTC con motricidad ( $n=482$ ), analizados anteriormente es ligeramente inferior a los JDTC recogidas para el estudio de la comparativas de los juegos motrices de todas las edades en general con o sin objetos de juego ( $n=513$ ).

**Tabla 4**

*Resultados de las tablas cruzadas de las diversas variables de los JDT con y sin objetos.*

Lógica	Variable	Categorías	Con objetos		Sin objetos	
			<i>n</i> ; %	<i>Ar</i>	<i>n</i> ; %	<i>Ar</i>
Variable lógica interna	Reglas ( $p < .001$ ; $ES = .340$ )	Casi juego	$n = 83$ 16.2%	7.7	$n = 4$ 0.8%	- 7.7
		Juego tradicional	$n = 216$ 42.1%	-7.7	$n = 210$ 40.9%	7.7
	Interacción motriz ( $p < .001$ ; $ES = .571$ )	Psicomotor	$n = 136$ 26.5%	11.1	$n = 3$ 0.6%	- 11.1
		Oposición	$n = 81$ 15.8%	1.2	$n = 48$ 9.4%	-1.2
		Cooperación-oposición	$n = 26$ 5.1%	1	$n = 18$ 3.5%	-1
		Cooperación	$n = 56$ 10.9%	-11.2	$n = 145$ 28.3%	11.2
	Espacio de juego ( $p < .001$ ; $ES = .157$ )	Estable	$n = 282$ 55%	-3.5	$n = 214$ 41.7%	3.5
		Inestable	$n = 17$ 3.3%	3.5	$n = 0$ 0%	-3.5
	Sistema de puntuación (result) ( $p < .001$ ; $ES = .307$ )	Con marcador	$n = 77$ 15%	7	$n = 6$ 1.2%	-7
		Sin marcador	$n = 222$ 43.3%	-7	$n = 208$ 40.5	7
Lógica externa variable o condición sociocultural	Edad de los jugadores ( $p < .001$ ; $ES = .214$ )	Niños	$n = 247$ 48.1%	-4.7	$n = 206$ 40.2%	4.7
		Jóvenes	$n = 17$ 3.3%	2.2	$n = 4$ 0.8%	-2.2
		Adultos	$n = 26$ 5.1%	3.2	$n = 4$ 0.8%	-3.2
		Todas las edades	$n = 9$ 1.8%	2.6	$n = 0$ 0%	-2.6
		Género de los protagonistas ( $p < .001$ ; $ES = .317$ )	Femenino	$n = 66$ 12.9%	-8.1	$n = 122$ 23.8%
	Masculino	$n = 78$	5.1	$n = 18$	-5.1	

		15.2%		3.5%	
	Mixto	$n = 155$ 30.2%	3.9	$n = 74$ 14.4%	-3.9
Localización del área de prácticas ( $p < .001$ ; $ES = .263$ )	Externo	$n = 167$ 32.6%	-5.7	$n = 171$ 33.3%	5.7
	Interno	$n = 10$ 1.9%	-2	$n = 8$ 1.6%	2
	Interno-externo	$n = 122$ 23.8%	5.9	$n = 35$ 6.8%	-5.9
Preparación de las zonas de juego ( $p < .001$ ; $ES = .299$ )	No preparado	$n = 225$ 43.9%	-6.8	$n = 208$ 40.4%	6.8
	Poco preparado	$n = 20$ 3.9%	3.5	$n = 1$ 0.2%	-3.5
	Preparado	$n = 54$ 10.5%	5.5	$n = 5$ 1%	-5.5
Calendario en los juegos ( $p < .005$ ; $ES = .123$ )	Sin calendario	$n = 285$ 55.6%	-2.8	$n = 213$ 41.5%	2.8
	Calendario	$n = 14$ 2.7%	2.8	$n = 1$ 0.2%	-2.8

*Nota:* Tomado de *Results of cross-tables taking into account internal and external logic variables with and without objects.* (p.4), por Luchoro-Parrilla et al., 2021, *Frontiers in Psychology*, 12 (<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.586238>).

### 2.1. La necesidad de utilizar las reglas en los JDT con y sin objeto en Canarias

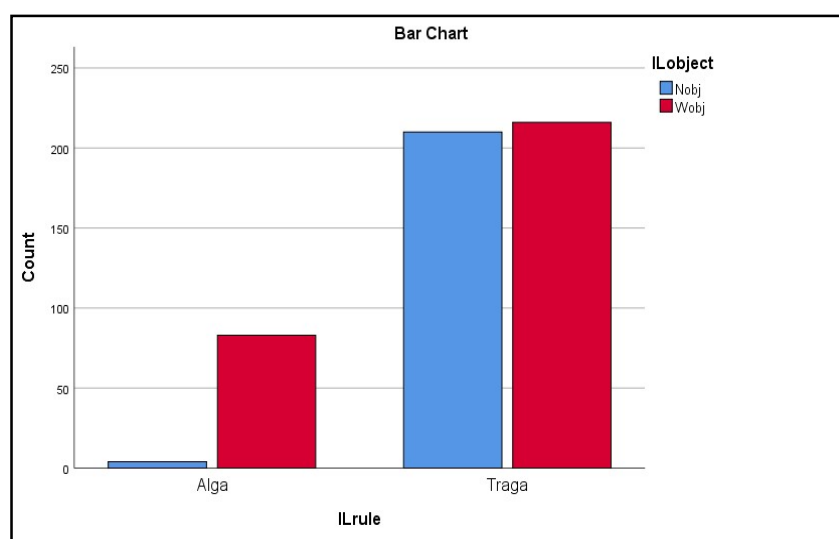
De todas las actividades lúdicas motrices de Canarias analizadas ( $n=513$ ), la mayoría de ellas pertenecen a JDTC que requieren algún tipo de regla para poder desarrollar su actividad lúdica. Se ha podido comprobar la existencia de grandes diferencias de las prácticas lúdicas ( $p < .001$ ;  $ES = .340$ ) dependiendo del uso o no de reglas para su desarrollo.

El caso de los casi juego (Alga) nos muestra una importante diferencia en aquellos de son sin objetos ( $n= 4$ ;  $ar = -7,7$ ; 0,8%) en comparación a los casi juegos con objetos que muestran unos valores más elevados ( $n= 83$ ;  $ar = 7,7$ ; 16,2%). De manera muy

significativa se comprobó que el mayor número de prácticas ludomotrices utilizaban reglas para su puesta en práctica, es decir, eran juegos. Los juegos sin objeto (Traga), son ligeramente menos predominantes ( $n= 210$ ;  $ar= 7,7$ ; 40,9%) a los juegos con objetos ( $n= 216$ ;  $ar=-7,7$ ; 42,1%).

### Figura 34

*Utilización de reglas en los JDT con y sin objetos.*



## 2.2. Desde la lógica interna de los JDT con y sin objetos en Canarias

A continuación, vamos a mostrar los rasgos característicos de la lógica interna de las JDTC, que requieren o no de algún tipo de objeto para su puesta en práctica.

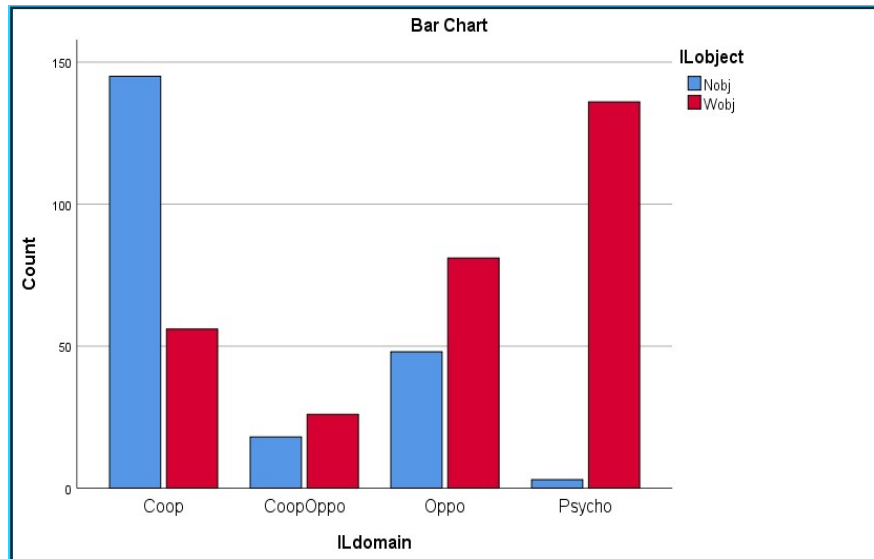
### 2.2.1. *Los diferentes tipos de interacciones motrices que se desarrollan en los JDT con o sin objetos*

Se ha podido comprobar que de forma muy significativa ( $p < .001$ ;  $ES = .571$ ), existe una amplia variedad actividades lúdicas motrices dependiendo de la interacción motriz que se realice.



**Figura 35**

*Interacciones motrices en los JDT con o sin objetos.*



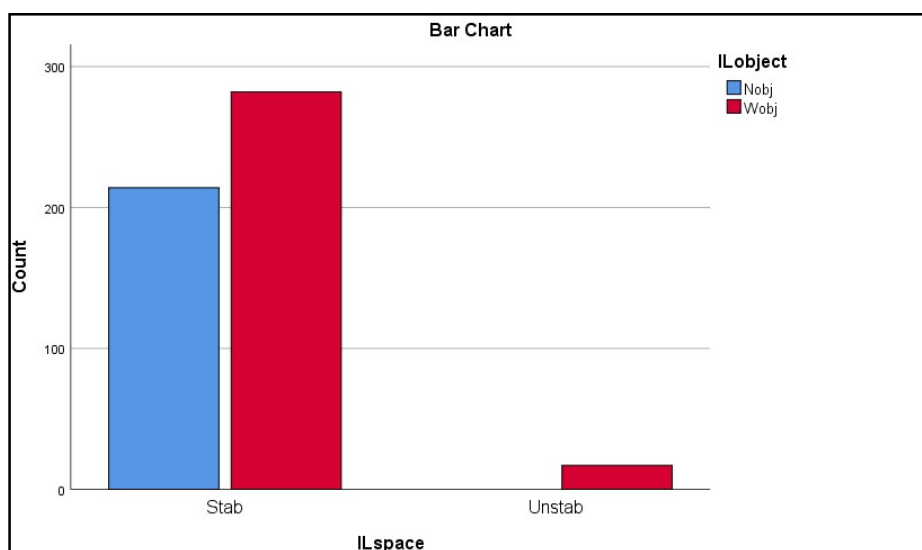
Se ha hallado que, las prácticas psicomotrices (Psycho) que requieren de objetos lúdicos ( $n = 136$ ;  $ar = 11,2$ ;  $26,5\%$ ), tienen una mayor presencia que las que no utilizan objetos ( $n = 3$ ;  $ar = -11,1$ ;  $0,6\%$ ). En los juegos de carácter sociomotor de cooperación (Coop) también encontramos resultados dispares con juegos con objetos ( $n = 56$ ;  $ar = -11,2$ ;  $10,9\%$ ) en comparativa con la amplia presencia de juegos sin objetos ( $n = 145$ ;  $ar = 11,2$ ;  $28,3\%$ ). En los juegos de oposición (Oppo) en donde aparece la presencia de un adversario para poder jugar, nos encontramos que las actividades con objetos ( $n = 81$ ;  $ar = 1,2$ ;  $15,8\%$ ), tienen una mayor presencia que las que no requieren objetos ( $n = 48$ ;  $ar = -1,2$ ;  $9,4\%$ ). Finalizando con los juegos de cooperación – oposición (CoopOppo), en donde hallamos que la presencia de los juegos sin objetos ( $n = 18$ ;  $ar = -1$ ;  $3,5\%$ ) es menor que con objetos de ( $n = 26$ ;  $ar = 1$ ;  $5,1\%$ ).

**2.2.2. El espacio en los JDT con y sin objetos**

Se ha podido comprobar la amplia diferencia ( $p < .001$ ;  $ES = .157$ ), de juegos y actividades lúdicas existente en función del espacio donde se realiza (estable o inestable).

**Figura 36**

*Espacio en los JDT con y sin objetos.*



De manera muy significativa se ha comprobado que la mayoría de los JDTC se desarrollan en espacios estables (Stab), mostrándonos que los espacios estables sin objetos ( $n= 214$ ;  $ar= 3,5$ ; 41,7%), y espacios estables con objetos de ( $n= 282$ ;  $ar= -3,5$ ; 55%) son mayoritarios. En lo referente al espacio inestable en donde existe una mayor incertidumbre en el desarrollo lúdico, los juegos sin objetos ( $n= 0$ ;  $ar= 3,5$ ; 0%) y con objetos del ( $n= 17$ ;  $ar= 3,5$ ; 3,3%) tienen una menor presencia.

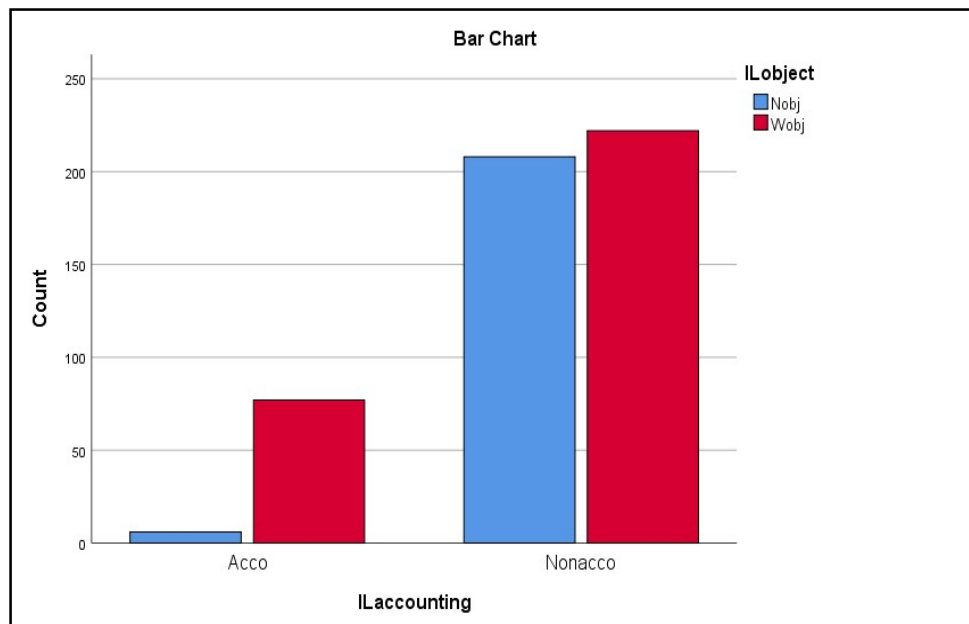
**2.2.3. Los objetos en los JDT y su relación con su contabilidad (resultados)**

Se ha podido comprobar la amplia diferencia existente ( $p < .001$ ;  $ES= .307$ ), entre los JDTC, dependiendo si existe un resultado o algún tipo de contabilidad.

Los juegos que no requieren de ningún tipo de contabilidad son mucho más significativos. Encontramos que el computo de los juegos sin objetos ( $n= 208$ ;  $ar= 7$ ; 40,5%), es ligeramente menor que con objetos ( $n= 222$ ;  $ar= -7$ ; 43,3%), que tiene una mayor presencia. Mientras que los juegos con contabilidad sin objetos ( $n= 6$ ;  $ar=-7$ ; 1,2%), son mucho menores que con objetos y contabilidad ( $n= 77$ ;  $ar= 7$ ; 15%).

**Figura 37**

*Los objetos en los JDT y su relación con su contabilidad (resultados).*



**2.3. Desde la lógica externa de los JDT con y sin objetos en Canarias**

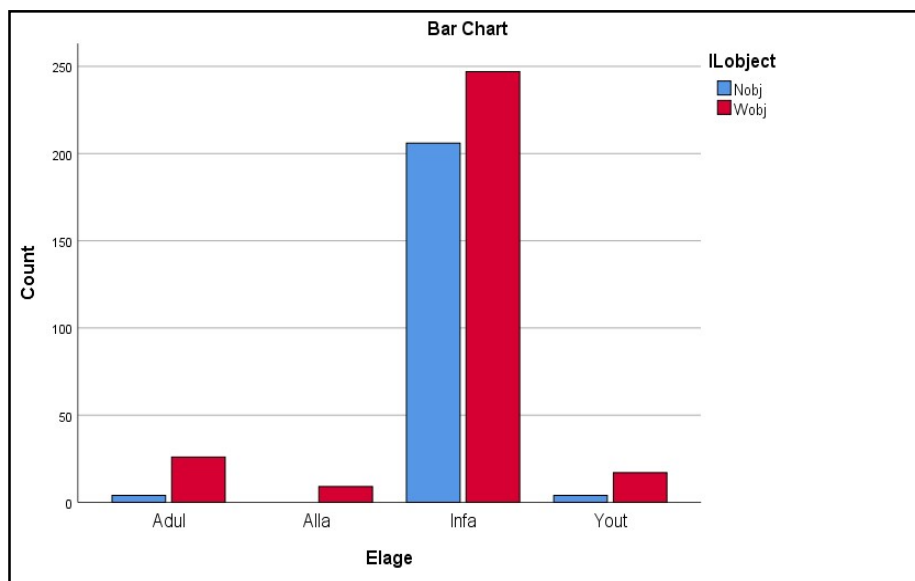
A continuación, vamos a mostrar los diferentes resultados obtenidos de la comparativa entre la presencia o ausencia de objetos de juego y las diferentes variables existentes desde el punto de vista de la lógica externa del juego.

**2.3.1. En la edad de los jugadores que desarrollan diversos JDT con o sin objetos**

En la edad de los participantes, hemos podido encontrar grandes diferencias ( $p < .001$ ;  $ES = .214$ ), al comprar la edad de los jugadores implicados en la realización de los diferentes tipos de actividades lúdicas.

**Figura 38**

*Edad de los jugadores que desarrollan diversos JDT con o sin objetos.*



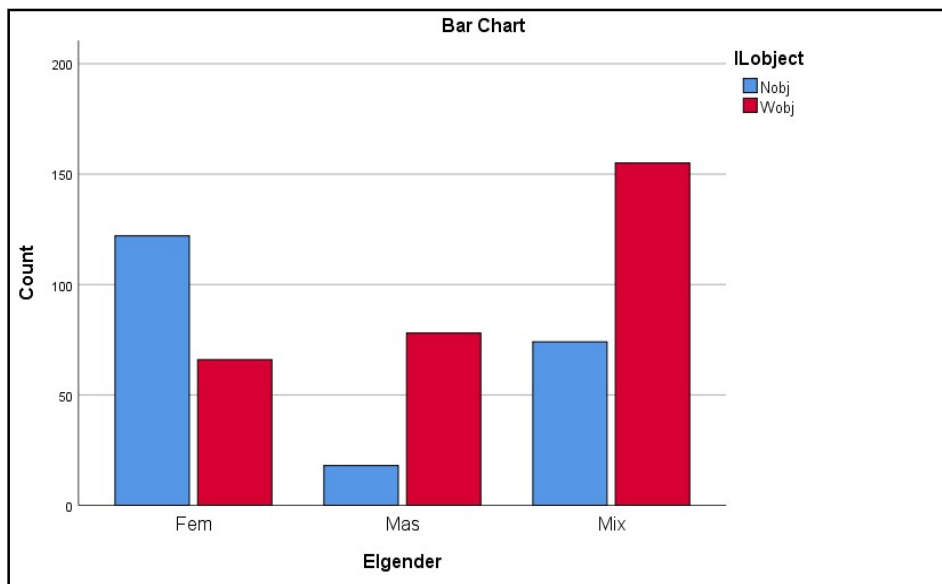
Los juegos con participantes de edad infantil (Infa), que no utilizan ningún objeto ( $n= 206$ ;  $ar= 4,7$ ;  $40,2\%$ ), son ligeramente inferiores a los que utilizaban algún juego con objetos ( $n= 247$ ;  $ar=-4,7$ ;  $48,1\%$ ). Los juegos sin objetos en edad adolescentes (Yout) ( $n= 4$ ;  $ar= -2,2$ ;  $0,8\%$ ), son inferiores a con objetos de juego ( $n= 17$ ;  $ar= 2,2$ ;  $3,3\%$ ). Los juegos con objetos que practicaban los adultos tienen una mayor presencia ( $n= 26$ ;  $ar. 3,2$ ;  $5,1\%$ ), que los juegos que no utilizan objetos ( $n= 4$ ;  $ar= -3,2$ ;  $0,8\%$ ). Para terminar, mostramos los resultados de los juegos con objetos de cualquier edad (Alla) ( $n= 9$ ;  $ar= 2,6$ ;  $1,8\%$ ), y se observa la inexistencia de juegos sin objetos ( $n= 0$ ;  $ar= -2,6$ ;  $0\%$ ).

**2.3.2. En el género de los protagonistas que desarrollaban los diferentes JDT con y sin objetos**

En los resultados que se han obtenido, se ha comprobado que de manera muy significativa existe una diferencia del tipo de práctica lúdica dependiendo del género del practicante ( $p < .001$ ;  $ES = .371$ ).

**Figura 39**

*Género de los protagonistas que desarrollan los diferentes JDT con y sin objetos.*



Se ha podido observar que el género femenino (*Fem*), sin uso de objetos, es mayor ( $n= 122$ ;  $ar= 8,1$ ;  $23,8\%$ ), que con objetos, cuya presencia es menos significativa ( $n= 66$ ;  $ar= -8,1$ ;  $12,9\%$ ). Los jugadores de género masculino (*Mas*), prácticas lúdicas que no utilizan objetos ( $n= 18$ ;  $ar= -5,1$ ;  $3,5\%$ ), tienen una menor presencia que los que utilizan objetos de juego ( $n= 78$ ;  $ar= 5,1$ ;  $15,2\%$ ). Para finalizar, los juegos mixtos (*Mix*) con objetos ( $n= 155$ ;  $ar= 3,9$ ;  $30,2\%$ ) tienen mucha más presencia que los que no requieren de objetos ( $n= 74$ ;  $ar= -3,9$ ;  $14,4\%$ ).

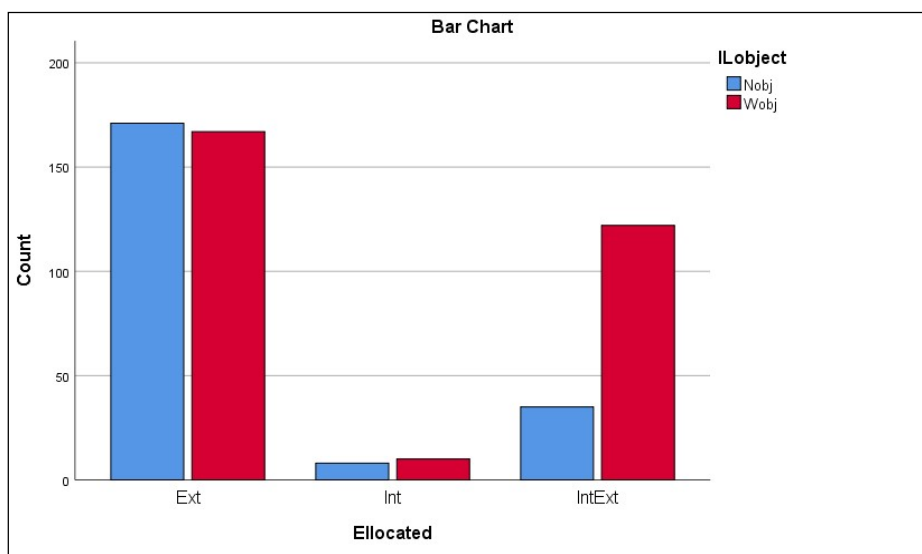
**2.3.3. La localización de los JDT con y sin objetos**

Hemos encontrado diferencias muy significativas ( $p < .001$ ;  $ES = .263$ ), en las zonas de juego en donde se desarrollaban las actividades.

Los juegos de exterior (Ext), sin objetos ( $n = 171$ ;  $ar = 5,7$ ;  $33,3\%$ ), son prácticamente iguales a los juegos exteriores con objetos ( $n = 167$ ;  $ar = -5,7$ ;  $32,6\%$ ). La presencia de los juegos en el interior (Int) es poco significativa tanto en los juegos que no requieren objetos ( $n = 8$ ;  $ar = 2$ ;  $1,6\%$ ), como en los que si necesitan objetos ( $n = 10$ ;  $ar = -2$ ;  $1,9\%$ ).

**Figura 40**

*Localización de los JDT con y sin objetos.*



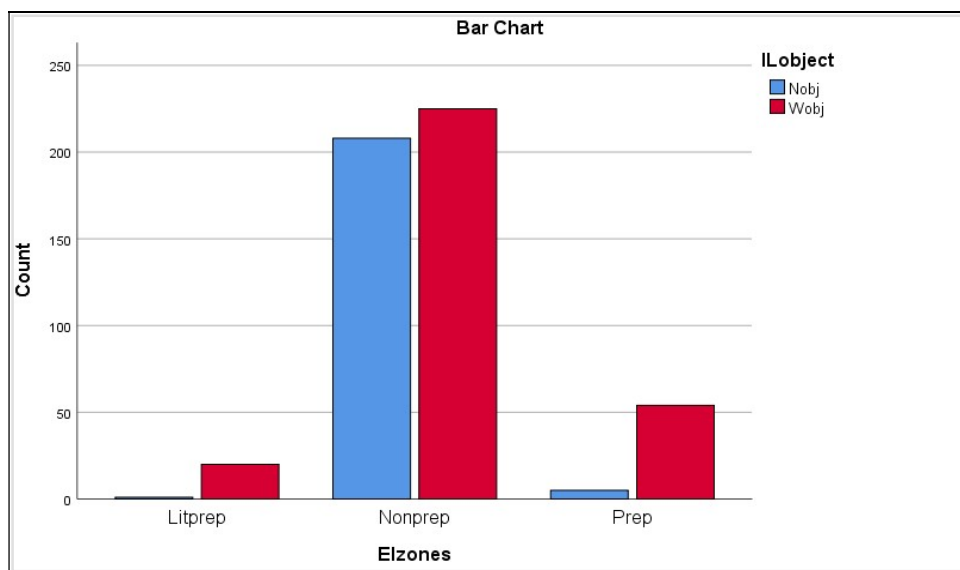
En los juegos que se practicaban tanto en interior como exterior (IntExt), existe una diferencia muy significativa, en donde predomina los juegos con objetos ( $n = 122$ ;  $ar = 5,9$ ;  $23,8\%$ ), respecto a los que no tienen objetos de juego ( $n = 35$ ;  $ar = -5,9$ ;  $6,8\%$ ).

**2.3.4. Preparación de las zonas/espacios destinados a los JDT**

Se han encontrado diferencias significativas en los espacios y zonas que requieren algún tipo de preparación para el desarrollo de las actividades lúdicas ( $p < .001$ ;  $ES = .299$ ).

**Figura 41**

*Preparación de las zonas/espacios destinados a los JDT.*



Las zonas poco preparadas (Litprep) que no requerían de objetos ( $n=20$ ;  $ar= 3,5$ ; 3,9%) o sin objetos ( $n= 1$ ;  $ar= -3,5$ ; 0,2%) no son muy significativa si las comparamos con los espacios no preparados (Nonprep) que no utilizaban objetos de juego que nos dan unos resultados relevantes ( $n= 208$ ;  $ar= 6,8$ ; 40,4%), así como las zonas no preparadas que utilizaban objetos ( $n= 225$ ;  $ar= -6,8$ ; 43,9%), que también son muy notables. Los juegos que requerían de un espacio preparado (Prep) o instalación definida para jugar y que no requería de ningún tipo de objeto para sus desarrollos ( $n= 5$ ;  $ar= -5,5$ ; 1%), eran sensiblemente menores que los que sí necesitaban de objetos de juego ( $n= 54$ ;  $ar= 5,5$ ; 10,5%).

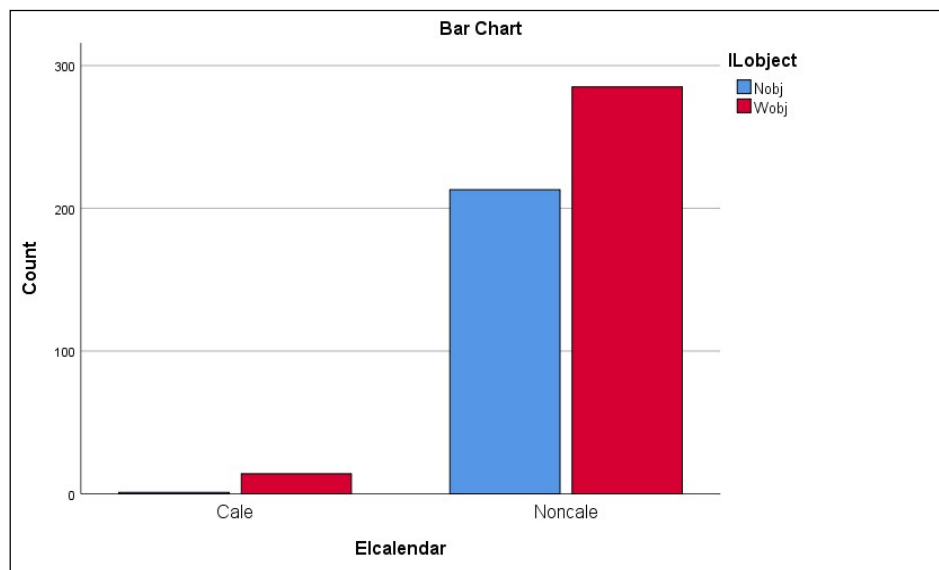
**2.3.5. La existencia de calendario en los JDT con o sin objetos**

La mayoría de los juegos analizados se desarrollaban durante todo el año, obteniéndose unos resultados significativos ( $p < .005$ ;  $ES = .123$ ).

Pudiéndose realizar los juegos sin objetos ( $n = 213$ ;  $ar = 2,8$ ; 41,5%), y con una menor presencia que los juegos con algún tipo de objetos ( $n = 285$ ;  $ar = -2,8$ ; 55,6%) que eran más relevantes. Los juegos que se desarrollaban en algún calendario concreto (fiesta, actividad laboral) sin objetos ( $n = 1$ ;  $ar = -2,8$ ; 0,2%), eran casi inexistentes, mientras que los que requerían de objetos de juego eran de mayor cuantía ( $n = 14$ ;  $ar = 2,8$ ; 2,7%).

**Figura 42**

*Calendario en los JDT con o sin objetos.*



**2.4. Variables predictivas de la lógica interna y externa en el uso de objetos en los JDT en Canarias**

El análisis del árbol de decisión nos permitió estudiar las diferentes variables predictivas de la lógica interna y externa de los juegos y de la utilización de material para su desarrollo, identificando con color rojo los juegos con objetos y con color azul los que



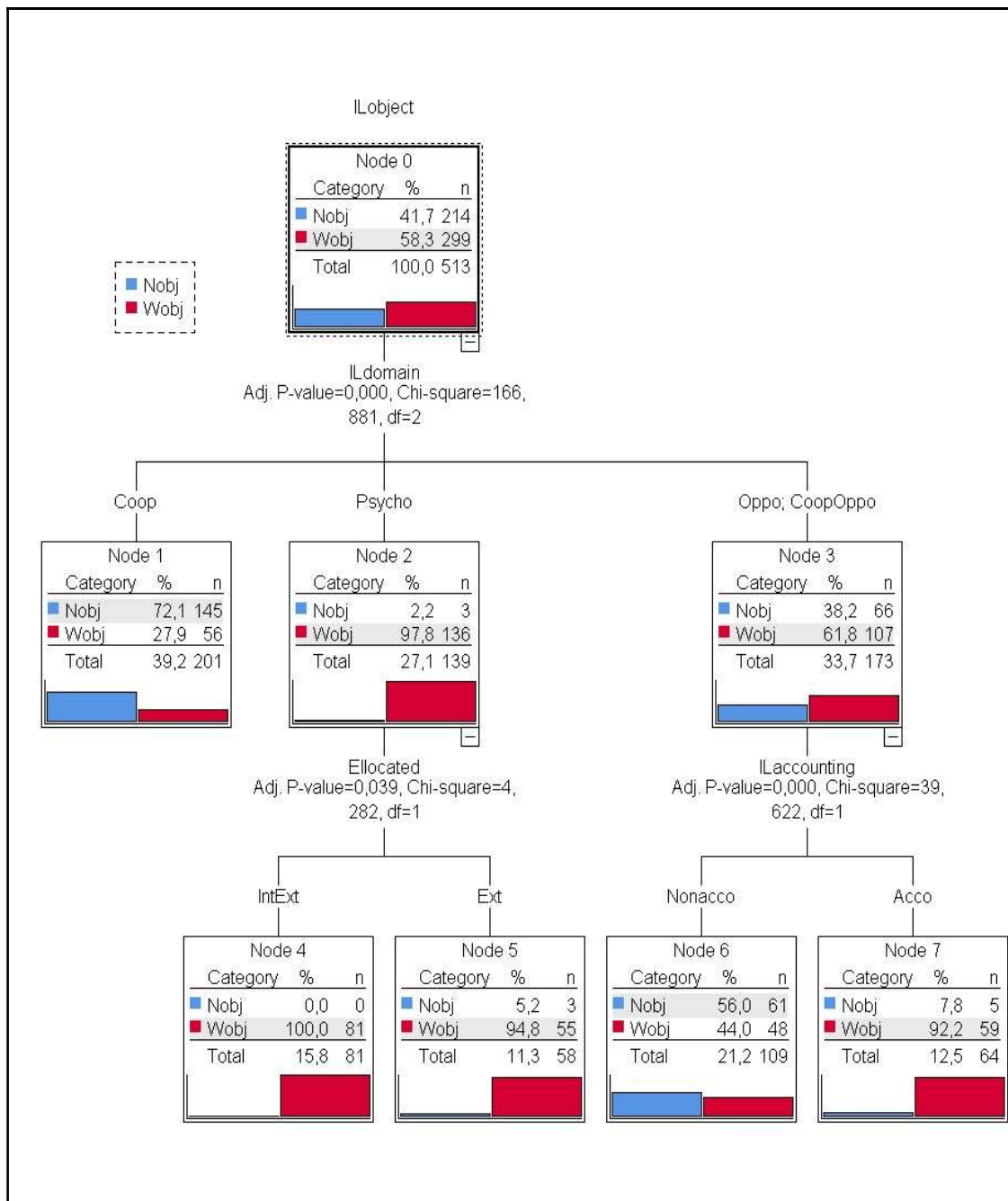
se desarrollan. Es por ello que en el primer nivel de este árbol nos encontramos la existencia o no de objetos de juego desde la lógica interna del mismo (*nodo 0*), encontrándonos que con material hay un 58,3%.

En el segundo nivel del árbol de decisión nos encontramos los diferentes dominios de la acción motriz, resultando muy significativo el tipo de juego de carácter psicomotor (*nodo 2*) de color rojo, que es muy superior al azul. En los juegos de cooperación (*nodo 1*), los juegos sin objetos que son de color azul, son superiores a los de color rojo, mientras que los juegos de oposición y los de cooperación – oposición (*nodo 3*), tienen unos resultados semejantes predominando los juegos con objetos que los juegos sin objetos.

En el tercer nivel de presencia en este árbol identificamos cuatro tipos de nodos. Dos nodos desde la lógica externa de los juegos, en referencia con la localización de los espacios donde se desarrollaban, y que provienen del *nodo 2*, que hace referencia al dominio psicomotor. En este, se puede observar que los juegos en el interior – exterior (*nodo 4*), son en su totalidad de color rojo (100%) y que los juegos que se desarrollaban en el exterior (*nodo 5*), también en su mayoría son de color rojo. Los otros dos nodos hacen referencia a la lógica interna del juego y provenientes del *nodo 3*. En ellos, nos muestran los juegos con o sin competición, pudiéndose observar que los juegos sin competición (*nodo 6*) predomina el color azul, mientras que en los juegos con competición (*nodo 7*) es casi en su totalidad de color rojo.

**Figura 43**

*Árbol decisional de diversas variables con o sin objetos de juego*



*Nota:* “Decision tree of various variables with or without game objects. (p.7)”, por Luchoro-Parrilla et al., 2021, *Frontiers in Psychology*, 12 (<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.586238>).

El árbol de decisión mostró una proporción de casos correctamente clasificados del 78%, con un estándar error (misclassification risk) de 0.018.

La variable con más fuerza predictiva fue el tipo de interacción motriz. Se encontraron diferencias significativas ( $p < .001$ ;  $X^2 = 166.881$ ;  $df = 2$ ) entre los juegos psicomotores (nodo 2), de cooperación (nodo 1) y los juegos con adversarios (nodo 3), de oposición o cooperación-oposición. Como se observó en el anterior tipo de análisis estadístico en los juegos psicomotores y con presencia de adversario predominaron los juegos con objetos, a diferencia de los juegos de cooperación en la que predominaron los juegos sin objetos.

La localización de la zona de juego (nodos 4 y 5) fue la única variable predictiva de los juegos psicomotores. Se encontraron diferencias significativas ( $p = .039$ ;  $X^2 = 4.282$ ;  $df = 1$ ) entre los juegos que se jugaban en espacios externos (nodo 5) y los que se jugaban en espacios interior o exterior (nodo 4). En ambos casos existió un claro predominio de los juegos con objetos.

Para los juegos con adversario (oposición y cooperación-oposición), la contabilidad fue la única variable predictiva que mostró el árbol de clasificación. Existieron diferencias significativas ( $p < .001$ ;  $X^2 = 39.622$ ;  $df = 1$ ) en los juegos con y sin competición (contabilidad en el marcador). Los juegos con contabilidad fueron mayoritariamente con objetos, mientras que en los juegos sin competición la distribución fue similar, con un predominio ligero de los juegos sin objetos.

**2.5. Visión multidimensional de las variables etnomotrices (de la lógica interna y la lógica externa) de los JDT con y sin material en Canarias**

Para poder complementar este estudio, se ha realizado un análisis identificativo de las áreas de frecuencias más relevantes de las diferentes posibilidades multidimensionales etnomotrices de los JDT, en relación con el uso de objetos en los mismos.

**Tabla 5**

*Diferentes cadenas lúdicas del área de frecuencia con o sin objetos.*

	IObject			
	Nobj	Wobj	Total	
Alga,Psycho,Stab,Nonacco,Infa,Mas,Ext,Nonprep,Noncale	A	0	3	3
Alga,Psycho,Stab,Nonacco,Infa,Mas,IntExt,Nonprep,Noncale	B	0	15	15
Alga,Psycho,Stab,Nonacco,Infa,Mix,Ext,Nonprep,Noncale	C	0	7	7
Alga,Psycho,Stab,Nonacco,Infa,Mix,IntExt,Nonprep,Noncale	D	0	36	36
Alga,Psycho,Unstab,Nonacco,Infa,Mix,Ext,Nonprep,Noncale	E	0	5	5
Traga,Coop,Stab,Nonacco,Adul,Mix,Int,Nonprep,Noncale	F	2	1	3
Traga,Coop,Stab,Nonacco,Infa,Fem,Ext,Nonprep,Noncale	G	97	45	142
Traga,Coop,Stab,Nonacco,Infa,Fem,IntExt,Nonprep,Noncale	H	23	4	27
Traga,Coop,Stab,Nonacco,Infa,Mas,Ext,Nonprep,Noncale	I	9	0	9
Traga,Coop,Stab,Nonacco,Infa,Mix,Ext,Nonprep,Noncale	J	8	0	8
Traga,Coop,Stab,Nonacco,Yout,Mix,Int,Nonprep,Noncale	K	3	0	3
Traga,CoopOppo,Stab,Acco,Infa,Mix,Ext,Nonprep,Noncale	L	0	4	4
Traga,CoopOppo,Stab,Acco,Infa,Mix,Ext,Prep,Noncale	M	2	4	6
Traga,CoopOppo,Stab,Acco,Yout,Mix,Ext,Litprep,Noncale	N	0	3	3
Traga,CoopOppo,Stab,Nonacco,Infa,Mas,Ext,Nonprep,Noncale	O	3	3	6
Traga,CoopOppo,Stab,Nonacco,Infa,Mix,Ext,Nonprep,Noncale	P	10	1	11
Traga,Oppo,Stab,Acco,Infa,Mas,Ext,Litprep,Noncale	Q	0	3	3
Traga,Oppo,Stab,Acco,Infa,Mas,IntExt,Prep,Noncale	R	0	10	10
Traga,Oppo,Stab,Acco,Infa,Mix,Ext,Nonprep,Noncale	S	1	2	3

Traga,Oppo,Stab,Acco,Infa,Mix,IntExt,Nonprep,Noncale	T	1	3	4
Traga,Oppo,Stab,Acco,Infa,Mix,IntExt,Prep,Noncale	U	0	4	4
Traga,Oppo,Stab,Acco,Yout,Mix,Ext,Litprep,Noncale	W	0	3	3
Traga,Oppo,Stab,Nonacco,Infa,Mas,Ext,Nonprep,Noncale	X	3	2	5
Traga,Oppo,Stab,Nonacco,Infa,Mas,IntExt,Nonprep,Noncale	Y	2	2	4
Traga,Oppo,Stab,Nonacco,Infa,Mix,Ext,Nonprep,Noncale	Z	30	10	40
Traga,Oppo,Stab,Nonacco,Infa,Mix,Ext,Prep,Noncale	AA	1	3	4
Traga,Oppo,Stab,Nonacco,Infa,Mix,IntExt,Nonprep,Noncale	BB	6	7	13
Traga,Psycho,Stab,Acco,Infa,Mas,Ext,Prep,Noncale	CC	0	3	3
Traga,Psycho,Stab,Nonacco,Adul,Mas,Ext,Nonprep,Noncale	DD	0	3	3
Traga,Psycho,Stab,Nonacco,Infa,Fem,IntExt,Nonprep,Noncale	EE	0	13	13
Traga,Psycho,Stab,Nonacco,Infa,Mix,Ext,Prep,Noncale	FF	0	3	3
Traga,Psycho,Stab,Nonacco,Infa,Mix,IntExt,Nonprep,Noncale	GG	0	13	13
		<b>214</b>	<b>299</b>	<b>513</b>

*Nota:* “Table of different play chains of the frequency area with or without objects. (p.6)”, por Luchoro-Parrilla et al., 2021, *Frontiers in Psychology*, 12 (<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.586238>).

En estas frecuencias se tiene en cuenta simultáneamente las variables de la lógica interna: Tipo Juego (juego o casi juego), Dominio, Tipo Espacio, Contabilidad y también de la lógica externa: Edad, Género, Lugar de práctica, Tipo de preparación de la zona, Calendario.

El estudio de las áreas de frecuencias refleja diferencias entre los JDTIC con y sin objetos (=>3 números de JDTIC con o sin objetos). Este análisis, identificado en la tabla 5, desvela 9 áreas en las que predominan los JDTIC sin objetos respecto a las que hacen uso de objetos. De estas áreas de frecuencias destacamos 4 ejemplos observados en la figura 44 (G, H, P, Z).

En el área de secuencia multidimensional etnomotriz G (Traga, Coop, Stab, Nonacco, Infa, Fem, Ext, Nonprep, Noncale), predominan los JDTIC sin objetos de color azul ( $n= 97$ ), frente a los JDTIC con objetos de color naranja ( $n= 45$ ). Se trata de juegos tradicionales, de cooperación, en un espacio estable, sin contabilidad, de edad infantil, de género femenino, jugado en un espacio exterior, no preparado y sin calendario. En el caso de los JDTIC sin objetos son representativos los juegos de corro, mientras que los JDTIC de sogas son ejemplos de las prácticas con material reafirmando la importancia de los juegos infantiles femeninos de corros (sin material).

En segundo lugar, la secuencia etnomotriz multidimensional del área H (Traga, Coop, Stab, Nonacco, Infa, Fem, IntExt, Nonprep, Noncale), con predominio de los JDT sin objetos ( $n= 23$ ), de color azul, respecto a los JDT con objetos ( $n= 4$ ), de color naranja, corresponde a JDT de cooperación, en espacio estable, sin contabilidad, género infantil, femenino, en espacios interior-exterior, no preparados y sin calendario. Son ejemplos de juegos de corro.

La tercera secuencia etnomotriz multidimensional del área P (traga, CoopOppo, Stab, Nonacco, Infa, Mix, Ext, Nonprep, Noncale) identifica un claro predominio de los JDT sin objetos ( $n = 10$ ) respecto a los JDT con objetos ( $n= 1$ ). Corresponde a JDT sin objetos de cooperación-oposición, en un espacio estable, sin contabilidad, edad infantil, género mixto, en una zona exterior, no preparada y sin calendario). Son ejemplo de estos juegos: el perrito agachado, el marro<sup>15</sup> y la trinca.

Finalmente, en el área de frecuencia Z se identifica la secuencia etnomotriz multidimensional (Traga, Oppo, Stab, Nonacco, Infa, Mix, Ext, Nonprep, Noncale), en la

---

<sup>15</sup> Una de las diversas variantes de este juego.

que predominan los juegos tradicionales sin objetos ( $n= 30$ ), de color azul, respecto a los JDT con objetos ( $n= 10$ ), de color naranja. Estos JDT son de oposición, en un espacio estable, sin contabilidad, edad infantil, género mixto, en espacio exterior, no preparado y sin un calendario. Los JDT como el milano, o el cinto quemado son ejemplos representativos de esta segunda secuencia.

Por otra parte, existen 21 áreas de frecuencia en las que predominan secuencias etnomotrices multidimensionales con presencia de JD TIC de objetos respecto a las que no hacen uso de materiales. Estos datos constatan la fuerza que tiene la cultura material en los JD TIC.

De este conjunto de 21 áreas hemos elegido cinco de ellas (D, B, R, EE), dos de ellas correspondientes a casi juegos y tres a juegos deportivos tradicionales.

En el área de frecuencia D se identifica la secuencia etnomotriz multidimensional (Alga, Psycho, Stab, Nonacco, Infa, Mix, IntExt, Nonprep, Noncale) en la que únicamente se identifican JD TIC con objetos ( $n = 36$ ). Corresponde a casi juegos con objetos, psicomotores, en un espacio estable, sin contabilización, edad infantil, género mixto, en zonas interior-exterior, no preparadas y sin calendario. Son ejemplos representativos de esta secuencia la carraca o la hélice de madera.

En el área de frecuencia B se identifica la secuencia etnomotriz multidimensional (Alga, Psycho, Stab, Nonacco, Infa, Masc, IntExt, Nonprep, Noncale) en la que únicamente se identifican JD TIC con objetos ( $n = 15$ ). Corresponde a casi juegos con objetos, psicomotores, en un espacio estable, sin contabilización, edad infantil, género masculino, en zonas interior-exterior, no preparadas y sin calendario. Son ejemplos representativos de esta secuencia la moto, el tractor o los coches de caña y lata.

En el área de frecuencia R se identifica la secuencia etnomotriz multidimensional (Traga, Oppo, Stab, Acco, Infa, Mas, IntExt, Prep, Noncale) en la que únicamente se identifican JD TIC con objetos ( $n = 10$ ). Corresponde a juegos deportivos tradicionales con objetos, de oposición, en un espacio estable, con contabilización, edad infantil, género masculino, en zonas interior-exterior, preparadas y sin calendario. Son ejemplos representativos de esta secuencia las carreras de chapas o el gongo.

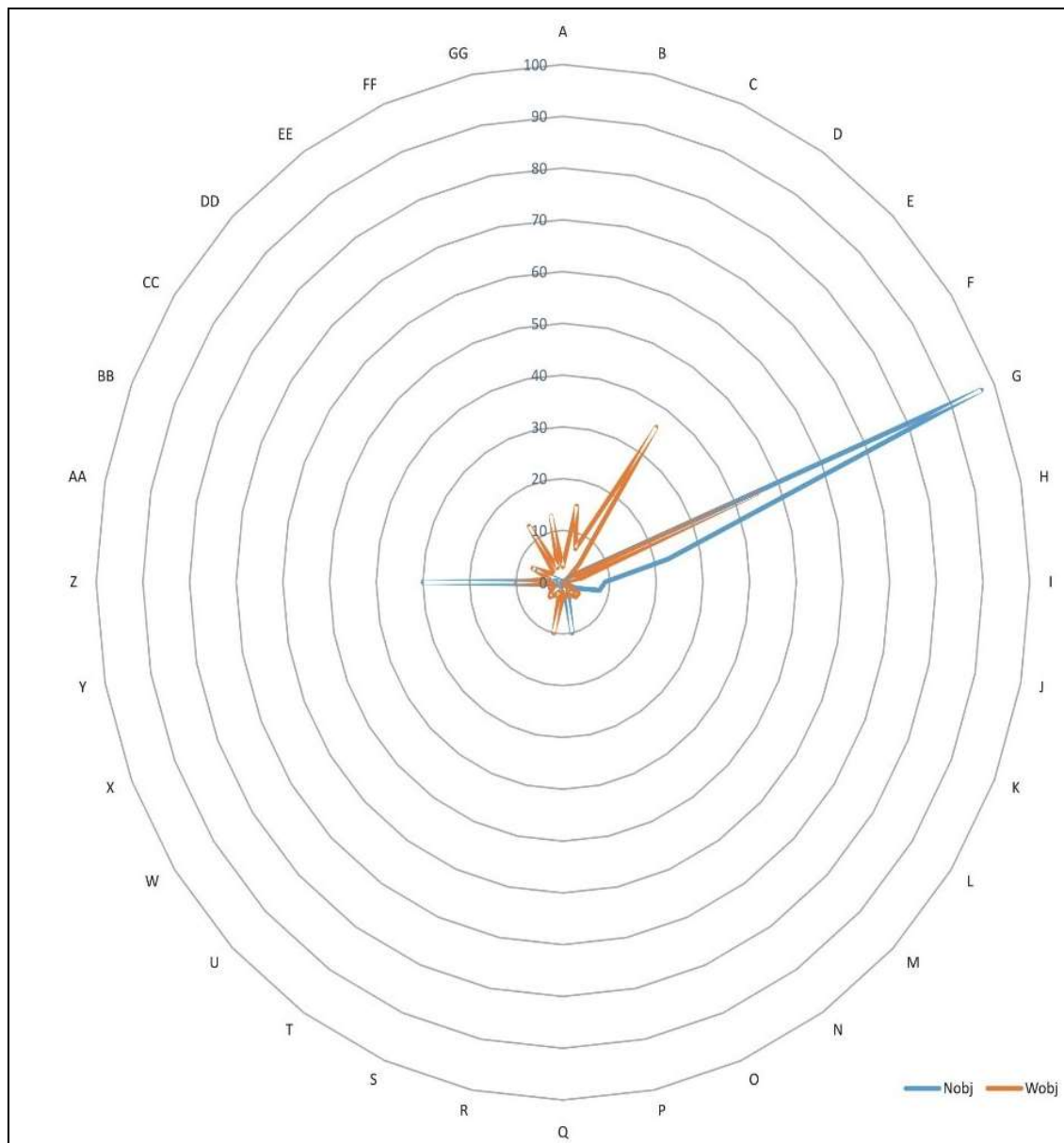
En el área de frecuencia EE se identifica la secuencia etnomotriz multidimensional (Traga, Psycho, Stab, Nonacco, Infa, Fem, IntExt, Nonprep, Noncale) en la que únicamente se identifican JD TIC con objetos ( $n = 13$ ). Corresponde a juegos deportivos tradicionales con objetos, psicomotores, en un espacio estable, con contabilización, edad infantil, género femenino, en zonas interior-exterior, no preparadas y sin calendario. Son ejemplos representativos de esta secuencia los juegos de pelota como aminina o Popeye el marinerito.

En el área de frecuencia GG se identifica la secuencia etnomotriz multidimensional (Traga, Pyscho, Stab, Nonacco, Infa, Mix, IntExt, Nonprep, Noncale) en la que únicamente se identifican JD TIC con objetos ( $n = 13$ ). Corresponde a juegos deportivos tradicionales con objetos, psicomotores, en un espacio estable, sin contabilización, edad infantil, género mixto, en zonas interior-exterior, no preparadas y sin calendario. Son ejemplos representativos de esta secuencia el juego del clavo o coger y dejar (juego de piedritas).



**Figura 44**

*Áreas de frecuencias más relevantes de los JDT en Canarias.*



*Nota:* “Frequency area of various variables with or without game objects. (p.8)”, por Luchoro-Parrilla et al., 2021, *Frontiers in Psychology*, 12 (<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.586238>).



**DISCUSIÓN**

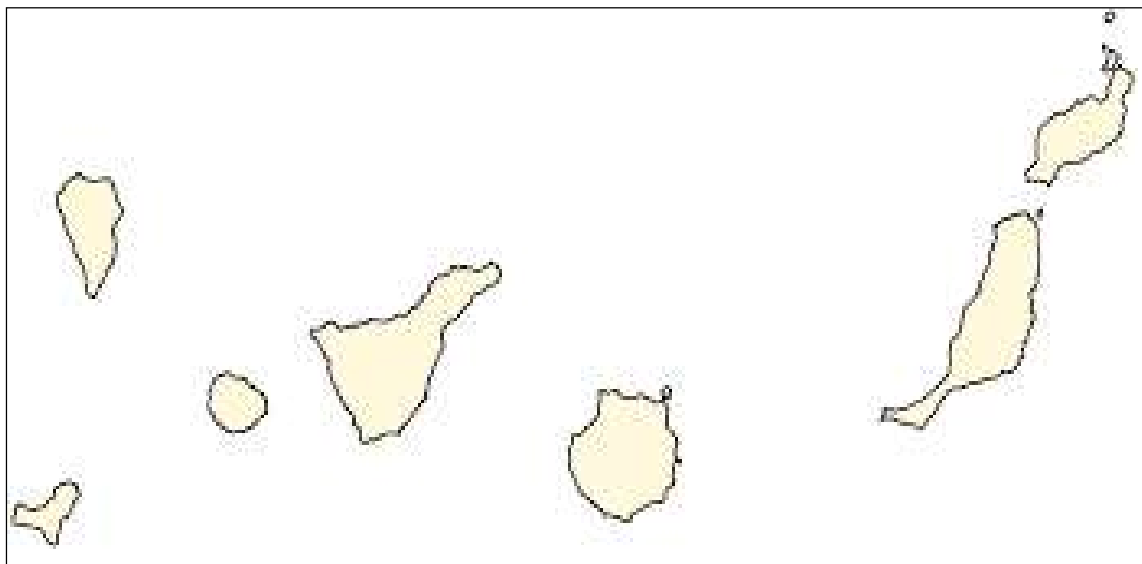
---

En concordancia con el marco teórico de referencia expuesto anteriormente, con esta investigación se intenta mostrar desde una perspectiva etnomotriz, los rasgos distintivos de las diversas prácticas ludomotrices infantiles existentes en Canarias. A su vez, también se identificó diversas variables de la lógica interna y externa del juego que requieren de algún tipo de objeto para el desarrollo lúdico de la actividad y que están en relación con el patrimonio cultural (Lavega, 2018; Navarro-Adelantado & Lavega, 2017; Parlebas, 2017, 2016b).

Con este estudio se pretende dar a conocer las prácticas ludomotrices desde el punto de vista de lógica interna y externa sociocultural de cada una de las manifestaciones lúdicas analizadas y siempre desde un enfoque etnomotor (Etxebeste, 2001; Lavega-Burgués & Navarro-Adelantado, 2019; Parlebas, 2001, 2016b).

#### **Figura 45**

*Mapa de Canarias proporcionado por una alumna.*



## **1. Primera interpretación sociocultural para contextualizar los juegos tradicionales en Canarias**

La interpretación, de manera contextualizada, de la notoriedad de la cultura lúdica en Canarias, es necesario reconocer que el archipiélago canario constituye un conjunto de islas volcánicas, situadas en el noroeste de África, que fueron colonizadas hace quinientos años, con una economía eminentemente agrícola hasta el boom del turismo en los años sesenta y que ha sido punto de confluencia entre emigrantes con destino a Europa, África y América.

### **1.1. Los protagonistas de los juegos en Canarias**

Se ha constatado que muchos de los JDTC son desarrollados por niños en edad infantil que vivencian esas prácticas lúdicas de forma intensa y emocional. Sin poder olvidar, que el contexto el isleño ha permitido que las prácticas lúdicas sean realizadas tanto por niños como por niñas desde muy corta edad.

Los JDTC han originado dos grandes familias de prácticas ludomotrices:

- Los juegos tradicionales de adultos, como por ejemplo el juego del palo, el salto del pastor o la pelotamano. Existen 13 prácticas motrices realizadas eminentemente por adultos (Hernández Moreno et al., 2007), sin olvidar que concurren otras 6 modalidades que han pasado a ser deportes tradicionales como la vela latina de botes y barquillos, la bola canaria o la lucha canaria y que en su mayoría han sido practicadas por adultos.
- Los juegos infantiles, que muestran un gran abanico de posibilidades lúdicas en Canarias, y que en cada isla han sido realizadas de formas similares o variantes del juego dependiendo del contexto de sus jugadores y jugadoras.

Los juegos infantiles son herramientas necesarias para poder dar a conocer y fomentar la cultura, la educación, las actividades físicas y la rica variedad de relaciones entre los jugadores. Además, es un escalón fundamental lograr la mejora de las emociones y afectividad de los practicantes en edad infantil.

En el campo de lo infantil son, pues, para nosotros juegos tradicionales los que, formando parte de la cultura de un pueblo, son enseñados y aprendidos desde orígenes lejanos no precisos, y reiterados posteriormente con las mismas estructuras, con casi idénticas palabras, movimientos, fórmulas y melodías. Generaciones sucesivas los transmiten y los van encadenando mediante no meditados actos didácticos, en los que un adulto, o un niño, los explican o los presentan a unos niños expectantes, que asimilan, retienen y a veces, reelaboran. (Medina, 1987, p. 5)

## **1.2. La inmigración y emigración en los juegos en Canarias**

La situación geográfica de Canarias ha posibilitado que sea un puente de unión entre tres continentes (América, África y Europa). Esto ha influido en que los emigrantes europeos con destino a las Américas o África compartieran un legado lúdico y patrimonial que ha enriquecido y enraizado de forma muy notoria y plausible en la cultura de Canarias. Existen multitud de ejemplos de materiales de juegos infantiles que también son utilizados en otros países o continente como las pelotas de badana y de trapo, los trompos, la carraca o la escopeta de caña.

Las personas que a lo largo de los cinco siglos de colonización europea pasaron o se establecieron en las Islas, traían desde sus territorios de origen gran variedad de prácticas que con el transcurrir del tiempo han tomado carta de naturaleza en

Canarias. Actividades que desaparecieron o han sufrido procesos de contaminación o evolución en el continente, se han mantenido prácticamente iguales a cómo llegaron a un territorio con difíciles comunicaciones interinsulares e incluso insulares hasta hace relativamente poco tiempo. Así, se hace necesario el conocimiento de los distintos grupos humanos que poblaron cada una de las Islas para entender el porqué de la presencia de una práctica determinada en un lugar y no en otro. (Castro, 2009, p. 68)

Cuando un emigrante sale de su localidad, autonomía o país natal, siempre lleva una serie de contenidos culturales de su lugar de nacimiento. La alimentación, la música, el habla o las actividades lúdicas y de entretenimiento son parte de esa mochila imaginaria que transportan como parte de su patrimonio cultural e inmaterial que una vez asentado en los nuevos territorios, se dan a conocer y divulgar a los habitantes del lugar. Llegando incluso a ser aceptadas esas tradiciones como propias, y convertirse en parte del legado cultural del lugar donde son acogidos. Los juegos infantiles y las actividades festivas son ejemplos de ese asentamiento de prácticas traídas de otros lugares por inmigrantes y que se han aceptado como propias en Canarias. Muchos canarios emigraron al continente americano llevando consigo esos juegos y actividades como la bola canaria y sobre todo el juego del palo y la lucha canaria.

Los canarios también exportaron uno de los juegos tradicionales más conocidos del archipiélago, como es la lucha canaria. Esta práctica luctatoria floreció en Cuba entre finales del siglo XIX y principios del XX. El dato más significativo que ha llegado de la lucha canaria en Cuba es el primer reglamento de esta

actividad, firmado por Pedro Ruiz y Hernández en Matanza, el 2 de enero de 1872.  
(Almeida, 2014, p. 75)

Muchos de los juegos tradicionales infantiles y de adultos que se desarrollan en Canarias son muy parecidos o iguales a los que se realizan en otros lugares de España, América, África o Europa. Ejemplos claros son la bolla, la laxoa, la chueca, el trompo, la carraca, los boliches, la pelota de platanera o badana, o los carros de cojinetes. La semejanza de los objetos lúdicos llega a tal punto que muchos de los materiales necesarios para su elaboración tienen mucha similitud con los empleados en el archipiélago canario (Arraztoa, 2004, 2010; Caño & Rueda, 2001; Capdevila & Figueras, 2009; Cortizas, 2013; Gómez i Navarro, 2001, 2005, 2013; Larraz & Maestro, 1991; Martín Nicolás, 2002; Observatorio do Patrimonio Lúdico Galego & Ilustracións de Iván Mouronte, 2022; Pubill, 2009, 2012; Veiga, 2001b).

### **1.3. Los espacios de juego en Canarias.**

Los lugares donde se realizaban las diversas prácticas lúdicas, así como la preparación de los espacios de juego para el desarrollo de los mismo<sup>16</sup>, es fundamental para poder intuir la importancia social y cultural de los diversas JDTC que se desarrollaban en el archipiélago.

Es preciso detallar las diversas zonas de juegos que se solía utilizar, sobre todo en el entorno familiar y del pueblo y la importancia del relieve isleño en la ejecución de los diversos JDTC.

---

<sup>16</sup> Campos de bola canaria y terreros de lucha canaria son ejemplos de espacios preparados que disponían los pueblos para la realización sus prácticas.

### ***1.3.1. Las zonas de juego en Canarias***

La importancia de los espacios donde se practican los JDTC, dentro de los contextos más cercanos de los practicantes, determina el desarrollo de los diversos tipos de actividades lúdicas y la interacción de los jugadores. Es por ello, que a continuación vamos a detallar diversas peculiaridades relacionadas con el hábitat de los jugadores/as, para poder entender el valor que tiene este apartado de estudio dentro de los JDTC,

**Los pueblos.** La relación existente entre los habitantes de los diversos pueblos que recorren la geografía del archipiélago canario, se ha desarrollado en la gran mayoría de los casos, de forma colaborativa y de unión entre ellos, en la celebración de los actos festivos, laborales, sociales y culturales que se realizaban en los pueblos. Esta relación colaborativa, origina que los JDTC que se desarrollaban en su pueblo o municipio fueran identificados como propios del lugar y relacionados con la identidad cultural y social de sus pobladores.

Como consecuencia de la emergencia del juego tradicional por efecto de la revalorización de la identificación y la insatisfacción urbana proveniente del modelo de organización que supone la aglomeración y artificialismo del entorno de las ciudades, comienzan a destacar, de entre los juegos ligados a la cultura, ideologías que distinguían por este motivo a unos pueblos de otros. De este modo, comenzó a formarse la creencia de que el rasgo más relevante de un juego era la circunstancia de haber nacido en un lugar y de que, a su vez, esto le permitiera distinguirse respecto a otros juegos compartidos con otros grupos. (Hernández Moreno et al., 2003, p. 22)



La orografía de las islas condiciona que las casas se encuentran dispersas o separadas entre sí. Eso origina también que las actividades lúdicas de los menores se desarrollaran de forma psicomotriz o de carácter sociomotor, pero con muy pocos participantes.

**La casa.** Uno de los espacios fundamentales donde se desplegaban las actividades tradicionales eran en el interior de las casas, y en su exterior (patios). *“Las casas populares presentan diversos tipos, pero con todos ellos se pueden hacerse dos grupos: casas de una sola planta y casas de dos”* (Pérez Vidal, 1985, p. 51).

En el interior de las casas se desarrollaban prácticas lúdicas normalmente con objetos como las muñecas, los coches de lata, los yoyós o algún tipo de juego en no se podía jugar fuera por motivos climatológicos, como por ejemplo los boliches. Normalmente, si había posibilidad de desarrollar las actividades lúdicas en el exterior no se practicaban dentro de ellas.

Los patios de las casas eran otros espacios fundamentales para el desarrollo y puesta en práctica de la rica variedad de los juegos infantiles [el patio] *“Se coloca en el centro del plano o en uno de sus lados, (...), permite acomodar todo el complejo entramado del edificio, al ofrecer luces y la ventilación necesaria a todas y cada una de las dependencias”* (Alemán, 2004, p. 376). Muchos de los JD TIC se desarrollaban en este entorno ya que posibilitaba jugar a la pelota (juegos de habilidades de niñas), trompos, boliches, juegos de puntería, al estar fuera de las dependencias internas de la casa, pero dentro del recinto de convivencia familiar. *“En este patio o terrero, al aire libre, gracias a la bondad del clima, transcurre principalmente la vida familiar. Los hombres construyen o reparan sus instrumentos de labor. Las mujeres repasan la ropa, bordan, preparan la comida”* (Pérez Vidal, 1985, p. 63).

**Las plazas, colegios y parques.** No podemos olvidar la importancia de los espacios sociales existentes en cada pueblo, ciudad o municipio de Canarias. Estos espacios eran fuente de relaciones entre los practicantes de las diferentes manifestaciones lúdicas, además de servir de lugar de relaciones sociales y culturales. *“La tradición lúdica que en otros tiempos solía desarrollarse en calles, patios, plazas y parques, y constituía una fuente insustituible de transmisión cultural entre generaciones de épocas distintas”* (Méndez-Giménez & Fernández-Río, 2011, p. 54).

**Otros espacios.** Eras, alpendres, lavaderos, explanadas, locales sociales y acequias son otros espacios en donde se desarrollaban gran variedad de las actividades cotidianas y también se practicaban gran parte de los JDTC, en los momentos de descanso y ocios de la población isleña.

### ***1.3.2. La influencia del relieve en los juegos y deportes tradicionales de Canarias***

El relieve existente en Canarias influye significativamente en los JDT. Un ejemplo, lo podemos ver en diversas actividades lúdicas tradicionales como el salto del pastor canario y las tablas de San Andrés.

Salto del pastor es una actividad de uso pastoril utilizada en el archipiélago que se convierte también en JDTC. Esta consiste en desplazarse por los riscos y montañas sorteando desniveles, deslizándose por medio de un palo llamado garrote, astia, lata, asta o lanza, dependiendo de la isla en donde se encuentre, y que finaliza con una punta de hierro llamada regatón, puya o puyón.

Las tablas de San Andrés consisten en deslizarse por calles de elevada pendiente utilizando para ello, una tabla de madera que es frenada al final de la calle por una montaña de neumáticos.

La existencia en Canarias de una orografía abrupta (barrancos, calderas, picos, dorsales...), ha originado que los practicantes de los JDTC se hayan tenido que adaptar al medio para poder desarrollar sus prácticas, tanto si son juegos de adultos como si son juegos infantiles. El espacio es una variable más para el desarrollo del juego, o incluso para la creación de variantes de juegos.

Mientras que en las islas y unidades del relieve más jóvenes del archipiélago predominan las grandes formas volcánicas estructurales y en sus superficies los conos piroclásticos y los campos de lavas, en las islas de más larga evolución temporal dominan como formas positivas del relieve los “macizos antiguos” y las formas negativas excavadas en o entre ellos (valles y depresiones erosivas). (Carracedo et al., 2007, p. 203)

Unos de los espacios más significativos donde se desarrollaban las actividades lúdicas de los niños/as canarios eran los barrancos. *“El que viajare por nuestras principales islas, casi no podrá andar dos leguas, sin tener que salvar algún barranco”* (Viera y Clavijo, 1799, p. 143), que posibilitaban la recogida de materiales reciclados y de origen natural fueran los barrancos de las islas, en donde las floras existentes eran utilizadas para obtener materiales de juego y el desnivel del mismo originaba diversos juegos como la resbaladera. *“Los barrancos son angostas y profundas cortaduras en el terreno que desde la cumbre hasta el mar sirven de cauce a las posibles aguas torrenciales”*. (Hernández & Padrón Hernández, 1997, p. 44).

#### **1.4. Los materiales de juego en Canarias**

La rica multiplicidad de JDTC y la insularidad han generado que los juegos se desarrollan en las islas tengan una similitud en el **objetivo lúdico** del juego, pero con

variaciones de algunas de las reglas. Esto es debido a la influencia social de los jugadores (Blanchard & Cheska, 1986), a los materiales que tienen en su entorno y a las vivencias lúdicas que han tenido. Cada niño elaboraba sus objetos de juego dependiendo de los materiales que disponía alrededor, así como se desarrollaban juegos sociomotrices representando las actividades económicas que se desarrollaban en los contextos más cercanos.

La reutilización de objetos del entorno doméstico y el uso ecológico de materiales procedentes de la naturaleza confirman la condición de patrimonio lúdico de estas manifestaciones. La construcción de juguetes supone hacer cultura y supone jugar con la cultura local de un modo tan cálido como profundo. (Lavega, 2017, p. 6)

### **1.5. El tiempo externo del juego en Canarias.**

La buena climatología existente en Canarias, con casi buen tiempo durante todo el año en la gran mayoría de los municipios<sup>17</sup> del archipiélago canario, así como los momentos festivos existentes en cada uno de los pueblos que recorren la geografía isleña. Originan un mapa de momentos, que si lo relacionamos con sus prácticas, juegos y manifestaciones lúdicas posibilitan entender la importancia cultural y social que tiene el tiempo externo en la población canaria. A continuación, vamos a explicar los momentos festivos y el factor del clima de los JDTC.

**El calendario festivo y los juegos y deportes tradicionales de Canarias.** Uno de los apartados sociales que están más relacionados con los JDTC son las fiestas que se desarrollaban en el contexto lúdico del pueblo, municipio o isla. *“Denominamos fiestas familiares a aquellas que se relacionan con determinadas labores campesinas: muerte*

---

<sup>17</sup> Existen municipios canarios que su climatología no es tan buena durante todo el año como San Cristóbal de La Laguna, Artenara o Barlovento.

*cochino, la pela del ganado ovino, la siega... Se caracteriza por su sentido intimista, asistiendo a las mismas personas muy vinculadas al anfitrión: familiares, parientes y amigos”* (Lorenzo Perera, 1989, p. 118). Cada pueblo tiene sus fiestas (normalmente patronales), y en ellas se desarrollan diferentes actos lúdicos, sociales y culturales en donde participan la gran mayoría de los vecinos y vecinas de la localidad.

Las fiestas de pueblo corresponden a las celebradas en las diferentes localidades en honor de su Santo Patrón. Junto a las de vieja tradición, localizamos otras más recientes, claro exponente de la asimilación de identidad local o del crecimiento experimentado por una determinada población. (Lorenzo Perera, 1989, p. 120)

La gran mayoría de las actividades lúdicas y deportivas que se desarrollan en las fiestas son prácticas relacionadas con los JDTC como la lucha canaria, las tablas de San Andrés o las cucañas horizontales (cucaña marina) y verticales. Es de destacar sobre todo, la relevancia y rica variedad de juegos infantiles (Cardona, 2011; Delgado, 2006; Hernández Auta, 2008; Rodríguez Álvarez, 1987), que hacían de pasatiempo, entretenimiento y diversión a la chiquillería existente en las plazas de los pueblos en fiesta.

El sentido de unidad que surgen entre los habitantes del pueblo o localidad, en la realización y preparación de las actividades festivas y lúdicas, originan una mejora de las relaciones afectivas y personales entre los participantes en los actos. Estas fiestas normalmente se desarrollan en un espacio de tiempo concreto (fiestas patronales, o algún evento de interés cultural y social), y siempre están acompañadas de juegos y actividades que congregaban a la gran mayoría de los habitantes del municipio. Con los cual, se

originaba unas amplias posibilidades de relaciones personales, sociales, lúdicas y culturales.

Uno de los mecanismos que ponen en movimiento las fiestas canarias es el de la unidad, el sentido del pueblo, comarca, isla, región o grupo étnico. Ello se expresa no solo a través de las actividades colectivas, donde los individuos pasan a un segundo plano en beneficio del grupo social, sino sobre todo a través de las actividades que los diferencian y oponen al pueblo, isla y aún a otras regiones o al mismo estado. (Galván Tudela, 1987, p. 40)

Tampoco podemos olvidar que muchos de los actos festivos están íntimamente relacionados con actividades agrarias, ganadera u otras relacionadas con el entorno rural y natural de la localidad donde se habita. Es por ello que surgen juegos y entretenimientos específicos del lugar y estrechamente relacionados con estas actividades como por ejemplo el juego de los *pares y nones* de la fiesta del Socorro en el municipio de Güimar en la isla de Tenerife. *“A través de sus fiestas el canario vive una relación estrecha con la naturaleza, con el paisaje, con el entorno ecológico. La fiesta canaria es así un elemento de comunión, de reconciliación del hombre con la naturaleza”* (Bermúdez, 1991, p. 153).

La relación existente entre las diversas manifestaciones de juego y las tradiciones festivas, mejora en mucho, la promoción y divulgación de los juegos tradicionales y sobre todo los infantiles. Eso es debido, a la implicación de los menores en todas las actividades que transcurren en su entorno próximo.

Entre la fiesta y el juego existen, por la naturaleza de las cosas, las más estrechas relaciones. El descartar la vida ordinaria, el tono, aunque no de necesidad,

predominantemente alegre de la acción (También la fiesta puede ser muy seria), la delimitación espacial y temporal, la coincidencia de determinación rigurosa y de auténtica libertad, he aquí los rasgos capitales comunes al juego y a la fiesta. (Huizinga, 1938, p. 38)

**El clima en relación al juego en Canarias.** Unos de los factores que determinan el desarrollo de las diferentes practicas lúdicas en Canarias, es la climatología de la que disfruta. Muchos de los juegos que se desarrollan son en el exterior de las casas y en espacios al aire libre. Eso es debido a que la gran mayoría del año, las islas gozan de un clima cálido en comparación con otros lugares de la geografía nacional. Aunque hay que recalcar, los grandes contrastes climatológicos existentes en una misma isla, encontrándonos zonas que disfrutan de un clima agradable, y otras zonas que sufren una desataca bajada de temperatura y apariciones de precipitaciones.

La situación geográfica de Canarias -en la transición del ámbito templado al tropical- le hace partícipe de los rasgos climáticos de ambas. Si bien la templanza de su clima se la proporcionan las altas presiones subtropicales no es infrecuente el paso de borrascas de la circulación general del Oeste que “riegan” a las islas con beneficiosas lluvias. Cuando esas depresiones se tropicalizan por un descenso en latitud excesivo adquieren mayor intensidad y causan estragos en el archipiélago. Además, la cercanía del vecino continente africano proporciona a las islas una elevada probabilidad de sentir los efectos del cálido desierto, momentos en los que se trastocan todas las propiedades que definen al clima de Canarias como uno de los más atractivos del mundo. (Marzol & Máyer, 2012, p. 414)

Muchos de los juegos infantiles tradicionales que se desarrollan a nivel nacional, dentro de espacios interiores de las casas (De la Villa, 2010; Sans, 2008a; Sarabia & Simal, 2004a, 2004b), son motivado por la bonanza o no de la climatología existente en su localidad. Ese planteamiento, no sigue esas pautas en Canarias ya que si había posibilidad de jugar en el exterior del hábitat familiar no se proyectaba desarrollarlo en el interior de las mismas.

**Figura 46**

*Coche de penca, elaborado con materiales naturales.*



**2. Interpretación etnomotriz de los juegos tradicionales en Canarias. visión multidimensional**

El poder identificar de forma novedosa, las diversas manifestaciones de origen lúdico existente en Canarias, así como clasificarlas y darle un sentido praxiológico a dicho análisis, han originado el poder realizar una discusión acorde a los resultados obtenidos en este estudio y que a continuación vamos a proceder a exponer. Debemos de recordar



que en análisis de las diversas practicas ludomotrices se pudo identificar una serie de cadenas multidimensionales etnomotrices: a) la existencia o no de motricidad en sus prácticas; b) la utilización de reglas que repercutan en acciones del juego; c) las diversas relaciones entre los jugadores en la práctica lúdica<sup>18</sup>; d) su estructura social con los demás; e) la utilización o no de materiales para su desarrollo; f) si se realiza en un espacio estable o inestable; g) si requieren o no de contabilidad (pudiéndose demostrar la influencia en el juego al existir resultado y el comportamiento de los jugadores); h) el tipo de sistema de puntuación que se utiliza en los juegos con contabilidad; i) si son juegos infantiles o de otras edades (mayoritariamente son infantiles); j) el género de los protagonistas (masculino, femenino o mixto); k) La procedencia de los materiales<sup>19</sup>; l) si se han utilizado tal cual o han pasado un proceso de fabricación; ll) si han sido elaborado por los propios jugadores o por personas externas al juego; m) si se realizaban en espacios internos o externos de las casas u otros lugares; n) si estaban las zonas preparadas o no para el juego; ñ) si existía algún tipo de calendario lúdico en donde se realizaba la práctica ludomotriz o se desarrollaban en cualquier momento del año.

### **2.1. Diversidad de JDT en Canarias**

La cultura lúdica tradicional en Canarias siempre ha ofrecido una amplia variedad de manifestaciones y situaciones lúdicas que confirman el poder integrador y la rica muestra de sus prácticas ludomotrices. Esa diversidad y su enfoque etnomotor ratifican la presencia e idiosincrasia de la cultura lúdica canaria en comparación con otros contextos culturales de España, Europa, África o América. Estas particularidades las

---

<sup>18</sup> Existencia significativa de juego cooperativos.

<sup>19</sup> Próximos, artificial, natural – artificial o comprados.

podemos comprobar en el alto nivel de prácticas cooperativas<sup>20</sup> encontradas si la comparamos con otras prácticas sociomotrices en Canarias o en otros estudios existente en donde se muestra este tipo de resultados (Duran, 2017; Lavega & Navarro, 2015; Parlebas, 2001). También encontramos diferencias notables entre las practicas cooperativas si son comparados estos resultados, con estudios realizados en eventos deportivos como son el Festival Internacional de Juegos de Vitoria-Gasteiz (Alonso et al., 2010) o el estudio de los participantes en los juegos olímpicos (Pic, 2018b). La orografía de Canarias y la separación entre pueblos y casas han influencias en que los juegos de cooperación de género femenino tuvieran una mayor presencia en los resultados acaecidos en este análisis.

La presencia de reglas en un gran número de prácticas ludomotrices que se realizan en Canarias, corrobora la importancia de las relaciones sociales entre los jugadores y la necesidad de una estructura lúdica reglada para la realización de los diversos juegos. De manera significativa, se puede afirmar que los JDTI han sido una referencia en la cultura lúdica canaria.

Encontramos de forma significativa una mayor presencia de objetos lúdicos entre los casi juegos existentes en Canarias, ratifica la idea de la importancia de este tipo de prácticas ludomotrices en la cultura isleña. Este aspecto lúdico, es originada por la inventiva de los niños a la hora de la elaboración de los objetos de juego, así como, por la escasez de recursos materiales de que disponían para su creación y que motiva la necesidad de jugar y de disponer de algún tipo de recurso material para su desarrollo.

---

<sup>20</sup> 39 % de prácticas cooperativas.

Dado que a menudo se utilizan diferentes materiales en combinación, el mismo juguete a menudo ejemplifica el uso de materiales naturales de diferente origen, así como el uso de diferentes tipos de materiales de desecho. (Rossie, 2013, p. 28)

## **2.2. Los JDT con y sin objetos. Dos familias lúdicas distintivas de Canarias**

Cuando hablamos de los diferentes JDTC, se debe de destacar la presencia de dos grandes colectivos lúdicos: los que requieren de algún objeto para jugar y los que no necesitan ninguno.

Al relacionar la presencia o no de objetos de juego con las variables de la lógica interna sobre las relaciones motrices que se producen, o si requieren de algún tipo de resultado final para determinar el ganador (marcador), y desde la lógica externa la edad de los participantes o los diversos espacios/zonas donde se realizan las actividades, logramos un mapa representativo de las diversas manifestaciones lúdicas que se han practicado en el archipiélago de Canarias.

Se observa que un predominio de juegos, con y sin objeto (65%), que se desarrollan en los espacios exteriores de la casa (Etxebeste, 2001; Lorenzo Perera, 1989). También debe significarse que los juegos con material que se podían jugar tanto en el interior como en el exterior de la casa y que son casi una cuarta parte de los juegos analizados.

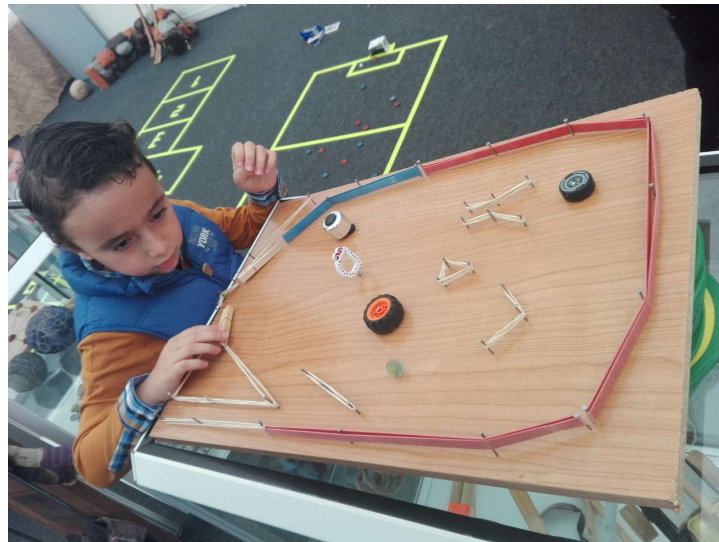
**Figura 47***Coche de lata y madera.*

En los diferentes dominios de acción motriz destacan los juegos de cooperación sin objetos, como pudieran ser los juegos de corro. Las prácticas lúdicas de carácter psicomotor con objetos (coches de latas, pistolas de trabas o barcos de pencas) son mucho más representativos en comparativa a los juegos sin objetos que no son un recurso lúdico muy utilizado al no disponer de material ni de relación con los demás. Las diversas procedencias de los materiales ayudan a entender la importancia de los contextos socioeconómico canarios, ya que muchos de los objetos lúdicos elaborados son de origen natural y extraído de espacios utilizados para cultivos como las plataneras, tomateras o las pencas. Los objetos extraídos de un entorno domésticos (botones, clavos, latas), son utilizados en su mayoría en lugares diversos del interior y exterior de las casas u zonas de relaciones sociales (colegio, plazas, iglesia o mercado). Es por ello, que en estos contextos podemos observar el valor relacional y social de los materiales en el desarrollo de la práctica ludomotriz. Tal vez por su manejo del objeto lúdico, por la creatividad e ingenio en el momento de la elaboración de los materiales lúdicos (Hüttermann et al., 2019) o

porque al no existir una reglamentación establecida de cómo poder realizar dicha actividad, florecen multitud de variantes lúdicas (Casey & Hastie, 2011).

**Figura 48**

*Niño jugando con materiales domésticos en una situación psicomotriz*



Las prácticas ludomotrices Canarias en donde está presente un adversario en el desarrollo del juego (oposición y cooperación – oposición), requieren en su mayoría de un implemento lúdico para la práctica del mismo (pelota, pañuelo, cinto o lata). Normalmente estos tipos de actividades también están estrechamente relacionadas con la necesidad de un marcador final que dirime el ganador del juego.

Cabe destacar los juegos de cooperación sin ningún tipo de objetos para su realización como pueden ser los juegos de corro e hilera en donde el género femenino predomina en estas actividades de relación entre las propias compañeras y en contextos muy cerrados y cercados al hábitat familiar (Etxebeste, 2001). Esto fortalece las relaciones entre las jugadoras que anteponen la continuidad del juego y su cordialidad grupal a diversas actividades de con adversarios y un marcador final. También destacan los juegos de soga que si requieren de un objeto lúdico y que en la mayoría de los casos

son practicados por niñas que muestran sus habilidades motrices en el desarrollo del juego.

Los instrumentos para jugar son tantos como juegos, pero tiene una constante funcional: facilitan el juego y las acciones para jugar. Un instrumento se adapta a las situaciones de juego, mostrando no sólo esta lógica sino también el nivel de desarrollo tecnológico de cada cultura. (Castro, 2007, p. 54)

### **2.3. Riqueza educativa de los JDT en Canarias**

Los capítulos anteriores han constatado que la tradición lúdica canaria ha originado una gran variedad JDTIC, dadas las peculiaridades geográficas, climatológicas y sociales que se dan en Canarias. Organizaciones internacionales como (UNESCO, 1989, 2014, 2015) han identificado la escuela como un elemento clave para promover los valores que acompañan a los juegos tradicionales, en su condición de patrimonio cultural inmaterial.

En las siguientes páginas se van a interpretar algunas de las principales potencialidades educativas que ofrecen las JDTIC con objetos en Canarias. De este modo, se estará en condiciones de comprender y contextualizar la segunda parte de esta tesis doctoral, en la que se pone en práctica en una experiencia educativa etnomotriz basada en los JDTIC con objetos.

#### ***2.3.1. La tradición lúdica canaria ha transmitido una gran ludodiversidad de experiencias etnomotrices de naturaleza sociomotriz***

Se ha observado que teniendo en cuenta el total de prácticas ludomotrices con y sin y objetos, existe un gran predominio de juegos deportivos (casi 83%) frente a los casi juegos. Sin embargo, si se consideran únicamente los JDTIC con objetos, entonces esos

porcentajes se equilibran. De este modo, la tradición canaria favorece dos familias de experiencias ludomotrices. Por una parte, se asegura que los más jóvenes canarios aprendan una serie de valores y saberes tradicionales que recogen las reglas de los juegos deportivos. En estas actividades los canarios participan de actividades asociadas a un conjunto de derechos y prohibiciones que todos deben respetar, a través de un pacto democrático de reglas (Parlebas, 2001).

Paralelamente, la tradición canaria, también permite que cada niño o joven aprenda a activar su creatividad ludomotriz mediante el uso de casi juegos con objetos (Cabral, 1991; Cameira, 1998). En este caso, cada persona es única a la hora de confeccionar sus objetos lúdicos y de emplearlos de manera original y singular: el uso de variedad de objetos, colores, formas y de acciones motrices improvisadas, sin reglas favorece la socialización lúdica canaria asociada a la imaginación simbólica (Navarro, 2005; Navarro & Navarro, 2017).

El análisis etnomotor de los JDTC con objetos constata un claro predominio de JDTC sociomotores (73%) ante los psicomotores. Aprender a jugar a JDTC es aprender a relacionarse con otras personas, ya sea compartiendo interacciones motrices con compañeros, adversarios o mediante relaciones interpersonales de cooperación-oposición. Estas experiencias promueven el placer del encuentro con los demás, es decir, de las aventuras ludomotrices de naturaleza social (Medina, 1987; Rossie, 2008a, 2013).

Además, se ha observado que, cada una de estas grandes familias o dominios de acción motriz, los JDTC también originan una gran variedad de estructuras sociales. Parece razonable interpretar que la existencia de muchos pueblos y casas separadas unas de otras por la geografía de las islas, ocasiona que los jugadores se agrupen y generen multitud de juegos de carácter sociomotor para su divertimento y pasatiempo. De este

modo, los protagonistas de estos juegos han ido aprendiendo a relacionarse de manera variada y bajo el amparo del grupo para el desarrollo de las diferentes manifestaciones lúdicas.

Pensamos que el pueblo canario refleja en sus juegos la idiosincrasia cultural y económica que han padecido sus habitantes en el transcurso de la historia después de la conquista, ya que siempre han buscado las relaciones y apoyo entre los familiares y vecinos para poder sobrevivir a las duras condiciones económicas y sociales que han sufrido en el transcurso de los años. Es por ello que los JDTIC son un claro ejemplo de esa sociedad en donde se refleja la diversidad de estructuras sociales en los distintos dominios de acción motriz, aprendiendo a relacionarse de manera variada y bajo el amparo del grupo para el desarrollo de las diferentes manifestaciones lúdicas practicadas.

Se ha observado que a pesar de que las personas adultas puedan facilitar el proceso de transmisión lúdica, en general los JDTIC son protagonizados mayoritariamente (93,4%) por personas de edad infantil. Además, una gran cantidad de JDTIC son transmitidos de niños y niñas con mayor edad a otros de menor edad (Medina, 1987). A menudo, cuando se habla de los JDT en Canarias, se dirige la atención a las prácticas de adultos (e.g., la lucha canaria, la vela latina, el juego del palo, etc.), sin que se haya subrayado hasta el momento que los JDTIC también son representativas del patrimonio lúdico cultural de Canarias (Castro, 2001).



**Figura 49**

*Diversos objetos de juegos tradicionales infantiles.*



Los JDTC con objetos son mayoritariamente mixtas, en las que participan ambos géneros. Cuando únicamente participan un género, los JDTC femeninas duplican su presencia respecto a las masculinas. Parece que el género femenino manifiesta una preferencia por realizar actividades ludomotrices con objetos del entorno local. Esto podría explicarse ya que la mujer ha colaborado activamente en actividades laborales realizadas en el campo, y también ha sido la principal protagonista de las tareas domésticas, encargada de la optimización y reciclaje de cualquier recurso (objeto) empleado a diario en el hogar.

Al comparar la participación de ambos géneros en los distintos dominios de acción motriz, se observan algunas diferencias merecedoras de ser destacadas.

El análisis de los JDTC sociomotores refleja algunas singularidades en aquellos casos en los que existe presencia de rivales respecto a los juegos exclusivamente de cooperación.

Los juegos con adversarios (oposición o cooperación-oposición), emplean mayoritariamente objetos cuando se compite con marcador. Estos juegos son practicados de manera predominante por el género masculino. El empleo de materiales añade la dificultad en las acciones sociomotrices, ya que los jugadores tratan de vencer a sus adversarios mediante el uso de algún objeto, como son la pelota o los palos.

En cambio, los juegos sociomotores de cooperación son practicados mayoritariamente por el género femenino, aunque en algunos casos también pueden jugar los chicos. (Amado, 2007). Los juegos de corro y de soga son ejemplos representativos de este dominio de acción motriz.

Los juegos sociomotores con presencia de adversarios que se practican mayoritariamente con objetos tienen como principal protagonista al género masculino, tal y como se ha visto en estudios de otras regiones (Cifo, 2017; Maia, 2018; Muñoz et al., 2016). Sin embargo, en el caso de los juegos cooperativos, son protagonizados mayoritariamente por las chicas (Luchoro-Parrilla et al., 2021; Luis, 2011a, 2011b; Pérez Vidal, 1986; Pinto, 1999). Además, en este tipo de juegos existe un gran repertorio de prácticas cooperativas que se realizan sin emplear ningún objeto. La interacción motriz cooperativa se antepone a la necesidad de emplear objetos. De hecho, cuando la cooperación se hace sin objetos, entonces se establece un contacto corporal directo con el resto de participantes, aspecto que acentúa la intensidad de esa interacción solidaria.

**Figura 50**

*Niños jugando con materiales domésticos*



Este estudio constata que tradicionalmente las chicas y los chicos han mostrado tendencias desiguales en sus preferencias lúdicas. Desde un punto de vista educativo, se debería reconocer esas diferencias, cuando se trata de favorecer la igualdad de oportunidades a ambos géneros. La idea es ofrecer variedad de experiencias, e invitar a que ambos géneros las experimenten, aunque su nivel de interés y motivación sea distinto. Reconocer y respetar esa diversidad va a ser un saber fundamental en el uso educativo de los JDTC.

Paralelamente, destacamos otra interpretación de gran interés en este primer análisis etnomotor del potencial educativo de los JDTC. Si el maestro o maestra de Educación Física se plantea proponer una educación física relacional asociada a gran variedad de experiencias ludomotrices, los JDTC con objetos son un recurso pedagógico de primer orden.

### ***2.3.2. Aprendizajes sostenibles. respeto al entorno material (natural y doméstico) y al entorno social***

Los hallazgos de esta primera parte de la tesis confirman que las prácticas ludomotrices de Canarias (PLMC), así como los JDTC con objetos constituyen una clase de prácticas singular, con propia identidad y con gran potencial educativo. Se trata de un tipo de prácticas que han favorecido que sus actores hayan aprendido a usar técnicas corporales específicas a su comunidad (Berthoud-Aghilin, 1986; Ormo, 2017; Ormo-Ribes et al., 2021; Parlebas, 2005; Rauber et al., 2014; Warnier, 2001, 2011). *“Este tipo de cuerpo de técnicas, ayudó a educar el proceso de subjetivación social, es decir, a comprender e interiorizar los signos, mensajes y valores interpersonales importantes en esa sociedad”* (Ormo-Ribes et al., 2021, p. 8).

Uno de los rasgos etnomotores de estas manifestaciones es precisamente la presencia de objetos que se buscan y obtienen del entorno próximo. Estamos ante la primera etapa o fase que caracteriza el uso etnomotor de los objetos. A menudo es la naturaleza la que ofrece una gran variedad de objetos (e.g., caña, piedra, palmera, barro, pencas, platanera, gamona, conchas, piedra, verol) para construir útiles lúdicos como escopetas, molinos, billardas, boliches, coches, muñecas, pelotas, animales, vacas, cabras o yoyó.

En otras ocasiones es el entorno doméstico el que invita a los canarios más pequeños a poner a prueba su creatividad ludomotriz, empleando una gran variedad de objetos (e.g., botones, latas, trapos, aros, chapas, verguillas, clavos, sogas, trabas, sacos) para elaborar objetos lúdicos como yoyó, bancos, pelotas, teléfonos, coches, camiones, cintos, pistolas, o muñecas. En ambos casos, los JDTC generan aprendizajes sostenibles

de primera magnitud. Los canarios más jóvenes aprenden a conocer y reconocer la singularidad del medio natural y del medio doméstico en el que se desarrolla su vida cotidiana. Este hallazgo coincide con los resultados obtenidos en otros estudios (Costes et al., 2005; M. T. Fernández, 2010; Gómez i Navarro, 2018; Merino, 2005; Ravelo, 1997; Selva, 2008).

En el entorno natural, la exploración lúdica comporta reconocer distintos tipos de superficies inestables, diferentes plantas, texturas, colores y formas, que a su vez a menudo cambian o se transforman según la estación del año. La obtención de objetos naturales lleva implícita una experiencia lúdica de respecto al medio natural que tradicionalmente es un entorno del que depende la economía y subsistencia de muchas familias.

Los materiales obtenidos del uso económico y social<sup>21</sup> existente en el contexto donde habitaban. Los materiales domésticos son recuperados por los niños y niñas en edad infantil dentro del entorno familiar (casas, cuarterías, barrio o pueblo) y que demuestran el aprendizaje, la creatividad y la imaginación de los jugadores para suponer como se podría crear un objeto lúdico a partir de los materiales obtenidos, doméstico y laboral, los más jóvenes reconocen utensilios empleados por los adultos y otras personas de su entorno familiar o social. Es así, como de manera espontánea, los canarios identifican materiales empleados en labores diarias en el hogar o herramientas y objetos usados en las actividades laborales. Esos materiales tan preciados se aprovechan y se emplean hasta que ya no pueden seguir dando esa función instrumental para la que fueron creados. En esa sociedad en la que es necesario optimizar los recursos, los más jóvenes

---

<sup>21</sup> Utilización de materiales naturales propios de la agricultura o explotaciones agrícolas cercanas al hábitat de los jugadores, así como del hogar donde vivían.

aprenden a reciclar, a reutilizar lúdicamente cualquier objeto próximo. Esto supone atender una segunda fase etnomotriz que le sigue a la búsqueda e identificación de los objetos, es decir la transformación de esos materiales en objetos lúdicos. Se ha observado que casi la mitad de los materiales del entorno próximo son transformados en objetos lúdicos ya sea por los jugadores o con la ayuda de algún familiar<sup>22</sup> o amigos de mayor edad. Este rasgo coincide con hallazgos de otros estudios (e.g., García Monge, 2001; López & García, 2003a, 2003b; Papetti & Zavalloni, 2006; Rossie, 2008b). La transformación artesanal de esos objetivos comportaba a su vez el uso herramientas que disponían a su alcance o también de otros instrumentos obtenidos del entorno natural (e.g., piedras, palos). De este modo, se constata que se trata de un proceso social, que se realiza acompañado de otras personas que favorecen que los más jóvenes aprendan a convivir, a significar a través de ese proceso de creatividad ludomotriz. El proceso de socialización depende tanto de la asimilación de la realidad física de los objetos como de su valor simbólico socialmente construido. Los sujetos han de aprender a manejar utensilios con diferentes características físicas, han de saber tocar, coger, lanzar, manipular y transformar objetos con distintos tamaños, pesos y texturas, han de adaptar su motricidad cotidiana (Gil, 2017, p. 198).

Se trata de un aprendizaje cooperativo en el que intervienen personas de distintas edades (hermanos, amigos, familiares), encargadas de ese proceso de transmisión intergeneracional (Lavega, 1997; Linaza et al., 2002; Méndez Giménez & Fernández-Río, 2010). La solidaridad intergeneracional confirma que la sostenibilidad es un saber

---

<sup>22</sup> Las herramientas necesarias para la elaboración de objetos, eran las utilizadas por los padres, tíos o abuelos de los jugadores con lo cual tenían que solicitarlas o que les ayudaran en la fabricación de los objetos lúdicos.

fundamental de estas prácticas con una doble dimensión: el material (respeto al medio local) y la social (realizado en un entorno interpersonal).

La tercera fase etnomotriz que acompaña a los JDTC con objetos es la puesta en práctica de esos objetos con una clara función ludomotriz. En esa fase, los protagonistas también acentúan esos aprendizajes sostenibles, al emplear cualquier espacio próximo que habitualmente cubre otra función social. El estudio constata que los espacios que más se emplean son zonas no preparadas, que no exigen un acondicionamiento específico, como ocurre con las instalaciones deportivas. Además, se ha visto, que existe un porcentaje parecido de JDTC que se realizan en espacios interiores como exteriores. La casi inexistencia de espacios preparados para el desarrollo del juego, indica la gran variedad de lugares en donde se practicaban los juegos y las posibilidades relacionales entre los habitantes (Genérelo & Plana, 1997; Lavega, 2002; Martín-Martínez et al., 2021; Parlebas, 2010; Trigueros et al., 2017).

Una vez más este tipo de prácticas van favoreciendo que los más jóvenes se familiaricen con aquellos espacios sociales que son claves en la vida en colectivo.

La gran mayoría de estas prácticas ludomotrices se realizan en espacios estables (la casa, la calle, la plaza), o con poca incertidumbre (la era...). Parece razonable pensar que en estos espacios existe mayor control y seguridad de las acciones motrices que se realizan en edad infantil (Arnedo Rubio, 2006, 2007; De Fe et al., 2010; Lavega, 2005; López de Sosoaga, 2006). En otros estudios realizados en Canarias en torno a los juegos de adultos también se ha visto que los espacios son mayoritariamente estables y además acondicionados específicamente para esa función lúdica (Hernández Moreno et al., 2015).

Aunque con menor presencia, también se es posible emplear algunos objetos lúdicos en espacios inestables. Entre las distintas opciones, existen una gran variedad de casi juegos (e.g., barcos de palmera o lata, carretones o patinetas) que recoge esta investigación que necesitan de espacios con incertidumbre y amplitud.

Por todo lo que interpretamos en este apartado, en la línea de lo que apunta (Warnier, 2001, 2002, 2009), que los JDTC son técnicas corporales eficaces de subjetivación mediante las cuales los jugadores se convierten en sujetos que aprenden a gobernarse y a tomar decisiones por ellos mismos. Warnier apoya parte de su discurso refiriéndose a Foucauld (1976, 1989); y a las relaciones de poder que relacionan el cuerpo y el concepto de subjetividad. En las diferentes interacciones contextualizadas en las actividades ludomotrices, cada sujeto <sup>23</sup> tiene el poder de elegir sus propias acciones en un conjunto de redes de interacciones. En estos contextos lúdicos, el sujeto es "*moldeado, subjetivado por su cultura material encarnada*" (Warnier, 2011).

### **2.3.3. Carpe Diem: Vivir intensamente el tiempo presente a través de los JDT**

Canarias siempre han poseído una rica variedad de manifestaciones lúdicas, eso es debido a la amplia relación cultural que han recogido las islas al pasar de los años.

El análisis etnomotor de los JDT muestra que se trata de manifestaciones que se realizan casi en su totalidad sin seguir un calendario. Esta tendencia también se observa cuando se emplean objetos. Muchos JDTC surgen de manera espontánea como forma de relación y de entretenimiento después de las obligaciones de casa, estudios y quehaceres diarios. Igual que se ha observado en otras regiones durante el año se va cambiando sin ningún criterio aparente el tipo de juego o de JDT a realizar. Parece como si surgieran

---

<sup>23</sup> Warnier indicaría no el individuo o el actor



“modas” en las que ahora se decide jugar con trompos; un buen día se incorporan las boliches, para acto seguido dar paso a los yoyós (Cabrera, 2015; Etxebeste et al., 2014; Lavega-Burgués et al., 2020).

El análisis de la lógica interna de las prácticas ludomotrices canarias desvela que en su gran mayoría son actividades sin presencia de un marcador final. Los casi juegos, así como los juegos psicomotores y de cooperación sin competición están muy presentes. En otro tipo de juegos sociomotores, como los de oposición, las estructuras originales como uno contra todos; o en los juegos de cooperación-oposición, las estructuras de equipo contra el resto, o incluso juegos paradójicos favorecen una educación orientada hacia un tiempo no lineal.

En el caso de los deportes, los protagonistas se orientan hacia una trama o desenlace final. El interés de cada acción de juego está orientado hacia un marcador final que resume el nivel de éxito o fracaso de los participantes. En cambio, en los JDTC predomina un tiempo circular o cíclico, donde lo que importa es el proceso, la anécdota y el disfrute de cada instante (Etxebeste, 2001, 2009, 2012; Urdangarin & Etxebeste, 2005). A menudo se trata de secuencias cíclicas que se repiten una y otra vez hasta que los participantes deciden detener la partida por algún motivo externo a las reglas (e.g., el inicio de una clase, tener que ir a comer, o simplemente el cansancio o deseo de cambiar de actividad).

La sociedad tradicional canaria disfruta de momento, sin necesidad de programar sus actividades como sucede en el campo de los deportes federados. Además, el hecho de que el archipiélago canario disfrute de una climatología benévola favorece que en cualquier época de año y en cualquier momento libre del día se pueda jugar a lo que apetezca. Sin darse cuenta, al participar de los JDTC los más jóvenes canarios

interiorizan la importancia de disfrutar de cada instante y valorar la importancia del simple hecho de jugar y divertirse con lo que se realiza (Fernández Revelles, et al., 2020).

En estos momentos en los que los más jóvenes se hallan inmersos en una sociedad altamente tecnológica, con una orientación clara a la inmediatez de los objetivos, a vivir con prisas y donde prima tener éxito en el resultado de las acciones cotidianas, parece razonable pensar la gran contribución educativa que ofrecen los JDTC. La educación de un tiempo presente, un tiempo sin prisas que permita disfrutar de cada instante, va a favorecer aprendizajes de gran interés formativo, que privilegien el Carpe Diem de las experiencias ludomotrices (Álvarez & Castro, 1997; Bantulá & Sánchez, 2008; Eichberg, 2010; Lavega, 2018; Lavega-Burgués et al., 2020; Quiroga & Castro, 2005).



## CONCLUSIONES, LIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

---

## 1. Conclusiones

Para poder explicar con detenimiento las diferentes conclusiones generales de esta parte de la tesis doctoral, sobre el análisis etnomotor de los JDTC, debemos de destacar diversos puntos que den respuestas al objeto de estudio y sus objetivos. Hay que considerar que estas conclusiones, reafirman lo desarrollado en los apartados anteriores expuestos en esta primera parte de la tesis.

1. La cultura lúdica tradicional en Canarias se transmite principalmente a través de prácticas ludomotrices. La acción motriz se antepone a otro tipo de lenguajes no corporales, constatando la importancia de los saberes procedimentales en la cultura tradicional canaria.
2. El análisis etnomotor de los 482 JDTC, ha permitido constatar una ludodiversidad exuberante, tanto atendiendo a rasgos de la lógica interna, como a las características distintivas de sus condiciones socioculturales (lógica externa).
3. La comparación de los JDTC, con y sin objetos, ha mostrado diferencias significativas en algunos de sus rasgos etnomotores. Desde la lógica interna existe mayor cantidad de casi juegos con objetos que sin materiales; los JDTC, aparecen en una cantidad similar; excepto en los juegos de cooperación, en el resto de dominios predominan los juegos con objetos (psicomotor, cooperación y cooperación-oposición); se emplean espacios estables de modo similar a cuando no existen materiales; los espacios inestables solo están presentes con objetos; cuando existe marcador se emplean mayoritariamente objetos, en cambio sin marcador ambos grupos de prácticas son similares. Desde la lógica externa, los niños emplean en proporción similar JDTC con y sin objetos; en cambio los jóvenes, los adultos y las prácticas intergeneracionales emplean sobre todo objetos. En los varones y en los

grupos mixtos se juega sobre todo con objetos, a diferencia de los juegos femeninos cuya tendencia se invierte; cuando se juega fuera del hogar, o en zonas internas-externas predominan los objetos; las zonas poco preparadas o acondicionadas para el juego emplean sobre todo objetos; los JDTIC con o sin objeto no siguen un calendario determinado.

4. Los JDTIC con objetos constituyen una familia singular atendiendo a los rasgos etnomotores que les caracterizan. Se trata de manifestaciones que emplean objetos del entorno natural o doméstico, transformados de manera artesanal y realizados mayoritariamente por los propios jugadores.
5. Los dominios de acción motriz constituyen una variable predictiva, para distinguir los JDTIC con y sin objetos. Se identifican tres tipos de dominios sociomotor, los dos dominios con adversario (oposición y cooperación-oposición), en los que predominan los objetos; y el tercer dominio, de cooperación, predominan los JDTIC sin objetos. En los juegos psicomotores, la variable predictiva de los JDTIC con objetos es la zona (exterior o mixta), mientras que en los dominios con adversarios la variable predictiva es el marcador o contabilidad, donde se muestran diferencias cuando existe o no competición en la presencia de los objetos.
6. La visión etnomotriz de las áreas de frecuencia de los JDTIC ha identificado varias secuencias etnomotrices multidimensionales que son muy distintas cuando existe o no objetos. Se ha identificado el predominio de secuencias etnomotrices multidimensionales de los JDTIC con objetos (21) respecto a las que corresponden a los JDTIC sin objetos (9). En ambos grupos de secuencias se constata la singularidad etnomotriz que caracteriza a los JDTIC.

7. Los hallazgos mostrados en esta primera parte de la tesis permiten aportar tres grandes potencialidades educativas de los JDTIC con objetos:

7.1.1. Gran ludodiversidad de experiencias etnomotrices, asociadas principalmente a vivencias de naturaleza sociomotriz.

7.1.2. Aprendizajes sostenibles. Respeto al entorno material (natural y doméstico) y al entorno social.

7.1.3. Carpe diem: Vivir intensamente el tiempo presente a través de las prácticas ludomotrices.

Por todo ello, parece justificado dedicar la segunda parte de la tesis al estudio de una experiencia educativa etnomotriz basada en los JDTIC en diferentes centros educativos de Canarias.

## **2. Limitación de la investigación**

El estudio que se ha presentado es fruto de una investigación fundamentalmente bibliográfica. Es posible que, si se hubiese profundizado en el uso de las fuentes orales en las distintas islas del Archipiélago Canario, el inventario de JDTIC hubiese sido superior.

Igualmente, es posible que la consulta de otros libros no especializados en la descripción de JDTIC, como por ejemplo monografías, obras basadas en la historia, la etnografía, la etnología o la antropología, también podrían haber ampliado el corpus de los JDTIC investigados en esta primera parte de la tesis.

El análisis etnomotor de los JDTIC no ha profundizado en todos los rasgos pertinentes de la lógica interna de estas prácticas. Por ejemplo, se hubiese podido profundizar en el análisis de los universales ludomotores. Sin embargo, dado que esta

primera parte pretendía desvelar los rasgos etnomotores distintivos de los JDTIC en general y de los JDTIC con objetos en particular, pensamos que ese objetivo general se ha cumplido. Además, con los hallazgos obtenidos se ha podido justificar el interés y potencial educativo de los JDTIC con objetos, motivo de la segunda parte de esta tesis doctoral.

### **3. Perspectivas de futuro**

Las posibilidades y procesos resultantes de la investigación que se han mostrados sobre el análisis de los JDTIC, permiten plantearse diversas actuaciones investigadoras en el futuro sobre los resultados obtenidos desde la lógica interna de las prácticas analizadas (relación con los demás, objetos, espacio y tiempo; así como el análisis de estos JDTIC a la luz de los universales ludomotores ) y sobre la lógica externa de las manifestaciones lúdicas (género, calendario, zonas y materiales elaborados). A continuación, se va a detallar las futuras actuaciones investigadoras de carácter científico que se podrían realizar:

- Ampliar el inventario del corpus de JDTIC mediante el uso de fuentes (orales y escritas) complementarias.
- Ampliar el nivel de profundidad del análisis etnomotor de los JDTIC (e.g., mediante el uso de los universales ludomotores).
- Comparar el estudio realizado con otras investigaciones etnomotrices realizadas en otras comunidades autónomas de España u otros países.





**PARTE II**

**EDUCAR CONDUCTAS**

**ETNOMOTRICES SOSTENIBLES A**

**TRAVÉS DE JUEGOS**

**TRADICIONALES CON OBJETOS EN**

**CANARIAS**

---





## MARCO TEÓRICO

---

### **1. Favorecer desafíos prioritarios para la educación del siglo XXI**

La sociedad actual evoluciona a ritmo trepidante, lleno de incertidumbres (pandemia, movimientos en bolsa imprevisibles, conflictos bélicos, catástrofes ecológicas, etc) y de cambios (digitalización, globalización, etc.). Es necesario promover nuevos modos de vida a nivel planetario. En este contexto, no es una tarea fácil diseñar un sistema educativo que forme al alumnado en los retos actuales y los grandes desafíos de futuro.

En este contexto de cambios, la educación del siglo XXI debería incorporar saberes educativos que estén asociados a la idiosincrasia local (identidad), así como la diversidad cultural, la relación respetuosa y pacífica con los demás (globalidad). Aprender a pensar globalmente, para actuar localmente, debería ser el principio rector de todo proyecto educativo contextualizado en las necesidades y prioridades de la sociedad del siglo XXI.

En esa doble mirada, donde conviven lo local con lo global, los movimientos migratorios son fenómenos que activan el intercambio de conocimientos, usos y costumbres culturales. El flujo migratorio también está muy presente en Canarias, región que ha sido tradicionalmente lugar de paso de migrantes de Europa, África y América. Contar con personas de otros países y culturas, aporta un valor añadido y enriquece la cultura local, aunque también origina dificultades en las relaciones interpersonales, cuando las personas no se identifican culturalmente con los lugares de acogida.

A nivel internacional, en este marco, la agenda 2030 establecida por la Organización de Naciones Unidas (Alonso et al., 2020; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014, 2017b, 2017c, 2018) recomienda

incorporar a los sistemas educativos los objetivos de desarrollo sostenible. Entre los grandes retos, la agenda 2030 plantea desafíos prioritarios y aprendizajes fundamentales como el respeto a la diversidad cultural, la identidad cultural, el respeto a las relaciones interpersonales, y la sostenibilidad (Agudo et al., 2009; Alonso et al., 2020; Amador & Castro, 2001; Barreto, 1997; Duran et al., 2015; Epron & Sánchez, 2012; Lavega, 2012; Muñoz-Arroyave et al., 2021; Rillo-Albert, Lavega-Burgués, et al., 2021; Torres, 2011; Trigueros et al., 2017).

Para dar respuesta a estas prioridades educativas, el colectivo docente de Educación Física, dispone de un gran abanico de recursos pedagógicos, entre los que merece una atención especial las manifestaciones lúdicas. Los JDT vinculados a la cultura local, disponen de un conjunto original y muy variado de reglas, de modo que constituyen recursos educativos de gran interés para educar las relaciones interpersonales (Hernández Moreno et al., 2000; Lavega, 2011b; Navarro et al., 2012; Trigo, 1994b, 1994a; Trigueros et al., 2017).

En la primera parte de esta tesis se ha demostrado que los JDT con objetos ofrecen un conjunto de recursos pedagógicos excepcionales para educar de manera integral a la persona. Se trata de prácticas que favorecen aprendizajes significativos orientados al desarrollo sostenible, relacionado con el conocimiento de uno mismo (sobre todo mediante juegos psicomotores), de los demás (a través de juegos sociomotores) y del medio ambiente (sobre todo a través de juegos que emplean objetos procedentes del entorno social) (Armengaud, 2010; De Leizaola, 1993; Descomps, 1997, 2001; Lavega, 2002; Martín Nicolás, 2010; Parlebas, 2010; Rossie, 2008b, 2013). Además, estas prácticas pueden emplearse con personas de cualquier edad, género y condición social o procedencia cultural. Este valor añadido, es más difícil de encontrar en otro tipo de

actividades, como los deportes que se practican del mismo modo en todo el planeta y que además emplean objetos comprados también estandarizados.

Los JDT son prácticas lúdicas cuyas reglas se han aprendido, generalmente, mediante la transmisión oral. Al tratarse de manifestaciones populares, la transmisión del conocimiento se ha establecido mediante la palabra, la observación y, sobre todo, sobre la propia acción motriz de jugar. Es precisamente por esta condición, por encontrarse al alcance de cualquier persona, por lo que estas prácticas constituyen un extraordinario legado de aprendizaje, usos y costumbres sociales y culturales (Lavega, 2004, p. 21).

Los JDT favorecen las relaciones interpersonales, la equidad de género, la inclusión social, la cohesión de grupo, y también permiten transformar los conflictos interpersonales (Garaigordobil, 1992; Lavega, 2002; Lavega & Navarro, 2015; López, 2014; Saraví, 2019). Además, también se ha demostrado que el uso educativo de las prácticas ludomotrices desencadena, en sus protagonistas, experiencias de bienestar emocional (e.g., Duran, 2017; Etxebeste et al., 2014; Jaqueira et al., 2014; Lavega, 2012).

En base a todas estas evidencias científicas, parece razonable estudiar los efectos relacionales y emocionales que suscita un programa educativo, orientado al conocimiento de la cultura local mediante JDT con objetos.

La originalidad del planteamiento que se hace en esta tesis doctoral, reside en desarrollar una aplicación educativa de los JDT, a partir de una perspectiva etnomotriz. Es decir, supone conciliar, en la medida de lo posible, las acciones educativas a realizar en la escuela con otras acciones desarrolladas con los familiares en contextos externos al centro educativo (Carbajosa, 2005; Cortizas, 2013; García, 2016; García & López, 2011; Oliveira, 2009; Pinto Vieira da Costa, 2006; Sans, 2008a, 2008b; Veiga, 2001b, 2001a).

El juego tradicional generalmente se ha transmitido en contextos no formales, donde los familiares de más edad (abuelos, padres, hermanos...), o el círculo de amigos, han sido los principales transmisores de estos saberes. Estos aprendizajes se adquirirían, además de la escuela, en la calle, en la playa, o en cualquier lugar donde se pudiera emplear algún objeto. *“Al conocer las condiciones de práctica de los juegos y deportes tradicionales, nos acercamos al conocimiento de la cultura local de nuestros familiares y antepasados más directos”* (Lavega, 2000, p. 83).

Por todo ello, la presente tesis, ha permitido hacer dialogar la escuela con la familia, el juego (lógica interna) con su contexto local (lógica externa), es decir, se ha adoptado una aproximación etnomotriz original. Desde esta perspectiva, se parte del supuesto de que se van a desencadenar aprendizajes etnomotores significativos e inéditos en los que tendrá mucha importancia favorecer experiencias de bienestar relacional y también emocional.

### **1.1. La Agenda 2030: El desarrollo sostenible (sostenibilidad social y material), diversidad cultural**

Actualmente, diversas organizaciones internacionales, así como la mayoría de gobiernos, han establecido una serie de objetivos prioritarios para la educación del siglo XXI a nivel mundial. La Agenda 2030 (Costes et al., 2021), recoge estos objetivos prioritarios acordados por todos los estados miembros de la ONU para los próximos años (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017a).

Parece razonable pensar que el colectivo docente, junto con las administraciones responsables de la formación de los ciudadanos, consideren como reto de partida el desarrollo de estos desafíos prioritarios.

Los sistemas educativos tienen que responder a esta necesidad a la hora de definir los objetivos y contenidos de aprendizaje pertinentes, introduciendo pedagogías que empoderen a los alumnos e instando a las instituciones a incluir los principios de sostenibilidad en sus estructuras de gestión. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017a, p. 1)

Estos objetivos de desarrollo sostenibles son imprescindible y fundamentales para una adecuada formación, unida al cuidado del planeta y de la sociedad que viven en ella, *“en el centro de la Agenda 2030 se encuentran los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Los ODS universales, transformadores e inclusivos, describen los principales desafíos de desarrollo para la humanidad”* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017a, p. 6).

De entre esos 17 ODS resaltamos tres retos que inciden directamente en el trabajo de esta tesis:

- ODS 3. Salud y bienestar. Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades.
- ODS 4. Educación de calidad. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.
- ODS 5. Igualdad de género. Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas.

Las prácticas locomotrices están íntimamente relacionadas con el planteamiento de la Agenda 2030 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017a).



El patrimonio cultural, en su más amplio sentido, es a la vez un producto y un proceso que suministra a las sociedades un caudal de recursos que se heredan del pasado, se crean en el presente y se transmiten a las generaciones futuras para su beneficio. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2014, p. 132)

La mayor parte de los JDT, tanto de adultos como infantiles, tienen lugar en espacios naturales y rurales. Es por eso que son manifestaciones de primer orden para desencadenar aprendizajes referidos a la atención del medio de práctica, así como de las personas que comparten esos juegos; de ahí que se hable de la educación de una sostenibilidad material y social (Costes et al., 2021; Costes & Lavega, 2019). Parece razonable pensar que en estas condiciones las personas protagonizan experiencias placenteras (bienestar emocional y relacional) que favorecen que se trate de vivencias con sentido, con significado, es decir, que generen aprendizajes significativos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017b, 2018).

La consideración general cuarta del artículo 13-*Integración de la cultura en el desarrollo sostenible* refuerza el carácter inclusivo y relacional de las expresiones culturales y lúdicas en su condición de patrimonio cultural inmaterial.

La diversidad de las expresiones culturales debe tomarse en cuenta en el proceso de desarrollo ya que participa en el fortalecimiento de la identidad y de la cohesión social y en la constitución de sociedades inclusivas, respetuosas de la dignidad por igual y del respeto de todas las culturas. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017d)

Los JDT se transmiten con una elevada carga afectiva, de modo que las personas se identifican con ellas y sus valores, sintiéndolas como propias y pertenecientes a su cultura.

La originalidad de los JDT reside precisamente en la gran variedad de reglas y materiales que los acompaña. Es habitual identificar objetos lúdicos y maneras de usarlos desde, el punto de vista lúdico, con ciertas semejanzas y a su vez singularidades en todo el planeta (e.g., boliches, trompos, perinolas, baleros, sogas). Bien empleados, los JDT pueden ser contextos globalizadores significativos para que el alumnado aprenda saberes fundamentales para ese desarrollo sostenible.

### **Figura 51**

*Ejemplo de diversos trompos de látigo existente en el mundo y de origen natural.*



## **1.2. Contribución de los juegos tradicionales infantiles en Canarias**

La primera parte de la tesis doctoral, ha constatado el potencial educativo que tienen los juegos tradicionales infantiles canarios. El análisis de las fuentes de consulta producidas en Canarias desde el año 1943, ha demostrado que la gran mayoría de las

manifestaciones lúdicas, son eminentemente motrices. La cultura ludomotriz se transmite principalmente mediante la acción motriz, es decir, a través de aprendizajes procedimentales (Parlebas, 2001). Además, estos JDT presentan una gran variedad de reglas que contienen rasgos distintivos singulares en su lógica interna y también las condiciones socioculturales o lógica externa que los acompaña.

La presencia de una cantidad importante de objetos lúdicos en los JDTIC, refuerza la idea de que la predominancia del objeto de juego procedente del entorno natural o doméstico local en la cultura lúdica canaria. Es por eso, de la importancia de una intervención educativa con esta temática que invite al alumnado a la búsqueda de objetos, la elaboración de esos materiales y la puesta en práctica de juegos con objetos.

Los JDTIC obtienen sus objetos del medio natural, doméstico o natural-doméstico, y además son elaborados artesanalmente por los propios jugadores, por familiares o compañeros. Jugar con objetos de juego está impregnado de relaciones interpersonales con las personas más allegadas, de ahí el interés de promover intervenciones educativas que inviten al alumnado a compartir con sus familiares, actividades de búsqueda y elaboración de objetos.

En la primera parte de la tesis, se constató que los dominios de acción motriz constituyen una variable predictiva, para distinguir los JDTIC con y sin objetos. Se identifican tres tipos de dominios sociomotor, los dos dominios con adversario (oposición y cooperación-oposición), en los que predominan los objetos; y el tercer dominio, de cooperación, predominan los JDTIC sin objetos.. En los juegos psicomotores, la variable predictiva de los JDTIC con objetos es la zona (exterior o mixta), mientras que en los dominios con adversarios la variable predictiva es el marcador o contabilidad, donde se muestran diferencias cuando existe o no competición en la presencia de los objetos.

De estos hallazgos deducimos varias conclusiones:

- La tradición canaria cuando origina prácticas ludomotrices de cooperación, concede mucha importancia al contacto corporal, más que al uso de objetos de juego mediadores de esas relaciones.
- Los juegos psicomotores con objetos dependen, en buena parte, de la zona donde se obtengan los materiales y donde se realicen.
- Los juegos con adversarios, en donde están presentes objetos, habitualmente dan lugar a enfrentamiento con un marcador, que posibilita identificar los ganadores y perdedores.

## **2. Unidades clave para el diseño de una intervención educativa etnomotriz**

### **2.1. El marco curricular en Canarias. Una contextualización necesaria en las intervenciones educativas**

A partir de las directrices oficiales, que establece el marco normativo y curricular de Canarias, cualquier profesor que se plantee llevar a la práctica una intervención educativa basándose en el uso de los JDT que emplean objetos, debe de considerar la naturaleza etnomotriz de estas prácticas. De este modo, se podrá atender la relación de criterios, contenidos y estándares del Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias<sup>24</sup>.

La Educación Física, a través de la educación de competencias motrices, está directamente comprometida con la adquisición del máximo estado de bienestar orgánico,

---

<sup>24</sup> Cuando se realizó la intervención educativa, se tomó como referencia el Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, 2014.

cognitivo, social y afectivo. Desde la praxiología motriz, la Educación Física se concibe como la educación de conductas motrices, es decir, de intervenciones cargadas de significado, en las que cada estudiante interviene de manera unitaria activando toda su personalidad, en sus dimensiones orgánica, cognitiva, afectiva y social (Parlebas, 2001). Considerar la educación de conductas motrices, implica promover competencias motrices. Así, la contribución del área a las competencias, favorece la perspectiva sistémica de los aprendizajes y el tratamiento integral de los contenidos tal y como establece el sistema educativo canario (Decreto 89/2014, de 1 de agosto).

La normativa oficial canaria parte de la noción de competencia básica o clave<sup>25</sup> establecida por la Comisión Europea en el año 2004:

Las competencias representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida. (Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura, 2004, p. 13)

Adquirir competencias clave, comporta tener en cuenta el contexto donde se realiza la acción educativa. Por este motivo, el juego tradicional es un recurso idóneo para favorecer en el alumnado aprendizajes contextualizados. Las competencias son “*una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las*

---

<sup>25</sup> Competencias claves recomendadas por la Unión Europea difieren a las competencias básicas del currículo de Primaria, pero no en lo que significa y representa.

*competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (Comisión Europea, 2006, p. 3).*

Según las directrices oficiales, el aprendizaje basado en competencias, se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integrador. *“En el ámbito de la motricidad los juegos tradicionales constituyen una familia singular, portadora de escenarios lúdicos contruidos desde la variedad, originalidad y proximidad a rasgos culturales de carácter local” (Lavega et al., 2006, p. 69).*

El proceso de enseñanza-aprendizaje competencial, debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa, tanto en los ámbitos formales, como en los no formales e informales (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero)<sup>26</sup>. La búsqueda, elaboración y posteriormente el uso de objetos lúdicos, están íntimamente relacionados con este proceso de aprendizaje de competencias transversales contextualizados (Alonso et al., 2020; Bisquerra, 2011; Bustos et al., 1999; Caballero et al., 2018; Larraz, 2004; Lavega, 2006; Martínez-Santos, 2020).

El Decreto 89/2014, de 1 de agosto, del Gobierno de Canarias, identifica las siguientes competencias a trabajar en Educación Física, en Educación Primaria, que se podrán atender desde la visión multidisciplinar del uso de los JDT con objetos: comunicación lingüística (CL), competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT), competencia digital (CD), aprender a aprender (AA),

---

<sup>26</sup> Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, 2015, p. 6987.

competencias sociales y cívicas (CSC), sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE) y conciencia y expresiones culturales (CEC).

### ***2.1.1. Criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables, contenidos y competencias***

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, establece el currículo básico de la Educación Primaria; además, el Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. En este último decreto se muestran los criterios de evaluación, estándares de aprendizaje, contenidos y competencias desarrollados por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias a impartir en los centros educativos y en la asignatura de Educación Física en relación con los JDTC<sup>27</sup>.

Los criterios de evaluación son los requisitos necesarios que tiene el profesorado para evaluar al alumnado, y así confirmar, si se han alcanzado los conocimientos mínimos que detalla cada criterio, en su materia correspondiente. Junto a los criterios de evaluación se encuentran los estándares de aprendizaje, que ayudan a identificar los aprendizajes que el alumnado debe de lograr en cada materia. Tanto los criterios, como los estándares de aprendizaje, están interrelacionados.

El Decreto 89/2014, de 1 de agosto, proporciona criterios de evaluación específicos, referidos a saberes relacionados con los contenidos lúdicos de Canarias. El criterio de evaluación nº8 en el área de la Educación Física, posibilita y dota al profesorado de las herramientas necesarias para trabajar los JDTC. Además, se puede

---

<sup>27</sup> Esta tesis ha sido desarrollada en el marco legislativo de la LOMCE, y con el desarrollo curricular de la Comunidad Autónoma de Canarias. Aunque este curso escolar ha entrado en vigor la LOMLOE, su implantación es progresiva, en el presente curso 2022-2023: primero, tercero y quinto. Y el próximo curso escolar los niveles restantes: segundo, cuarto, sexto.

complementar con otros criterios de evaluación de Educación Física, de los niveles de quinto y sexto de Educación Primaria (son los niveles educativos en donde se desarrolló la intervención educativa que se muestra en esta segunda parte de la tesis), que tienen relación con los JDTC.

- nº1; al experimentar, adaptar, aplicar y realizar de forma lúdicas las habilidades motrices básicas.
- nº3; aplicando los recursos expresivos y motrices relacionándolo con las emociones, bienestar y sensaciones del alumnado cuando desarrolla alguna actividad motriz.
- nº7; que posibilita la búsqueda de información utilizando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Todo ello, no significa que los demás criterios no estén también relacionados con los diversos JDT, ya que su conexión transversal puede dar lugar a múltiples correspondencias<sup>28</sup>.

La construcción de objetos lúdicos con el alumnado está íntimamente relacionada con el área de Educación Artística y el bloque de patrimonio artístico y cultural que *“pretende que el profesorado realice las combinaciones pertinentes en cada una de sus situaciones de aprendizaje. De esta manera, los aprendizajes que se trabajarán están relacionados con el conocimiento del patrimonio artístico y cultural de Canarias”* (Decreto 89/2014, de 1 de agosto).

---

<sup>28</sup> En la Comunidad Autónoma tenemos competencias propias y por este motivo se ha decretado a través del BOC, el borrador para el desarrollo de los aspectos curriculares que regulen su aplicación. En este aparecen cambios terminológicos y organizativos para el desarrollo de la práctica educativa. Este puede ser un futuro punto de interés para una nueva tesis doctoral, que analice el mismo objeto de estudio, con un análisis comparativo de los dos marcos legislativos.



El valor de relacionar los criterios evaluativos, contenidos y estándares de aprendizaje de las enseñanzas Primaria y Secundaria de las manifestaciones lúdicas (casi juegos, juegos y deportes), con la cultura y patrimonio del lugar, origina una mejora de los recursos educativos que va a ayudar al profesorado a impartir de forma clara y concisa las materias impartidas sobre los JDTC. *“La etnomotricidad se convierte en un conocimiento clave en la formación del profesorado, ya que a partir de las prácticas motrices aceptadas para la socialización en una comunidad determinada se orientarán las conductas motrices de los futuros ciudadanos”* (Etxebeste, 2014, p. 3).

Los contenidos y estándares de aprendizajes tienen una vinculación directa con los criterios de evaluación anteriormente citados. El concepto de contenido hace referencia al *“conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de las competencias”* (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, p. 19349). Los estándares de aprendizajes *“establecen el nivel de logro estimado como básico para una calidad educativa aceptable, nos permiten reforzar y enriquecer los procesos de aprendizaje contenidos en los criterios de evaluación”* (Decreto 89/2014, de 1 de agosto, p. 22418).

En el Anexo VII, se ha tratado de describir al mismo tiempo el criterio de evaluación, los contenidos y estándares de aprendizajes propios del currículo educativo del Gobierno de Canarias para la Educación Primaria en Educación Física, que se han utilizado en este estudio (quinto y sexto de Primaria). Se ha elaborado una ficha por nivel educativo, en donde se recogen todos estos apartados para su mejor comprensión.

## 2.2. Los recursos educativos. Los juegos deportivos tradicionales con objetos

El papel educativo de los juegos deportivos tradicionales ha sido reconocido por organizaciones internacionales como UNESCO. *“Con miras a su promoción, los juegos y deportes tradicionales deberían introducirse en la labor de las escuelas, comunidades, instituciones y organizaciones tanto gubernamentales como no gubernamentales”* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005, Anexo 172 EX/7. Artículo 5.3).

En el marco de la Educación Física, los juegos deportivos tradicionales con objetos trasladan al alumnado a conocer la cultura local desde una visión etnomotriz (Etxebeste et al., 2014). Parlebas desarrolla el concepto de etnomotricidad como *“Campo y naturaleza de las prácticas motrices, consideradas desde el punto de vista de su relación con la cultura y el medio social en los que se han desarrollado”* (Parlebas, 2001, p. 227).

Así, adoptar una perspectiva etnomotriz en esta experiencia educativa va a comportar servirse de las propiedades internas de los JDT (lógica interna) y también de la manera de interactuar con el entorno local (lógica externa). Texto y contexto, lógica interna y lógica externa, constituyen un binomio inseparable, responsable de generar saberes fundamentales en el alumnado canario (Etxebeste, 2012; Etxebeste et al., 2015; Lavega-Burgués & Navarro-Adelantado, 2019; Parlebas, 2001),

**Figura 52***Perspectiva etnomotriz.*

*Nota:* Tomado de *Elementos de Sociología del Deporte* (p.155), por P. Parlebas, 2003, Instituto Andaluz del Deporte.

### **2.2.1. La lógica interna. La carta de identidad de los juegos tradicionales**

Cada juego dispone de unas reglas que establecen los derechos y prohibiciones a respetar. La primera lección que aprende el alumnado, es el respeto de las reglas, es decir, el acuerdo ludomotor que supone el pacto democrático, por el que todos los jugadores aceptan acatar las mismos derechos y prohibiciones (Parlebas, 2001).

Al participar en un JDT, las reglas activan problemas singulares que deberán resolver el alumnado. Cada juego dispone de una lógica interna o carta de identidad que invita al alumnado a resolver problemas singulares correspondiente a:

- a) La relación con los objetos de juego.** El uso de material en los juegos amplía el repertorio de experiencias motrices que deben superar. Lanzar con precisión (teje), mantener secuencias rítmicas coordinativas (tabas, juegos de cuerda), jugar con el viento (cometas); contactar los objetos de los adversarios

(boliches, bolas), compartir la relación con compañeros y adversarios (pelota, bolas), ..., son ejemplos de esa ludodiversidad que acompaña a los JDT.

**b) La relación con los demás participantes.** La primera parte de la tesis ha mostrado que los juegos con objetos están presentes en las distintas maneras de interactuar con las otras personas:

*Juegos psicomotores.* JDT en los que no existe interacción motriz, de modo que cada persona pone a prueba sus competencias motrices para emplear los objetos en diversidad de lanzamientos, saltos o carreras.

*Juegos sociomotores de cooperación.* JDT en los que dos jugadores o más, se sirven de los objetos para alcanzar un objetivo común. Los juegos con cuerdas, con pelota, son un ejemplo de este grupo. Las tablas de San Andrés, en modalidad colectiva, también sería un ejemplo.

*Juegos sociomotores de oposición.* JDT en los que los participantes se pueden oponer a los demás, ya sea actuando al mismo tiempo (juegos con una pelota en duelo de jugadores o en juegos de todos contra todos), como en situaciones de intermotricidad alterna (de todos contra todos como los juegos de boliches o de lanzar el trompo sobre los trompos de los adversarios).

*Juegos sociomotores de cooperación-oposición.* JDT en lo que los objetos favorecen la interacción con compañeros y también con adversarios. Son ejemplos de esta familia: juegos de pelota, la sogatira, juegos con bolas.

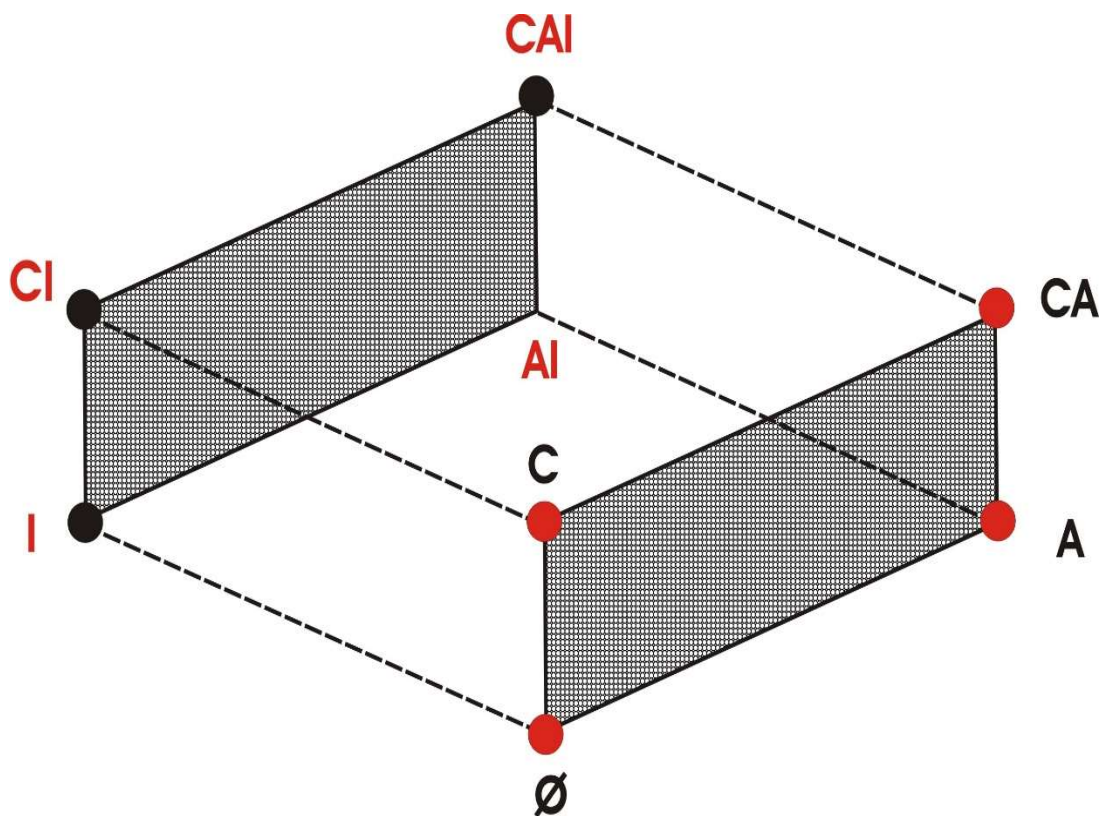
**c) La relación con el espacio.** Cada juego invita al alumnado a gestionar el modo de emplear el campo de juego y sus posibles subespacios. Además, el espacio podrá ser portador de imprevistos (espacio incierto, como en el caso del

uso de cometas, patinetas, barco de pencas) o permanecer estable, favoreciendo los algoritmos o estereotipos motores (como en el caso del teje o el trompo).

La unión del espacio (estable o inestable) y el tipo de interacción motriz origina ocho clases de experiencias motrices o dominios de acción motriz. En la siguiente figura se muestran estas distintas familias en forma de simplex S3.

**Figura 53**

*Dominios de acción motriz para una intervención educativa en clase de Educación Física.*



*Nota:* Extraído de la publicación *Educación conductas motrices. Reto necesario para una educación física moderna* (p.75), por P. Lavega, 2018, Acción Motriz y en donde el autor muestra 5 dominios de acción motriz a partir de la versión inicial de la clasificación de Parlebas en el año 2001 (C = compañero; A = adversario; I = incertidumbre procedente del medio inestable). Las cuatro letras de color rojos (I, CI, AI, CAI), son por la existencia de incertidumbre y por lo tanto agrupadas en un mismo dominio.

**d) La relación con el tiempo.** Cada juego crea una aventura ludomotriz asociada a una manera de gestionar el uso de los imperativos temporales. Existen juegos en los que las acciones se deben realizar rápidamente (e.g., juegos con un balón) y otros en los que se puede reflexionar antes de intervenir (e.g., boliches, trompos, tejes). Paralelamente, existen juegos cuyas reglas establecen una manera de finalizar la partida; la mayoría de estos juegos disponen de un sistema de puntuación o marcador, que distingue quién gana y quién pierde (Parlebas, 2010, los denomina juegos *con competición excluyente*). En otras ocasiones, los juegos no tienen un final establecido, y sus acciones siguen secuencias cíclicas, a menudo asociadas a cambios de rol (Parlebas, 2010, los denomina juegos *con competición compartida*).

### 2.2.2. *La lógica externa de los JDT con objetos. La importancia del contexto*

Los JDT se acostumbran a protagonizar en condiciones socioculturales singulares que le dan sentido contextual al significado de estas prácticas en la cultura local. Se trata de la lógica externa, el contexto que a pesar de no estar recogido por las reglas del juego es preciso considerar.

En este apartado se identifican los siguientes rasgos distintivos:

- a) Protagonistas.** Este apartado considera la edad de los participantes (joven, adulto y anciano), así como el género (masculino y femenino).
- b) Zonas.** Los juegos pueden practicarse en una instalación específica o en espacios del entorno cotidiano (calle, plaza...).
- c) Tiempo.** Los JDT pueden realizarse siguiendo un calendario (e.g., con motivo de alguna fiesta local) o en cualquier momento, según las apetencias de

los jugadores. Así mismo se pueden practicar, en algún momento de la semana o del día. Todo ello, facilita la contextualización de esa práctica.

**d) Materiales.** En este apartado es conveniente diferenciar dos aspectos:

***La procedencia.*** Uno de los rasgos etnomotores distintivos de los JDT en Canarias es el uso de una gran variedad de objetos de juego que proceden del medio natural. Estos objetos se pueden obtener de hojas de platanera, calicantos, pencas de tunera, para elaborar animales de calicanto, pelotas de badana o barcos de pencas. En otras ocasiones, los protagonistas de los JDTIC aprenden a reciclar y aprovechar los objetos del entorno domésticos, ya sean cuerdas, botones, latas (e.g., coches de lata, yoyó de botones o pelota de trapo). Igualmente, existen JDT que emplean objetos del entorno natural y también del entorno doméstico (e.g., las tiraeras o los camiones de verguilla con volante de caña).

En todos estos casos, el JDTIC enseña a los participantes a reconocer distintas zonas del entorno, también a descubrir las posibilidades de los diversos materiales, que, en el caso de proceder del medio natural, a veces sólo están presentes en determinadas estaciones del año.

***El proceso de elaboración.*** Una vez identificados los objetos de juego, la lógica externa de este tipo de JDTIC invita a sus protagonistas a poner a prueba su imaginación. Se trata de prácticas en las que la construcción de objetos se realiza de modo artesanal, dando forma, colorido y tamaño a los distintos materiales que se van a emplear.

### **2.2.3. Fases etnomotrices. Contacto con la cultural ludomotriz local de los familiares.**

La ludodiversidad que ofrecen los JDTIC con objetos desde su lógica interna y lógica externa, es un recurso pedagógico excepcional para favorecer saberes fundamentales en el alumnado.

Una de las singularidades que aporta esta tesis doctoral es diseñar una intervención pedagógica, coherente con esa doble perspectiva interna y externa de los JDT. Es decir, se plantea una intervención etnomotriz, en la que se va a intentar dar sentido a las dos perspectivas de los juegos con objetos. Para ello, se propone compartir la acción educativa en la escuela y fuera de la escuela, con la participación de los maestros y los familiares en la función de ser educadores de esta experiencia educativa. Ambos agentes van a favorecer el diálogo con el alumnado, como centro de interés de esta intervención pedagógica.

Para ello se han ideado tres fases, con subfases correspondientes a buscar los objetos de juego, elaborarlos y aplicarlos a través de JDT.

- a) **Identificación de los juegos tradicionales a elaborar con ayuda de un familiar.** La primera fase invita al alumnado a identificar una muestra variada de JDT que emplean objetos. En esta fase, va a ser clave que el alumno cuente con la ayuda del familiar, quien podrá transmitir a través de la palabra cómo eran los objetos lúdicos, cómo se elaboraban y cómo se jugaban. Con esta información el alumnado y el familiar tienen todas las condicionantes para la elección del objeto de juego a elaborar.
- b) **Reconocimiento de la zona para la obtención de materiales.** Una vez descritos ejemplos de JDT con objetos, los familiares invitan a cada alumno a



reconocer los lugares próximos potenciales en donde pueden existir diversos materiales para la creación de objetos. Así, para elaborar una muñeca de pencas, es necesario acercarse a un terreno donde existan ese material; del mismo modo para elaborar un yoyó de botones, es preciso buscar en armarios o en la caja de costuras, la presencia de estos objetos que se puedan reciclar. Es esta fase educativa son importantísimas las ideas que puede aportar el familiar para aconsejar al alumno dónde encontrar los materiales necesarios.

**c) Búsqueda de los materiales.** A continuación, el alumnado junto con el familiar, comparten la búsqueda de los materiales de juego que pueden proceder de la naturaleza o del entorno doméstico (Lavega, 2002, 2006, 2011a). Cabe indicar que los niños de antes eran los primeros recicladores de materiales. La importancia de la sostenibilidad y el respeto al medio ambiente es también fundamental es este tipo de actuación sobre la búsqueda de materiales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017b, 2017a).

**d) Elaboración de objetos de juegos.** Una vez obtenidos los materiales, se debe proceder a elaborar los objetos ludomotores. En esta fase, se invita a que el alumno, con la ayuda del familiar, se encargue de elaborar bajo su propia iniciativa los objetos de juego. La imaginación y la creatividad son ingredientes claves en este proceso de elaboración artesanal.

**Figura 54**

*Elaboración de una pelota de pelotamano canaria.*



*Nota:* Obtenida de los fondos de imágenes del investigador Juan Manuel Hernández Auta.

- e) **Trasladar los objetos a la escuela.** A continuación, el alumnado debe responsabilizarse de trasladar los objetos elaborados con un familiar al centro educativo y prepararlos para que no se estropeen. Es una fase de gran interés para que el alumnado pueda dar a conocer el objeto lúdico que ha producido.
- f) **Compartir los objetos con compañeros de clase.** Esta fase invita al alumnado a explicar detalladamente dónde encontrar los materiales, el proceso de elaboración y las herramientas empleadas. Cada alumno participa del doble rol de actor y espectador, disfrutando de mostrar su contribución y de ver las ideas y aportaciones del resto de compañeros del grupo-clase.
- g) **Puesta en práctica.** Esta fase etnomotriz de una intervención educativa es la puesta en práctica de los JDITC, con objetos creados con anterioridad con la ayuda de un familiar de mayor edad, en las clases de Educación Física. Este tipo de actuaciones, son propicias para buscar diversas posibilidades lúdicas, variantes de los juegos, y así fomentar la creatividad y el compañerismo entre del alumnado. Tanto el investigador como el profesorado deben de seguir la sesión como

observadores, siendo el alumnado que ha realizado las fases etnomotrices los verdaderos protagonistas.

## **2.3. Los agentes educativos**

### **2.3.1. *El alumnado***

El diseño de la intervención educativa tiene un principal protagonista, el alumnado. Lejos de ser un espectador o dejar que el maestro le traslade de manera magistral los conocimientos, en este caso es un agente activo que va a participar dentro y fuera de la escuela en la adquisición de conductas etnomotrices.

La noción de conducta motriz corresponde a “*la organización significativa de las acciones y reacciones de una persona que actúa, la pertinencia de cuya expresión es de naturaleza motriz*” (Parlebas, 2001, p. 85). Por tanto, cuando en la clase de Educación Física, el alumno participa en un juego tradicional con objetos, va a considerar que la puesta en juego de distintas acciones motrices con objetos lúdicos, es la culminación de la participación en las fases precedentes. Consideramos que es conveniente dar importancia a la intervención en las fases que no son motrices (búsqueda y elaboración de materiales), que impregnan de significado cultural a las conductas motrices que van a emerger en los JDT con objetos.

De ahí que sea conveniente servirse de distintas estrategias didácticas para favorecer que el alumnado tome consciencia de las distintas fases de la experiencia etnomotriz en las que participa.

### 2.3.2. *El colectivo docente.*

Los docentes, lejos de ser los protagonistas de este proceso educativo, son los encargados de identificar los objetivos a alcanzar, de diseñar las distintas fases etnomotrices y de optimizar su puesta en práctica. De este colectivo depende en buena medida que el alumnado encuentre sentido a lo que hace y que se entregue plenamente a la aventura de aprender saberes de naturaleza etnomotriz.

El colectivo docente va a hacer la función de puente con los familiares, compartiendo y complementando los aprendizajes que se van adquiriendo fuera y dentro de la escuela. Son la bisagra de ese aprendizaje etnomotor.

Una de las estrategias de interés de la que se puede servir el colectivo docente es la *reflexión en acción*.

La reflexión en acción dentro de las clases de Educación Física (Colomer et al., 2020; Johnston & Fells, 2017), permite que el alumnado tenga conciencia de todo el proceso formativo del que participa. *“El profesor de educación física debería ofrecer a sus estudiantes la oportunidad de descubrir el significado de sus experiencias motrices. Utilizar la reflexión sobre la acción como estrategia es una vía posible a seguir explorando”* (Lavega et al., 2018, p. 174).

Este proceso reflexivo, bien conducido, puede favorecer el proceso formativo. *“La reflexión proactiva utilizando juegos tradicionales ayuda a los estudiantes a aprender de sus propias experiencias significativas”* (Lavega et al., 2018, p. 174).

Tal y como afirma Parlebas, *“para comprender correctamente un juego no hay nada mejor que experimentarlo en la propia piel y vivir las emociones, los intercambios y los acuerdos a lo largo de las peripecias lúdicas de la situación real”* (Parlebas, 2016a, p. 45).

Existen tres tipos de reflexión o momentos reflexivos que surgen en el practicante dependiendo de si todavía no ha realizado la actividad, si está ejecutando la actividad o ha finalizado la misma (Lavega et al., 2018; Rillo, 2022). A continuación, vamos a describir cada uno de estos tipos de reflexión:

- La reflexión para la acción (*reflection for action*). Esta se produce anteriormente al desarrollo de la actividad o sesión de la intervención educativa. En ella se pretende, que el alumnado reflexione sobre las diversas posibilidades lúdicas existente en los JDT, así como, los materiales con los que poder elaborar los objetos de juego, las herramientas necesarias y las diversas posibilidades de elaboración del objeto de juego. La ayuda del profesorado y familiares es importantísima, para así, poder orientar al alumnado sobre las diversas formas de realización de la sesión que se esté ejecutando. En este estudio, esta fase estuvo presente cuando el profesor investigador explicó el sentido de la experiencia y contextualizó al alumnado en lo que significa considerar los JDT con objetos. Ese fue el primer momento de diálogo y de reflexión sobre la experiencia etnomotriz.
- La reflexión en acción (*reflection in action*). Se produce cuando se está realizando la actividad o la sesión en la intervención educativa. Es el momento donde el alumnado identifica y asimila los contenidos que se están impartiendo, y reflexiona sobre la actividad. Tanto en la elaboración de objetos de juego, como en la puesta en práctica de los mismos, se origina una rica variedad de reflexiones sobre las posibilidades lúdicas existente con esos objetos de juego.

- La reflexión sobre la acción (*reflection on action*). Tiene lugar a posteriori de la realización de la intervención de las sesiones prácticas. La redacción escrita de las vivencias sobre lo ocurrido en una intervención educativa, es una posibilidad para que el alumnado reflexiones sobre lo que más, o menos, le ha gustado sobre esta investigación.

### 2.3.3. *Los familiares*

En un planteamiento que se sigue en esta experiencia pedagógica, implica que los familiares son una pieza clave para conseguir la adquisición de saberes fundamentales de naturaleza etnomotriz. Dan sentido al complemento formativo de la escuela y la familia. En este caso, se parte de la ventaja de emplear el JDT que ellos conocen muy bien y al que les une una clara vinculación afectiva, con las experiencias relacionales y emocionales que vivieron en otras etapas de sus vidas.

A pesar de que las directrices curriculares aconsejan la implicación de las familias y el entorno sociocultural en la formación del alumnado, las experiencias pedagógicas que atienden esta premisa son muy escasas. Por este motivo, la educación formal convive en espacios formalizados por la instancia académica (centro educativo) y por la familia (hogares)<sup>29</sup>. Es ahí, donde tiene lugar una transmisión intergeneracional real, igual que acontece en la transmisión de los juegos deportivos tradicionales.

---

<sup>29</sup> En su tesis doctoral Costes (1995) realiza un “*Estudi observacional de les tasques semidefinides i de les modificacions de rols conseguints en un joc tradicional sociomotriu*”. En este trabajo Costes propone trabajar con alumnado de Primaria (12 años), la elaboración y puesta en práctica del juego tradicional de “*el belit*” (*Billarda*). Este investigador reconoce que no pudo realizar un intercambio de información intergeneracional entre alumnado y familiares, y apunta este apartado como una perspectiva de mejora de su investigación.

La implicación del profesorado en un proyecto educativo en donde se trabaja diversos contenidos de la materia de Educación Física y otro en donde se prioriza los diversos JDT del entorno del centro, es fundamental para lograr un éxito en las actividades y la propia intervención (Alonso et al., 2013; Costes, 1997a; Díaz del Cueto, 2009; Méndez-Giménez & Fernández-Río, 2013). Todo proyecto educativo debe de tener la supervisión del equipo directivo y de los tutores de los cursos en los que se va a desarrollar la investigación. Es por ello que es fundamental lograr que el profesorado se involucre en este tipo de investigación para así lograr unos efectos deseados en el alumnado de la intervención.

**Figura 55**

*Elementos que intervienen en la intervención educativa etnomotriz mediante los juegos deportivos tradicionales con objetos.*



**2.4. La transversalidad de las estrategias didácticas**

Los JDT son auténticos tesoros pedagógicos ya que suscitan intervenciones en contextos globales cargados de significado educativo. La visión poliédrica de las distintas

áreas de conocimiento puede favorecer que el alumnado comprenda de manera holística la experiencia en la que participa.

A continuación, se presenta una tabla en la que se muestran las opciones de generar aprendizajes transversales contextualizados a partir de una experiencia como la que se plantea en esta tesis doctoral.

**Tabla 6**

*Favorecer aprendizajes transversales contextualizados a partir de una experiencia educativa etnomotriz.*

<i>Matemáticas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nociones y cálculo de distancias, de precisión</li> <li>• Representación del espacio, formas geométricas.</li> <li>• Medidas para la elaboración de objetos lúdicos</li> <li>• Puntos y sistemas de referencia (distancias, desplazamientos, etc.)</li> <li>• Periodos y tiempos de juegos</li> </ul>
<i>Ciencias de la naturaleza</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La elección de los materiales de origen natural y de materiales de origen doméstico, así como poder descubrir el origen de los mismos, facilitará el entendimiento de los diversos recursos existente en el contexto donde se vive.</li> </ul>
<i>Ciencias sociales</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento y valoración del patrimonio cultural del entorno más próximo (e.g., JDT), historia de los juegos y deportes tradicionales, etc.</li> <li>• Participación responsable en la toma de decisiones del grupo, aportando opiniones y respetando las de los demás (e.g., cuando se enseña a construir un objeto o cuando se emplea de manera respetuosa un objeto elaborado por otras personas).</li> </ul>
<i>Educación Artística</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Plástica</u>: Búsqueda y elaboración de objetos lúdicos, fabricación de juguetes infantiles tradicionales con ayuda de un familiar cercano y utilizando en su mayoría materiales naturales y reciclados (domésticos).</li> </ul>
<i>Valores sociales y cívicos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto por la cultura de uno mismo y la de los demás</li> <li>• Fomento de la tolerancia en el alumnado, el respeto por las normas de convivencia y la valoración positiva de las diferencias, tomando como referente ético y legal la Declaración Universal de los Derechos Humanos.</li> </ul>
<i>Educación Emocional y para la creatividad</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incide en la inteligencia emocional (Intrapersonal e interpersonal) y en la inteligencia creativa.             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <u>Intrapersonal</u>: gusto por los juegos individuales, imaginar, reflexionar.</li> <li>✓ <u>Interpersonal</u>: gusto por los juegos colectivos, relacionarse, intercambiar ideas.</li> </ul> </li> <li>• La inteligencia emocional y la creatividad son capacidades que se desarrollan y se educan para aumentar el bienestar personal. El alumnado que es más feliz, confiado, asertivo, original, innovador, audaz, equilibrado; tiene más éxito en la escuela y en la vida.</li> </ul>

*Nota:* Esta tabla recoge algunos aspectos de los aprendizajes transversales que se podrían vincular a esta intervención, de acuerdo con el sistema curricular de Canarias.



## **2.5. Efectos de la intervención etnomotriz. Educar aprendizajes significativos de desarrollo sostenible**

El diseño de esta experiencia pedagógica etnomotriz pretende educar aprendizajes significativos de desarrollo sostenible.

El aprendizaje es el proceso de adquirir conocimiento, habilidades, actitudes o valores, a través del estudio, la experiencia o la enseñanza; dicho proceso origina un cambio persistente e identificable en el comportamiento del alumnado. De este modo, la persona incorpora un concepto, conocimiento o valor nuevo, o revisa unos previos.

El aprendizaje significativo surge cuando el alumnado, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. Dicho de otro modo, construye nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que ha adquirido anteriormente. Pero, además construye su propio conocimiento, porque quiere y está interesado en ello. El aprendizaje significativo se construye a través de dos vías: unas veces al relacionar los conceptos nuevos con los conceptos que ya posee y otras veces, al relacionar los conceptos nuevos con la experiencia que ya se tiene.

El concepto de aprendizaje significativo, fue propuesto originalmente por el psicólogo Ausubel, en la década de los 60. Según este autor (Ausubel, 1980), el proceso de construcción de significados es el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumnado aprende un contenido cualquiera cuando es capaz de atribuirle un significado. Por eso es preciso favorecer el papel activo del alumnado para que puedan profundizar y aplicar los significados que van construyendo. La construcción de significados se produce cada vez que la persona es capaz de establecer relaciones “sustantivas”, y no arbitrarias, entre lo que aprende y lo que ya conoce. Se podría afirmar

que se construyen significados integrando o asimilando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas que ya poseemos de comprensión de la realidad. Lo que hace que un contenido sea más o menos significativo es, precisamente, su mayor o menos inserción en otros esquemas previos.

El aprendizaje significativo se desarrolla a partir de dos ejes elementales: la actividad constructiva y la interacción con los otros. El proceso mediante el cual se produce el aprendizaje significativo requiere una intensa actividad por parte del alumno. Esta actividad consiste en establecer relaciones entre el nuevo contenido y sus esquemas de conocimiento (Coll, 1988; Galagovsky, 2004a, 2004b; Moreira, 2012b; Salazar, 2018).

En nuestro diseño educativo, se le da mucha importancia a la educación relacional, en la que el alumnado, es un agente activo de su proceso de aprendizaje, que interioriza e incorpora, gracias a la interacción con otros compañeros de clase, con el docente y también con los familiares. En este proceso interactivo, será clave todo aquello que el alumnado es capaz de aprender al observar, escuchar las explicaciones en las distintas fases de búsqueda, elaboración y práctica con los objetos de juego.

Para que el aprendizaje sea significativo es preciso que se den tres condiciones:

- Que los contenidos contengan una significatividad psicológica, es decir, que el aprendizaje pueda relacionarse con lo que ya conozca y lo pueda instalar en las redes de significados que haya construido con anterioridad. Por eso, la estrategia de mostrar objetos, de hablar con los familiares y observar propuestas de juego similares a las que ellos conocen es un buen punto de partida. En este caso, se va de lo conocido a lo desconocido, de lo próximo a lo lejano, para favorecer esa significatividad psicológica.

- Los contenidos deben organizarse con significatividad lógica, es decir, deben presentarse con una coherencia y orden interno. En este caso, la muestra de los objetos, posteriormente el descubrimiento de lugares y materiales variopintos, así como aprender a construirlos de manera artesanal, favorece esa progresión. Finalmente, la puesta en práctica, a través de la aplicación de criterios coherentes como los dominios de acción motriz, favorecen esa significatividad lógica.
- Actitud y motivación intrínseca. El alumnado ha de contar con interés y curiosidad para aprender aquellos saberes que se les ofrece. En este caso, la participación de diversidad de agentes, el diálogo e interacción con los familiares, las conversaciones llenas de anécdotas, la construcción propia de los materiales de juego, la posibilidad de enseñarlos y compartirlos con los compañeros de clase, y finalmente, de poder jugar con esos objetos, asegura una vinculación afectiva clave.

El aprendizaje significativo parte también de la teoría del constructivismo de Piaget (1932) y otros autores como Vygotsky (1968). Según el constructivismo, las personas construyen nuevos conocimientos a través de los procesos de asimilación y acomodación.

Piaget (1932), considera que la “*asimilación*” corresponde a los diversos procesos que se originan en el niño, para la adquisición y comprensión de nuevos conocimientos a los ya establecidos anteriormente, originando una adaptación de sus esquemas de conocimientos actuales. La “*acomodación*”, según Piaget, sería el proceso en donde el niño sitúa y dispone de esos nuevos conocimientos a sus esquemas cognitivos. Tanto la asimilación como la acomodación están relacionados entre sí, y originan el crecimiento

de conceptos, conocimientos e información en el niño o alumnado que los adquieren. Un ejemplo claro, sería cuando intentamos explicar los tipos de aperos de labranza que utilizaban en Canarias antes de la aparición de las máquinas. El alumnado puede que haya visto un arado, pero no saben cómo se utilizaba o con qué animales se amarraba para poderlo utilizar. Con este ejemplo, se pueden trabajar multitud de conceptos, pero para ello es preciso que el alumnado asimile la utilidad del arado. Puede que el alumnado acomoden ese concepto y se pueda avanzar en otros tan dispares como los animales del país o el juego tradicional del levantamiento del arado (en los dos normalmente se utiliza un arado).

Hacia los once o los doce años (con un nivel de equilibrio hacia los catorce o quince) aparecen nuevas operaciones por generalización progresiva a partir de las precedentes: se trata de las operaciones de la «lógica de las proposiciones» que a partir de ahora pueden referirse a simples enunciados verbales (proposiciones), o sea a simples hipótesis y no ya exclusivamente a objetos. El razonamiento hipotético-deductivo se hace así posible y, con él, la constitución de una lógica «formal», o sea, aplicable a cualquier contenido. (Piaget, 1964, p. 157)

El psicólogo Vygostki (1968), concibe a la persona como un ser social, de modo que su personalidad se construye a partir de las experiencias sociales particulares que le permiten negociar significados de manera congruente con la cultura en la que vive. Según este autor, el aprendizaje tiene su origen en un entorno social y se desarrolló en un contexto colaborativo, es decir, gracias a la interacción con otras personas. De este modo, indica que las funciones psicológicas superiores son de naturaleza y origen eminentemente social. Esta mediación social está relacionada con la zona de desarrollo

próximo, que es la distancia entre el nivel de desarrollo de una persona, es decir, la capacidad de hacer algo por ella misma, y el desarrollo potencial bajo la guía o colaboración de los demás.

En el presente estudio, adoptar una visión sociocultural del aprendizaje es clave para desvelar el significado etnomotor que tienen las experiencias formativas en torno a los JDT con objetos y su relación con el entorno social y cultural local.

## **2.6. Efectos de la intervención etnomotriz. Educar aprendizajes sostenibles desde el bienestar socioemocional**

Numerosos estudios han constatado que el uso de los JDT en el contexto de la Educación Física desencadena estados de emociones positivas (e.g., Lavega, 2010; Lavega, Filella, Agulló, et al., 2011; Rovira, López-Ros, Lavega, et al., 2014; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu, et al., 2014).

### **Figura 56**

*El juego enseña a decidir, relacionarse y emocionarse con los demás.*



En esta tesis, partimos de hipótesis de pensar que la interacción etnomotriz con las otras personas va a suscitar estados de emociones positivas. Dialogar con los familiares cercanos, escuchar sus anécdotas, descubrir lugares donde obtener materiales,

construirlos los objetos y transformarlos con cierta dosis de creatividad, son condiciones que favorecen las relaciones interpersonales cargadas de bienestar emocional. Además, todo ese proceso va a tener un valor añadido, al poner en acción el uso de los objetos lúdicos a través de distintos tipos de JDT (Alonso et al., 2019; Bisquerra, 2000, 2003; Cifo, 2017; Costes et al., 2021; Crawford & Caltabiano, 2011; Damian-Silva et al., 2021; Hall & Matsumoto, 2004; Jaqueira et al., 2014; Lavega, 2011b; Muñoz, 2019; Muñoz et al., 2016; Pic, Navarro et al., 2018; Rillo-Albert, Sáez de Ocáriz, et al., 2021, p. 201; Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, et al., 2014). Las experiencias de juego son experiencias afectivas que favorecen la adquisición de aprendizajes fundamentales para aprender a vivir en sociedad, *“a través del juego vamos acumulando constantes experiencias afectivas en la que la convivencia con los demás resulta fundamental en el proceso de socialización de las pautas culturales establecidas por nuestra sociedad”* (Lavega, 2012, p. 20).

Ese diálogo del alumnado con la lógica interna y la lógica externa del JDT va a crear un entorno social con una carga afectiva extraordinaria. Todo ello va a favorecer que los aprendizajes se impregnen de emociones positivas y se consoliden como experiencias agradables de aprendizaje significativo, *“la experiencia de bienestar emocional es un sentimiento de preponderancia del afecto positivo (agradable, placer) sobre el afecto negativo (desagradable, displacer) en la vida a lo largo del tiempo”* (Bisquerra, 2000, p. 221).

Ante cualquier experiencia cotidiana, y en este caso educativa, la persona puede experimentar emociones con distintas orientaciones en función de si se satisfacen o no sus expectativas. Bisquerra (2000), clasifica las emociones en tres grandes grupos: emociones positivas (humor, alegría, amor y felicidad), emociones negativas (tristeza,

miedo, ira, rechazo, ansiedad, vergüenza) y emociones ambiguas (esperanza, la compasión o la sorpresa).

Dentro de una intervención educativa con un alumnado de Educación Primaria, “*Validation of games and emotions scale (GES-II) to study emotional motor experiences*” de Lavega et al. (2013), plantea adecuar las diversas emociones positivas (alegría) y emociones negativas (ira, miedo, tristeza y rechazo), siendo las primeras más acordes para aplicar en las clases de Educación Física. En esta intervención educativa, las distintas emociones que surgen en el desarrollo de diversos JDT se clasifican en dos grandes bloques: emociones positivas y emociones negativas (Cifo, 2017; Jaqueira et al., 2014; Lavega, 2010c; Lavega, Filella, et al., 2013; Lavega, March, et al., 2013; Lavega-Burgués et al., 2018; Rovira, López-Ros, Lagardera, et al., 2014; Rovira, López-Ros, Lavega, et al., 2014; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu, et al., 2014). A continuación, vamos a explicar la importancia de las diversas emociones<sup>30</sup>, así como la importancia de la toma de conciencia emocional por parte del alumnado. “*Una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno*” (Bisquerra, 2003, p. 12).

- a) **Emociones positivas.** Pensamos que es coherente considerar que, al participar en una experiencia educativa intergeneracional, realizada dentro y fuera de la escuela, es probable que las primeras emociones que se experimenten sean las positivas de humor (ante alguna anécdota asociada a esta vivencia), alegría (al

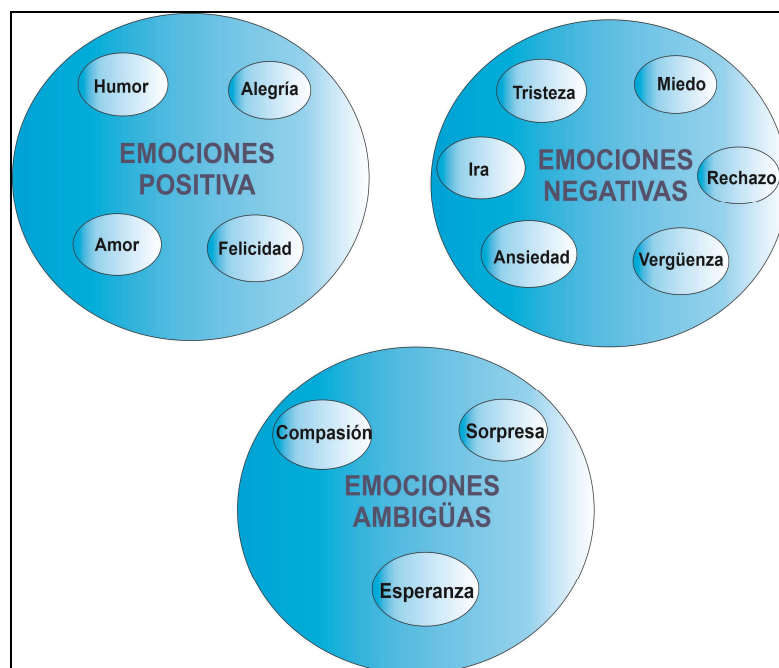
---

<sup>30</sup> Las emociones ambiguas como son la esperanza, la compasión o la sorpresa no van a ser explicadas en este apartado al considerar el investigador que no son significativas para este tipo de intervención educativa con objetos lúdico.

ver construido un objeto de juego), amor (en la relación afectuosa con el familiar) o felicidad (al constatar que se ha participado en un aprendizaje en un contexto globalizado y cargado de sentido).

### Figura 57

*Emociones según Bisquerra, 2000.*



*Nota:* Extraído de *Educación emocional y bienestar* (p.87), por R. Bisquerra, 2000, Editorial Praxis. Tomando como referencia para la intervención educativa la publicación sobre “Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el deporte” de Lavega et al., 2013<sup>31</sup>.

**b) Emociones negativas.** En otras ocasiones, es probable que alguna persona pueda llegar a sentir emociones negativas, cuando las expectativas no se cubren. Eso podría originar estados emocionales de malestar, asociados a la tristeza (por ejemplo al romperse un objeto), miedo (ante la incertidumbre de mostrar el objeto

<sup>31</sup> Se utiliza como referencia para el trabajo con emociones dentro del área de la Educación Física la publicación de (Lavega, March, et al., 2013) al realizarse el estudio de la intervención antes de la publicación de modelo GES-II publicada posteriormente a la misma (Lavega-Burgués et al., 2018).



confeccionado a los compañeros y pensar que quizás no va a gustar), ira (al intervenir en un juego con ese objeto construido y observar que otra persona lo ha tratado mal); rechazo (ante una situación de conflicto interpersonal); ansiedad (por el estrés que puede originar tener que elaborar el objeto de juego y hacer que funcione) o vergüenza (al tener que exponerlo ante los compañeros de clase y la maestra).

**c) Emociones ambiguas o neutras.** Se consideran aquellas emociones que pueden tener una valencia positiva o negativa según las circunstancias. Así, la persona podría sentir sorpresa, por haber realizado un objeto muy bonito o por no haber sido capaz de hacer un objeto que en apariencia era fácil; compasión, cuando una persona estando alegre, siente malestar por otro amigo que no ha sido capaz de elaborar su objeto de manera adecuada; o esperanza, al empezar a construir un objeto de manera no adecuada, pero pensar que finalmente se va a poder elaborar en buenas condiciones.

Dado que los estados emocionales son subjetivos, unipersonales y dependen de la valoración que haga cada persona, será conveniente favorecer la reflexión en acción sobre la experiencia emocional que se está viviendo. De ahí, la conveniencia de activar la toma de conciencia del alumnado. Esta fase se considera la primera etapa en la adquisición de competencias emocionales. La toma de conciencia emocional corresponde a la *“Capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar consciencia de los propios sentimientos*

*debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes”* (Bisquerra & Pérez, 2007, p. 70).

Dada la importancia de favorecer aprendizajes significativos asociados al bienestar emocional, en esta tesis doctoral se van a estudiar los efectos que origina la experiencia etnomotriz sobre los estados emocionales del alumnado.

### **3. Objeto de estudio y objetivos**

En esta parte de la tesis, se realiza un trabajo empírico, con una aproximación original, ya que la perspectiva etnomotriz considera la realización de acciones educativas, fuera de la escuela (con la intervención de los familiares, como educadores no formales) y en el centro educativo, mediante otras acciones complementarias realizadas en la asignatura de Educación Física y también en otras materias. Todo ello, se realiza mediante siete fases que funcionan como una unidad contextual para favorecer la educación de conductas etnomotrices del alumnado, asociadas a un aprendizaje significativo y también al bienestar socioemocional.

Atendiendo al marco teórico expuesto en esta segunda parte de la tesis doctoral, la presente investigación centra su objeto de estudio en *los efectos de una intervención pedagógica etnomotriz (con acciones realizadas dentro y fuera de la escuela) mediante el uso de juegos deportivos tradicionales con objetos, sobre el desarrollo de aprendizajes significativos sostenibles y de bienestar emocional del alumnado de Educación Primaria.*

### 3.1. Objetivos generales

De acuerdo con este objeto de estudio, la segunda parte de la tesis plantea los siguientes objetivos:

- O1.** Desvelar las variables predictivas de la experiencia educativa etnomotriz basada en el uso de JDT con objetos, del aprendizaje significativo, del alumnado de Educación Primaria, en las fases realizadas fuera y dentro del centro educativo.
- O2.** Interpretar las variables predictivas de la experiencia educativa etnomotriz basada en el uso de JDT con objetos, del bienestar socioemocional del alumnado de Educación Primaria, en las fases realizadas fuera y dentro del centro educativo.
- O3.** Desvelar la relación de las variables categóricas de la experiencia educativa etnomotriz basada en el uso de JDT con objetos, en cada una de las fases, realizadas fuera y dentro del centro educativo.

Para dar respuesta a los dos primeros objetivos, se emplea la técnica estadística de segmentación jerárquica o árboles de clasificación. Mediante esta estrategia, el modelo hace competir a todas las variables empleadas en la experiencia educativa, para ver cuáles son los factores que tienen mayor fuerza predictiva o interpretativa. Además, la aproximación se realiza en forma de embudo, planteando inicialmente una visión global de las siete fases en su conjunto; posteriormente se revisan las variables que intervienen dentro y fuera de la escuela (2 fases) y se finaliza profundizando en las acciones realizadas dentro de la escuela, distinguiendo la intervención en la asignatura de Educación Física y en otras asignaturas (3 fases).

El tercer objetivo se aborda mediante tablas cruzadas, de modo que esa estrategia va a permitir evaluar si la relación entre las variables categóricas para cada fase es significativa. De este modo se podrá observar si la distribución de frecuencias difiere significativamente de la distribución que se esperaría si las dos variables (variable categórica y cada una de las fases) fueran independientes entre sí.



# MARCO METODOLÓGICO

---

### 1. Diseño de la investigación

En la primera parte de la tesis se constató que los JDTC con objetos constituyen una familia con grandes posibilidades educativas. En esta segunda parte se partió de esa visión etnomotriz para llevar a cabo una experiencia educativa que permitiera poner en acción las distintas fases de búsqueda, elaboración y puesta en práctica de juegos con objetos. El diseño de este estudio siguió un enfoque cualitativo, ecológico, y se sirvió de una perspectiva inductiva y humanista (Angrosino, 2012; Anguera et al., 2014; Taylor & Bodgan, 1994). Esta intervención cualitativa que se desarrolló en siete centros de Educación Primaria fue diseñada y desarrollada de manera transversal, dando protagonismo a diferentes asignaturas de manera simultánea (Cabrera, 2015; Jiménez et al., 2003; López de Sosoaga, 2017). Además, para favorecer que la experiencia también fuese significativa en esas escuelas, interactuaron diversos agentes educativos del centro (profesorado especialista, alumnado, tutores y equipo directivo).

#### **Figura 58**

*Niño jugando con materiales naturales en La Graciosa (Islas Canarias)<sup>32</sup>.*



---

<sup>32</sup> Materiales naturales sin modificación, utilizados como objetos de juego en los JDTC.

## 2. Participantes

Un total de 226 estudiantes (rango de edad de 11 y 12 años), 118 chicas y 108 chicos de siete centros educativos de Educación Primaria participaron en esta experiencia. Todos los grupos de quinto y sexto de Educación Primaria de los siete centros tienen su razón social en el municipio de Telde, en la isla de Gran Canaria (ver Tabla 7).

**Tabla 7**

*Centros educativos participantes de la intervención educativa.*

nº	Centro educativo	nº clases	nº alumnado
1	CEIP Lucía Jiménez Oliva	2	38 alumnos/as
2	CEIP Maestro Félix Santana	2	26 alumnos/as
3	CEIP Plácido Fleitas	2	47 alumnos/as
4	CEIP La Garita	2	45 alumnos/as
5	CEIP Dr. Hernández Benítez	1	13 alumnos/as
6	CEIP P. Fernando González	2	45 alumnos/as
7	CEIP A. Manrique de Lara	1	12 alumnos/as

Las fases de la intervención educativa se realizaron en siete centros educativos con un total de 226 alumnos/as, estando todos estos centros dentro del proyecto de promoción y divulgación de los JDT en el municipio de Telde<sup>33</sup>. De este modo, el ámbito de estas sesiones ya estaba incluido en la programación anual de cada centro educativo, facilitando el desarrollo de este plan de investigación y contemplándolo el profesorado en su programación.

<sup>33</sup> El proyecto municipal de promoción y divulgación de los juegos tradicionales canarios llega a más de 5.000 alumnos/as cada año académico.

**Tabla 8**

*Centros educativos y fechas de realización de actividades.*

Meses	Oct	Noviembre					Diciembre				Enero					Febrero				Marzo				Abril				Mayo					
Semanas		1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	
CEIP Lucía Jiménez Oliva																																	
CEIP Maestro Félix Santana																																	
CEIP Plácido Fleitas																																	
CEIP La Garita																																	
CEIP Dr. Hernández Benítez																																	
CEIP P. Fernando González																																	
CEIP A. Manrique de Lara																																	

Centros Educativos	Reunión previa (primera sesión)	Segunda sesión	Tercera a séptima sesión
CEIP Lucía Jiménez Oliva	24 de octubre de 2017	12 diciembre de 2017	15 al 19 de enero de 2018
CEIP Maestro Félix Santana	7 de noviembre de 2017	20 de marzo de 2018	2 al 6 de abril de 2018
CEIP Plácido Fleitas	18 de diciembre de 2017	4 de abril de 2018	16 al 20 de abril de 2018
CEIP La Garita	20 de octubre de 2017	27 de febrero de 2018	12 al 16 de marzo de 2018
CEIP Dr. Hernández Benítez	13 de noviembre de 2017	23 de febrero de 2018	5 al 9 de marzo de 2018
CEIP P. Fernando González	7 de noviembre de 2017	10 de enero de 2018	22 al 26 de enero de 2018
CEIP A. Manrique de Lara	24 de octubre de 2017	4 de mayo de 2018	13 1 18 de mayo de 2018



## **2.1. Consideraciones éticas**

Se solicitó a los equipos directivos, profesorado y padres del alumnado de cada uno de los centros educativos donde se realizó la intervención educativa los términos, permisos y autorizaciones de consentimiento pertinentes para poder realizar y tomar imágenes - videos del alumnado en el momento de ejecución de las diferentes fases de investigación. Se garantizó el cumplimiento de todas las consideraciones éticas requeridas para el buen desarrollo de la investigación y respetando la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (AMM, 2013) – Principios Éticos para las Investigaciones Médicas en seres humanos (AMM, 2013). También contó con la aprobación del *Comitè d'Ètica d'Investigacions Clíniques de l'Administració Esportiva de Catalunya, Generalitat de Catalunya* (CEICEGC), referencia 06/2019/CEICEGC. Este documento se encuentra recogido en el (ANEXO VI).

## **3. Procedimiento. Diseño de una intervención de aprendizaje sostenible etnomotriz**

En esta intervención educativa se examinaron diversas fases de naturaleza etnomotriz, en donde el alumnado recorría diversas posibilidades educativas y lúdicas relacionadas con la búsqueda, la elaboración y el uso de objetos de juego en Canarias (Álamo, 2005; Armas, 2020; Castro, 1998; Concepción, 2006; A. S. Fernández et al., 1998; Sánchez & Suárez, 2005). Para ello se realizaron diversas sesiones en las clases de Educación Física, Educación Artística, y en las tutorías.

### **3.1. Objetivos didácticos**

- Dar a conocer al alumnado los rasgos etnomotores (referidos a la lógica interna y a la lógica externa) distintivos de los JDTC en el contexto de la cultura local canaria.

- Implicar a los familiares (padres o abuelos) en las fases de búsqueda y elaboración compartida con el alumnado de objetos de JDT.
- Mostrar el alumnado los objetos elaborados fuera de la escuela y ayudar al resto de estudiantes a construir algunos de esos objetos de juego en la escuela.
- Practicar JDT con los objetos elaborados en el centro educativo.
- Reflexionar sobre el sentido y significado (aprendizaje significativo) de la experiencia etnomotriz realizada fuera y dentro del centro educativo, mediante el uso de JDT con objetos.
- Reflexionar sobre los estados emocionales vivenciados en la intervención etnomotriz realizada fuera y dentro del centro educativo, mediante el uso de JDT con objetos.

La experiencia pedagógica etnomotriz constó de diferentes acciones organizadas en siete fases que se realizaron fuera y dentro del centro educativo. Dentro de la escuela el alumnado interactuó con el investigador y el profesorado; mientras que fuera del centro esa interacción educativa se produjo con los familiares.

**Tabla 9**

*Diversas fases estudiadas en la intervención educativa etnomotriz.*

<b>Fase</b>	<b>Nombre</b>	<b>Descripción</b>	<b>Agentes implicados</b>
1ª Fase	Una mirada a nuestra cultura lúdica canaria.	Muestra de objetos de JDTI que se jugaban en Canarias (50 o 60 piezas).	Investigador Alumnado Profesorado (tutor y profesor de Educación Física)

2ª Fase	Buscar con familiares los materiales lúdicos.	Buscar los materiales necesarios para la elaboración de un objeto de juego.	Alumnado Familiar adulto
3ª Fase	Elaborar objetos lúdicos.	Elaborar un objeto de juego con los materiales obtenidos en la fase 2.	Alumnado Familiar adulto
4ª Fase	Presentar el alumnado los objetos elaborados.	Mostrar al resto de compañeros/as de clase los objetos creados y explicar los procesos de fabricación.	Investigador Alumnado Profesorado (tutor y profesor de Educación Física)
5ª Fase	Elaborar objetos con el alumnado en la escuela.	Elaborar el alumnado un objeto de juego en clase con los materiales traídos desde casa y con ayuda del investigador.	Investigador Alumnado Profesorado (tutor y profesor de Educación Física)
6ª Fase	Jugar a JDTC con los objetos elaborados en la escuela.	Jugar con los objetos elaborados en casa y con los objetos elaborados en clase.	Investigador Alumnado Profesorado (profesor de Educación Física)
7ª Fase	Reflexionar sobre la experiencia.	Realizar, por parte del alumnado, una redacción de las vivencias más destacadas en la intervención educativa.	Alumnado Profesorado (tutores)

### **3.2. Fase 1. Una mirada a nuestra cultura lúdica canaria**

#### ***3.2.1. Fase 1.1. Sensibilizar al cuerpo docente***

La primera acción realizada en los centros educativos consistió en sensibilizar al colectivo docente que iba participar en esta experiencia. Se convocó al profesorado de cada escuela para explicar el sentido de esta intervención y el planteamiento de las sesiones que se iban a desarrollar. En esta reunión participó el profesorado (tutor/a de cada clase), el profesorado de Educación Física que impartía clases a alumnado de quinto y sexto de Educación Primaria y el equipo directivo<sup>34</sup>. En esta reunión, se explicó cómo iba a desarrollarse la intervención educativa, cómo se obtendrían los datos para analizar las fases de la intervención educativa y cómo se realizarían las sesiones con el alumnado.

Para mostrar cómo se planeaba el desarrollo de la quinta fase (elaborar objetos con el alumnado en la escuela), se presentó al profesorado una serie de fichas informativas<sup>35</sup> en donde se recogen los materiales necesarios para la elaboración de dicho objeto de juego en el aula y que el alumnado debe de traer para su desarrollo. Estas fichas se encuentran en el ANEXO I de esta tesis doctoral y en ellas se puede observar el nombre del juego, la interacción motriz, la procedencia, el número de jugadores, la elaboración del objeto de juego, las herramientas que se utilizan para su fabricación, la descripción del juego, su desarrollo, la edad, costumbres y notas.


---

<sup>34</sup> Se estableció un calendario de reuniones encada centro educativo para que pudieran estar presentes todo el profesorado implicado en la intervención. Así como, el equipo directivo para formalizar los permisos pertinentes para este estudio.

<sup>35</sup> En el ANEXO I se presentan las diferentes fichas de objetos lúdicos que se presentaron al profesorado implicado en la intervención educativa.

**Figura 59**

*Ejemplo de ficha previa a trabajar con el profesorado de Educación Física.*

Nombre del Juego		Foto o dibujo
<b>Pelota De Badana</b>		
<b>Interacción motriz:</b> Psicomotriz		<b>Tipo de actividad:</b> Juguete
<b>Subcategoría (L.I.):</b> Solitario		<b>Estructura social:</b> Juego en solitario
<b>Número de jugadores:</b> Indefinido		<b>Procedencia:</b> GC, TFE, LP, LG, H
Elaboración del objeto de juego		
Objetos de juego	Procedencia	Manipulación
Hojas de plataneras,	Entorno natural	Modificado
<b>Herramientas:</b> Tijeras o navaja		
<p>Para poder elaborar una pelota de plataneras, primero debemos de obtener la materia prima que son las hojas que rodean el tronco o pseudotallo de la planta (rolo). Después debemos de ponerlas en remojo durante unas horas para que sean más maleables. Cuando estos procesos ya están realizados, ya podemos elaborar la pelota.</p> <p>Lo primero que debemos de hacer es cortar las hojas en trozos de varios tamaños. Unos de 2 a 3 centímetros para poder atar la pelota y otros de 10 y 5 centímetros para dar forma a la pelota. Para elaborar la pelota debemos de coger dos trozos grandes de hoja dándole forma a redondeada del tamaño de un puño, luego iremos cubriendo esta pelota con más hojas del mismo tamaño o un poco más pequeña. Cuando se tiene el tamaño deseado, se amarra la pelota con las tiras previamente cortadas (anea), elaborando un trenzado e intentando cubrir toda la pelota para que quede bien sujeta.</p> <p>Para finalizar debemos de dejar la pelota secar durante un par de días.</p>		

Descripción del juego y su desarrollo		
<b>Tipo de espacio:</b> Inestable	<b>Protagonista:</b> Mixto	<b>Edad:</b> + 5
<p><b>Descripción del juego:</b> Se pueden desarrollar diferentes tipos de juegos con este material, pero vamos a referirnos a los que se ejecutan cuando solo juega una sola persona. Eran juegos en donde normalmente se acompañaba de una canción y se realizaban botes en la pared o en el suelo con la pelota (estos juegos solían realizarlos las niñas). Muchas veces este tipo de juego requería de destreza motriz, ya que tenían que decepcionar la pelota después de hacer algún movimiento o ejercicio previo como:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A la pata coja.</li> <li>2. Dando una vuelta sobre sí misma.</li> <li>3. Realizando una palmada.</li> <li>4. Tocando el suelo.</li> <li>5. Saltando.</li> <li>6. Tocándose alguna parte del cuerpo.</li> </ol> <p>También se podía jugar con la pelota al fútbol (en este caso el dominio de la acción motriz que se había planteado al comienzo de la ficha cambia, pasando a ser una práctica <b>sociomotriz</b> de cooperación - oposición). Este tipo de juego lo realizaban normalmente solo los chicos.</p>		
<p><b>Costumbres:</b> Normalmente el juego psicomotriz era realizado por las niñas. Siempre acompañado de una canción o pequeña retahíla que recitaban mientras lanzaban o decepcionaban la pelota.</p>		
<p><b>Notas:</b> Este tipo de pelota tenía una duración limitada en el tiempo, ya que al ser con hojas naturales se deterioraba rápidamente al jugar con ella y según el juego que se realizaba.</p>		

El alumnado y el profesorado decidieron en cada centro educativo qué objeto les gustaría elaborar para poder traer los materiales necesarios para su construcción y posterior puesta en práctica de juego asociado. Posteriormente a la sesión informativa al profesorado de Educación Física, sobre los JDT con objetos en Canarias, se realizaron las diversas sesiones previstas para el desarrollo de las diversas fases de estudio de la intervención educativa. A continuación, vamos a detallar los espacios e instrumentos que se requirieron para cada una de las fases realizadas.

**Tabla 10**

*Sesiones empleadas para el estudio de las fases de la intervención educativa.*

<b>Fase</b>	<b>nº de sesión</b>	<b>Lugar</b>	<b>Recogida de datos (Instrumentos)</b>	<b>Explicación sesión</b>
1.1 Sensibilizar al cuerpo docente	1ª sesión	Zonas administrativas centro educativo	Ninguno	Reunión con el profesorado y el equipo educativo de cada centro, para desarrollar cómo se va a realizar la intervención educativa, los permisos necesarios y los objetos de juegos a desarrollar en la clase
1.2. Sensibilizar al alumnado	2ª sesión	Aula o salón de actos	Cámara fotográfica, GoPro y de video - Notas de campo	Muestra y charla de diversos objetos de juego (60 objetos), explicándole cómo se elaboraban, cómo se jugaban, las herramientas necesarias y los materiales buscados para su elaboración
2. Buscar con familiares los materiales lúdicos	Intervención con familiares	Entorno familiar (naturaleza, medio doméstico)		La familia del alumnado ayuda a obtener y/o construir un objeto de juego conocido en su infancia.
3. Elaborar objetos lúdicos	Intervención con familiares	Entorno familiar (naturaleza, medio doméstico)		La familia del alumnado ayuda a obtener y/o construir un objeto de juego conocido en su infancia.
4. Presentar el alumnado los	3ª sesión	Aula	Cámara fotográfica, GoPro y de video - Notas de campo	Explicación del alumnado del objeto de juego elaborado con ayuda del familiar de mayor edad. En esta

objetos elaborados				sesión debía de comentar con que materiales lo había realiza, con que familiar, las herramientas necesarias y como se jugaba.
5. Elaborar objetos con el alumnado en la escuela	4ª sesión	Aula	Cámara fotográfica, GoPro y de video - Notas de campo	Elaboración de objetos de juego (previamente elegidos por el profesorado en la sesión 1) en el aula, con ayuda del investigador y el profesorado.
6.1 Jugar con objetos elaborados con un familiar	5ª sesión	Cancha deportiva	Cámara fotográfica, GoPro y de video - Notas de campo	Jugar con los objetos elaborados en casa con ayuda del familiar de mayor edad. Juegos con el objeto de forma individual y cooperativa.
6.2 Jugar con objetos elaborados en clase	6ª sesión	Cancha deportiva	Cámara fotográfica, GoPro y de video - Notas de campo	Jugar con los objetos elaborados en el aula con los compañeros, profesorado e investigador. Juegos con el objeto de forma individual y cooperativa.
7. Reflexionar sobre la experiencia	7ª sesión	Casa - Aula	Redacción	El alumnado realiza una redacción sobre la intervención educativa o sobre alguna de los momentos vividos en la misma.

### ***3.2.2. Fase 1.2 Sensibilizar al alumnado. Una mirada a nuestra cultura lúdica canaria***

La primera acción educativa, realizada con el alumnado (sesión 2), consistió en una exposición/muestras de diversos objetos de JDIT. Se le explicó el origen de los materiales, las herramientas que se utilizaban, el procedimiento de elaboración de los objetos y las diferentes formas jugadas de los mismos, así como el contexto social y cultural en donde se desarrollaba todo este proceso. Además, esta exposición fue mostrada por el investigador, quien utilizó léxicos propios canarios de los materiales, objetos, espacios y herramientas relacionadas con cada uno de los diferentes utensilios lúdicos presentados.

El objetivo primordial de esta fase fue sensibilizar y mostrar al alumnado las diferentes posibilidades de creación de objetos de juegos infantiles para su posterior elaboración con un familiar cercano potenciando el trabajo cooperativo intergeneracional entre ellos.

Al finalizada la charla, el alumnado tuvo dos tareas o actividades a desarrollar para poder encauzar la fase 2 y fase 3 de la intervención:

La primera fue la elaboración de un objeto de juego con ayuda de un familiar cercano (preferiblemente abuelo o abuela). Pudiendo ser el objeto a elaborar de los observados en la sesión o de los que practicaba el familiar en su infancia (fase 3). Los materiales que necesitaron fueron obtenidos por los propios creadores del objeto de juego, intentando que se asemeje lo más posible a los elaborados por el familiar en esa época (fase 2).

La segunda tarea consistió en la obtención de los materiales precisos para la fabricación de los objetos de juegos necesarios en la Fase nº5, a desarrollar en el centro escolar.

Antes de comenzar a definir el listado de objetos que se mostraron al alumnado en esta sesión, se indicó que era fundamental que los objetos que se elaboraran en las futuras sesiones (fase nº5), tuvieran un marcado carácter motor, es decir que se pudieran utilizar en las diferentes sesiones de Educación Física. *“En las clases de educación física, el juego motor es un auténtico laboratorio de relaciones sociales en el que habitualmente los protagonistas viven experiencias asociadas a interacciones y emociones que a menudo originan tensiones entre los protagonistas”* (Sáez de Ocáriz & Lavega, 2015, p. 31).

Para que la muestra de objetos en esta intervención fuera totalmente real y veraz respecto a los juegos practicados en Canarias, se tuvo que incluir algunos objetos, en donde su carácter motriz, no es tan evidente, como son el caso de las muñecas, marionetas, diferentes tipos de pitos o juguetes de animales que imitan la faena diaria del campesinado isleño. También se mostraron algunos objetos de juegos que no se elaboraban por parte de los niños y niñas. Estos objetos eran comprados por los familiares cercanos y regalados a los sus descendientes en momentos muy puntuales. De estos objetos surge la imitación (Navarro, 2002), por parte de los otros niños para su elaboración, pero muchas veces sin éxito ya que la



especialización o los materiales necesarios para su fabricación no estaban al alcance de ellos. Un ejemplo claro son los trompos de lata (hojalata), las tronadoras, los recortables o las estampas.

Puesto que los niños se entretienen cada vez más con juguetes electrónicos, si no se pone remedio, la desaparición de los JDT parece irremediable. Desde hace años ha surgido una corriente que pretende recuperar, preservar y dar a conocer estos recursos lúdicos promoviéndolos desde los centros educativos y los organismos autonómicos. (Méndez-Giménez & Fernández-Río, 2010, p. 67)

**Tabla 11**

*Diversos objetos lúdicos utilizados en la muestra al alumnado en la fase I de la intervención educativa.*

Nº	Objeto de juego	Procedencia	Manipulación
1	Pelota de hoja de platanera	Entorno natural	Modificado
2	Pelota de trapo	Entorno próximo	Modificado
3	Pelota de hilo de lana	Entorno próximo	Modificado
4	Pelota de papel	Entorno próximo	Modificado
5	Pelota de cuero	Entorno próximo	Modificado
6	Bola de madera	Entorno natural	Modificado
7	Estampas	Comprado	En su entorno
8	Coches de lata	Entorno próximo	Modificado
9	Barco de lata	Entorno próximo	Modificado
10	Zancos de lata	Entorno próximo	Modificado
11	Teléfonos de lata	Entorno próximo	Modificado
12	Camión de lata	Entorno próximo	Modificado
13	Singuiera	Entorno próximo	Modificado
14	Carraca	Entorno natural-próximo	Modificado
15	Muñecas de trapo	Entorno próximo	Modificado
16	Muñeca de caroso	Entorno natural-próximo	Modificado
17	Marionetas de hilo	Entorno próximo	Modificado
18	Marioneta de mano	Entorno próximo	Modificado
19	Tiraera	Entorno natural-próximo	Modificado
20	Escopeta de caña	Entorno natural	Modificado
21	Pistola de trabas	Entorno próximo	Modificado
22	Tronadoras	Comprado	En su entorno
23	Coche de verguilla	Entorno natural-próximo	Modificado
24	Soga	Entorno próximo	Modificado

25	Trompo	Entorno natural-próximo	Modificado
26	Bailarinas	Entorno natural	Modificado
27	Elásticos (mano)	Entorno próximo	En su entorno
28	Elásticos (pies)	Entorno próximo	En su entorno
29	Diábolo	Entorno próximo	Modificado
30	Cinco piedra	Entono natural	En su entorno
31	Yunta de veroles	Entono natural	Modificado
32	Yunta de cañaheja	Entono natural	Modificado
33	Aro	Entorno próximo	Modificado
34	Carro de cojinetes	Entorno próximo	Modificado
35	Coche de lata y caña	Entorno natural-próximo	Modificado
36	Yoyó de botones	Entorno próximo	Modificado
37	Zumbadora de madera	Entorno próximo	Modificado
38	Zumbadora de botones	Entorno próximo	Modificado
39	Chapas	Entorno próximo	Modificado
40	Boliches	Entorno próximo	Modificado
41	Clavo	Entorno próximo	En su entorno
42	Balero de lata	Entorno próximo	Modificado
43	Balero de madera	Entono natural	Modificado
44	Dardos de cartas	Entorno próximo	Modificado
45	Tractor	Entorno natural-próximo	En su entorno
46	Hondas de hilo de pita	Entorno próximo	Modificado
47	Hélices	Entorno próximo	Modificado
48	Pito de caña	Entono natural	Modificado
49	Patinete de madera	Entorno próximo	Modificado
50	Caballito de madera	Entorno natural-próximo	Modificado
51	Yoyó de caña	Entono natural	Modificado
52	Hélice de pírmano de palmera	Entono natural	Modificado
53	Billarda	Entono natural	En su entorno
54	Pito de pipa de albaricoque	Entorno natural	Modificado
55	Trompo de lata	Comprado	En su entorno
56	Moto	Entorno natural-próximo	Modificado
57	Alfileres	Entorno próximo	En su entorno
58	Bote	Entorno próximo	En su entorno

### 3.3. Fase 2. Buscar con familiares. Los materiales lúdicos

Esta fase se caracteriza por el hecho de que el alumnado debe de obtener los materiales necesarios para la elaboración de un objeto de juego. Este objeto será fabricado por el estudiante con ayuda de un familiar cercano, con lo cual los materiales que busquen también serán obtenidos tanto por el alumnado como por el familiar.

**Figura 60**

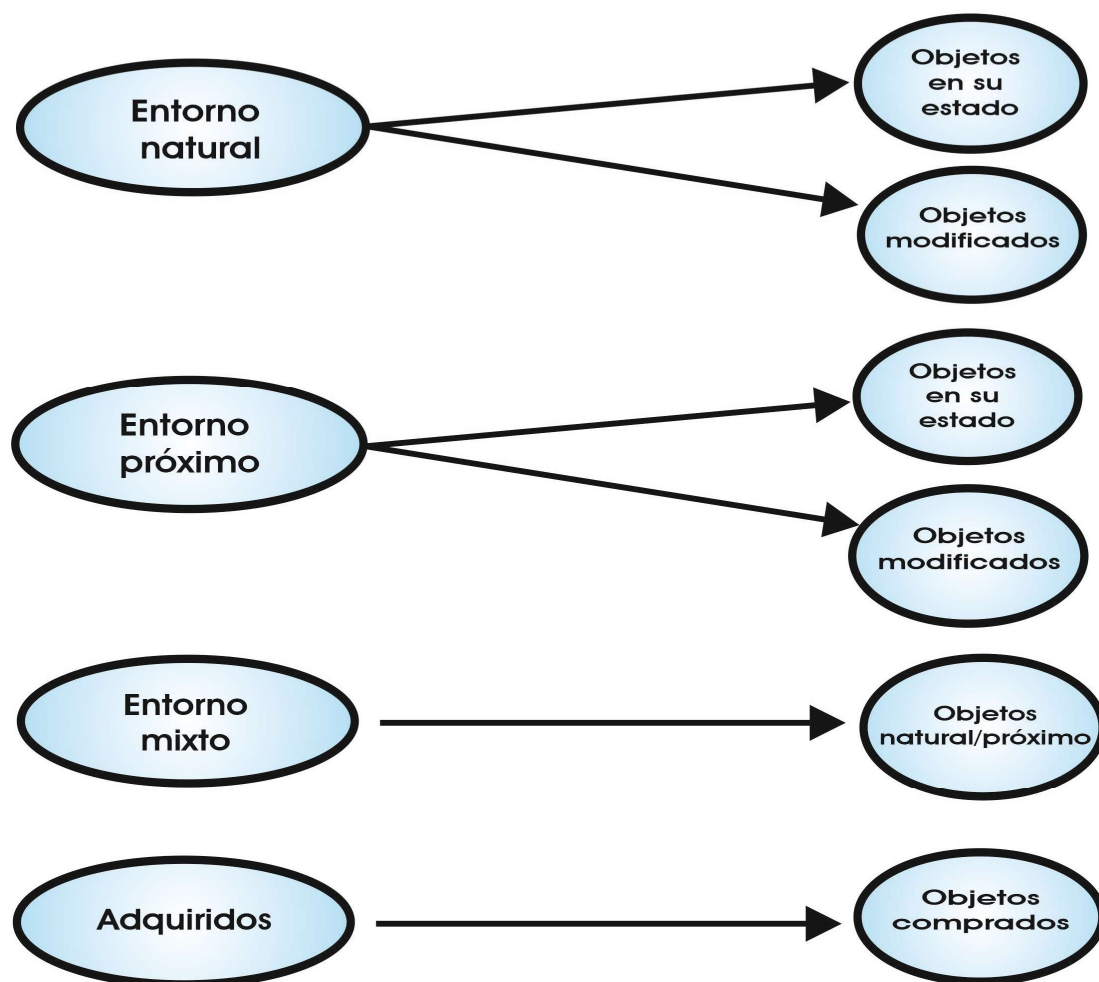
*Niña jugando al elástico.*



Según Lavega (2006), los materiales necesarios para la construcción de algún objeto de juego pueden ser de varios tipos: naturales en su estado, como piedras, palos o flores y los naturales modificados, como barcos de pencas, vacas de verol, boliches de barro, etc. Los materiales artificiales no modificados, como las chapas, o el clavo y materiales artificiales modificados, como el yoyó de botones, las pelotas de trapo o los coches de lata. También podemos encontrar la utilización de materiales mixtos como la tiradera (goma, madera, hilo), o el tractor de madera y lata. En esta fase no se incluía los objetos comprados como trompos de lata o tronadoras, aunque hubo algún alumno que apareció con boliches de cristal. *“El niño observa a los otros niños más grandes que él, observa a los adultos; copia sus materiales de juego e imita sus acciones, hasta que llega el día en que y participa del juego en común”* (Castro, 2007, p. 28).

**Figura 61**

*Tipos de materiales utilizados para la elaboración de objetos de juego.*



*Nota:* Tomado de *El juego y la tradición en la educación de valores* (p.68), por P. Lavega, 2006, Educación Social.

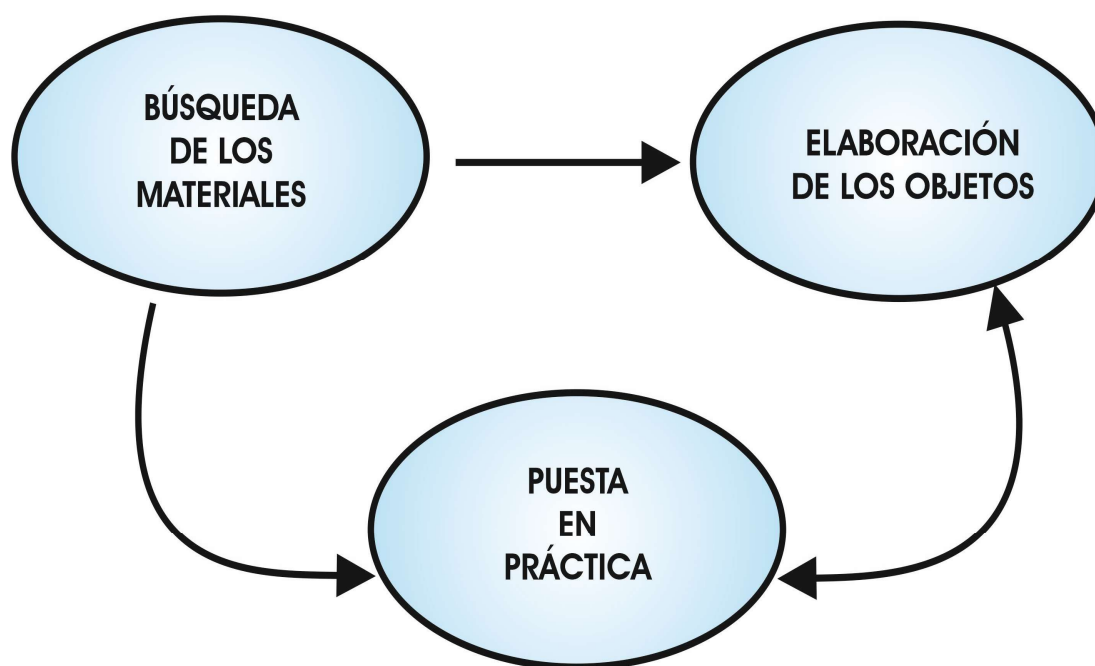
### 3.4. Fase 3. Elaborar objetos lúdicos

La elaboración de los objetos de juego elaborados con los materiales obtenidos en la fase 2, por parte del alumnado y ayudados por un familiar cercano de mayor edad (abuelos, tíos mayores, etc.), origina un intercambio intergeneracional de información y unas vivencias de emociones, dudas sobre la toma de decisiones, contextos vividos por el adulto y creatividad en la fabricación del objeto de juego.

El motivar al alumnado a realizar un objeto de juego con un familiar, persigue la idea de que se produzca un intercambio de información lúdica entre los participantes. El adulto podrá explicar cómo jugaban cuando eran pequeños, qué materiales utilizaban o tenían a su alcance, las herramientas necesarias, los lugares de juego, las anécdotas que ocurrieron en esos juegos, los compañeros de juego,... Mientras que al alumnado le surgieron preguntas sobre el porqué de los materiales, de las formas jugadas y las posibilidades lúdicas (variantes del juego), así como la utilización de espacios definidos para el juego, y no otros.

**Figura 62**

*Fases etnomotrices en el uso educativo de objetos lúdicos.*



### 3.5. Fase 4. Presentar el alumnado los objetos elaborados

En esta sesión se expusieron los objetos de juego elaborados por el alumnado con ayuda de los familiares cercanos en las fases 2 y 3 de la intervención educativa. Además de haberlos expuestos, cada alumno/a explicó cómo elaboró el objeto de juego o el juguete, las herramientas utilizadas, los materiales necesarios y las sensaciones y emociones que le han

emanado al elaborar un objeto lúdico con alguien querido. Esta sesión se desarrolló en el aula y se trabajó en el área de Educación Artística y tutorías, aunque el profesorado que colaboró fue el de Educación Física y el tutor de cada clase.

Cada alumno/a tuvo su momento para poder explicar al resto de compañeros anécdotas, historias y otros temas a resaltar que acontecieron en los momentos de búsqueda y elaboración de los materiales. Además, pudieron expresar qué les pareció esta experiencia de buscar y elaborar objetos de juego con un familiar cercano.

El objetivo de esta fase era favorecer la toma de conciencia del alumnado en torno a aquellos aspectos a destacar acontecidos en la experiencia realizada en la búsqueda y la elaboración de un objeto de juego con un familiar (transmisión de objetos entre familiares en las fases de búsqueda y construcción artesanal del objeto), y su posterior muestra a los compañeros.

En este caso, para favorecer el diálogo y las reflexiones del alumnado, se optó por organizarlos en subgrupos por objetos similares, estableciendo zonas por coincidencia, en el momento de la exposición de los objetos. Esta estrategia didáctica favoreció las intervenciones del alumnado, de modo que la dinámica de la sesión transcurrió con fluidez.

### **3.6. Fase 5. Elaborar objetos con el alumnado en la escuela**

Esta sesión se desarrolló en el aula, elaborándose objetos de juego infantiles por parte del alumnado, que anteriormente seleccionó el profesorado (reunión previa a las sesiones). Para poder desarrollar esta fase, el alumnado tuvo que traer el material necesario para su elaboración desde casa (los materiales se han solicitado al alumnado al finalizar la fase nº 1, teniendo dos semanas para la obtención de los mismos), y recibieron la ayuda del profesor de Educación Física, el tutor y del investigador. Con esta acción se reforzaba la fase de búsqueda y

elaboración de los materiales de juego, que posteriormente se iban a compartir con los compañeros de clase.

La elaboración de los objetos se realizó de forma cooperativa (cuatro alumnos por grupo). Todos los objetos de juego que se elaboraron, fueron explicados y mostrados al alumnado en la fase nº1 y tuvieron la colaboración del investigador y el profesorado para ayudar al alumnado en su fabricación.

Con esta fase, se pretendía favorecer el trabajo cooperativo del alumnado a la hora de la elaboración de los objetos de juego elegidos. Dependiendo del objeto de juego que el profesorado había seleccionado para su elaboración, se utilizaron diferentes herramientas específicas para su creación, así como los materiales que componían ese objeto de juego.

### **3.7. Fase 6. Jugar a JDTC con los objetos elaborados en la escuela**

Para analizar esta fase de puesta en práctica de los objetos de juego creados se emplearon dos sesiones: una para jugar con los objetos elaborados en casa con ayuda de un familiar (fase nº3), y una segunda sesión en donde se pusieron en práctica los objetos elaborados en el aula (fase nº5). A continuación, se detallan los procedimientos de cada una de las sesiones que se desarrollaron en esta fase.

#### ***3.7.1. Fase 6.1 Jugar con objetos elaborados fuera de la escuela con un familiar***

En esta sesión, se pretendió que el alumnado jugara con los objetos elaborados desde casa y construidos con ayuda de un familiar. La sesión se realizó con diferentes juegos dirigidos y espontáneos dinamizados por el propio alumnado, empleando los objetos de juego elaborados en la fase nº3, y trabajando de forma grupal e individual. Hay que destacar, la importancia de las grabaciones y de las notas de campo en esta fase, ya que se pretendía desvelar la experiencia

emocional que suscitaba la práctica ludomotriz con objetos de juego que ellos habían construido con sus familiares.

La práctica de juegos con objeto se realizó en las canchas deportivas de los centros educativos y siempre bajo la supervisión del profesorado de Educación Física y del investigador. En estas sesiones, se practicaron juegos con los objetos elaborados en su casa y utilizando las diferentes posibilidades de los dominios de la acción motriz (psicomotores, de cooperación, de oposición y de cooperación-oposición).

La selección de los juegos a poner en práctica se realizó de manera democrática, cuando el alumnado explicaba en otra fase anterior los objetos creados para esta sesión.

### ***3.7.2. Fase 6. 2. Jugar con objetos elaborados en la escuela***

Esta sesión se desarrolló también en la cancha deportiva de los centros educativos, bajo la supervisión del profesorado de Educación Física y el investigador. Esta actividad, consistió en jugar con los objetos elaborados en clase en la fase nº 5.

En este caso, dado que los objetos se elaboraron en clase de manera cooperativa, se animó al alumnado a que se realizaran, sobre todo, juegos de cooperación para favorecer la interacción motriz entre el alumnado. Además, tenemos constancia de otras investigaciones realizadas por miembros del grupo de investigación en acción motriz (GIAM) que constatan que el trabajo cooperativo suscita emociones positivas intensas y favorece las relaciones interpersonales (Damian, 2022; Duran et al., 2015; Jaqueira et al., 2014; Lavega, 2010c; Lavega, Filella, Aguiló, et al., 2011; Muñoz-Arroyave et al., 2021; Rillo-Albert, Sáez de Ocáriz, et al., 2021; Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, et al., 2014; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu, et al., 2014).



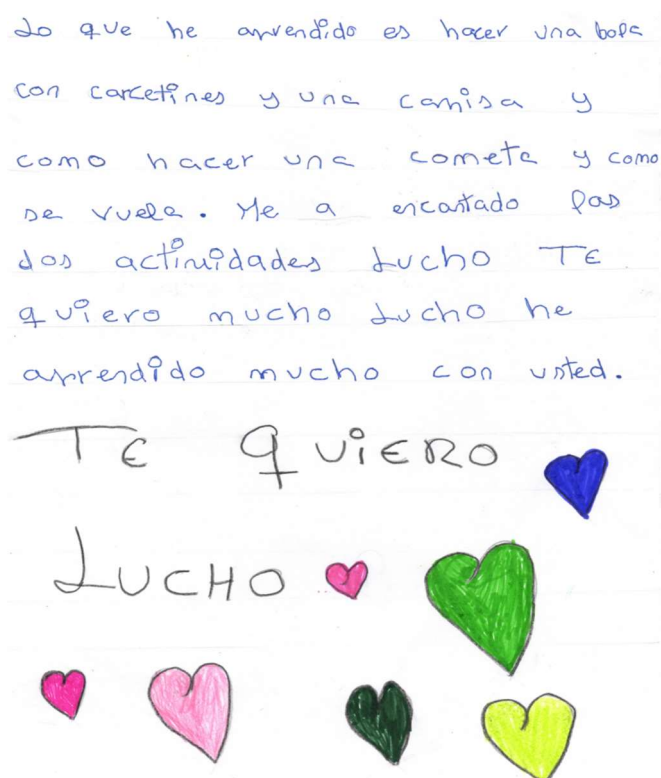
### 3.8. Fase 7. Reflexionar en torno a la experiencia. Redacción

En esta fase, se propuso al alumnado que realizara una redacción en torno a la experiencia efectuada. Para ello, se destinó una sesión de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, así como también se posibilitó que se emplearan las sesiones de tutoría. De este modo, se favoreció una intervención educativa transdisciplinar, tal y como plantean las directrices oficiales del currículo oficial de Educación Primaria en Canarias.

Se invitaba al alumnado a que pudiera comentar aquello que le resultó más llamativo, que describiera lo que más le gustó, que fue lo menos que le agradó, que se podía mejorar; así como las sensaciones que se produjeron en las relaciones interpersonales con un familiar cercano a la hora de buscar y elaborar un objeto de juego. El análisis de contenido de las redacciones sirvió para conocer con mayor profundidad la significación socioemocional que tuvo esta experiencia y su relación con los objetivos pedagógicos planteados.

#### Figura 63

Redacción 54:2.



#### 4. Instrumentos

El estudio de esta experiencia educativa etnomotriz originó variedad de datos que se recogieron mediante diferentes instrumentos (Goetz & LeCompte, 1984). En la tabla 12 se muestran las características de esos instrumentos y su relación con los agentes y las fases en las que se emplearon.

**Tabla 12**

*Instrumentos para la obtención de datos.*

Instrumentos	Material empleado	Agente que participó	Fases
Redacción del alumnado	Cuaderno y bolígrafo	Alumnado	7
Cuestionarios - Ficha de emociones	Mural	Alumnado	4
Entrevistas semiestructuradas (maestro)	Grabadora	Colectivo docente	Al finalizar la intervención (después de la fase 7)
Notas de campo	Cuaderno y bolígrafo	Investigador	1,4,5,6
Registro audiovisual de las imágenes	Cámara fotográfica, GoPro y videocámara	Investigador	1,4,5,6

#### 4.1. Instrumentos empleados por el alumnado.

##### 4.1.1. Redacción. Reflexión en acción.

En la fase 7, el alumnado realizó una redacción sobre lo que más le llamó la atención (de forma positiva o negativa), de la intervención. Sus experiencias al buscar y elaborar objetos con el familiar (fase 2 y 3), la exposición/muestra de objetos del investigador (fase 1), la elaboración de objetos con los compañeros (fase 5), o cómo jugaron con los objetos elaborados de casa (fase 4) y en el centro educativo (fase 6). Esta redacción fue supervisada por el tutor o tutora de la clase. Podemos encontrar ejemplos en el ANEXO V.

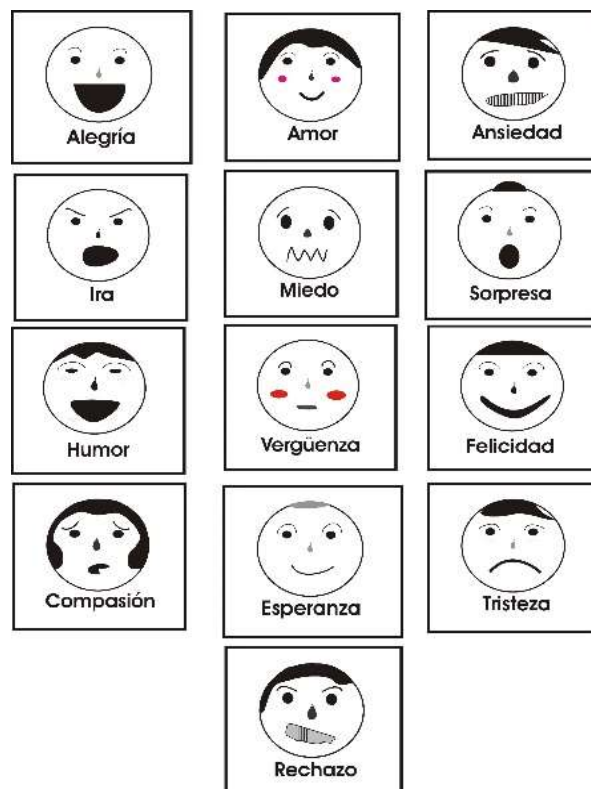
#### 4.1.2. *La Escala de juegos y emociones GES. Toma de conciencia.*

El alumnado, al finalizar la fase 4 (presentación del alumnado al resto de compañeros de los objetos elaborados con sus familiares), cumplimentó de manera individual una ficha integrada por trece emociones básicas: positivas, negativas y ambiguas (Bisquerra, 2000, 2003). En esta ocasión se invitaba al alumnado a que eligiera la emoción que había sentido con más intensidad en la experiencia de búsqueda y elaboración de los objetos de juego con su familiar, o cuando expuso su objeto de juego a los compañeros de clase.<sup>36</sup>

Este cuestionario se cumplimentó al finalizar la sesión, cuando el alumnado terminó de rellenar su ficha individual, acto seguido se le invitaba a marcar en un mural la emoción que había elegido.

#### **Figura 64**

*Ficha de emociones presentadas al alumnado.*



<sup>36</sup> En el momento de realización de esta experiencia pedagógica, todavía no se disponía de la segunda versión de la escala GES-II (Lavega-Burgués, March-Llanes, & Moya-Higuera; 2018).

## **4.2. Instrumentos empleados por el colectivo docente**

### **4.2.1. Entrevistas semiestructuradas.**

Se realizaron seis entrevistas individuales y una colectiva al profesorado (profesora de Educación Física y directora) que participó en esta experiencia. Las entrevistas fueron semiestructuradas, en las que se seguía un guion sobre los temas a comentar referidos a las distintas fases de la intervención, el proceso de elaboración de los objetos, el significado social y emocional que le daban a la experiencia pedagógica vivida por el alumnado de su centro educativo (las entrevistas desarrolladas con el profesorado se pueden encontrar en el ANEXO II).

## **4.3. Instrumentos empleados por el investigador**

### **4.3.1. Notas de campo**

El investigador realizó anotaciones de su observación subjetiva. En estas notas se recogieron comentarios sobre las conductas etnomotrices que protagonizaba el alumnado relacionadas con la elaboración de los objetos de juegos y su uso durante las actividades de juego. También se consideraron aspectos de naturaleza social y emocional referidos a la participación del alumnado, el investigador y el profesorado en las distintas fases.

El docente está constantemente observando los comportamientos motores e interpretando las conductas motrices de sus alumnos, no lo que deberían ser, sino lo que son, no lo que deberían hacer, sino lo que son capaces de hacer. De manera que, la cancha de juego, el parquet del gimnasio o la piscina se convierten en laboratorios vivos de la subjetividad, en el reino de la singularidad de cada persona. (Lagardera et al, 2018)

Las notas de campo, fueron recogidas y analizadas mediante el ATLAS.ti.V7 (estos datos se encuentran en el ANEXO III).

#### **4.3.2. Registro audiovisual de las imágenes**

Este instrumento facilitó la obtención de información de interés referida a la experiencia protagonizada por el alumnado y sus familiares en la elaboración de los objetos de juego. También se obtuvo información de interés en la forma de ayuda que realizaba el profesorado al confeccionar dichos objetos de juego, y en la práctica lúdica en la cancha deportiva. El investigado se aseguró de que se cumplía de forma rigurosa con la ley de protección de datos que requiere que toda grabación tenga las autorizaciones oportunas, así como el permiso y la coordinación con el equipo directivo y profesorado implicado de cada centro educativo de esta intervención.

### **5. Análisis de datos**

El análisis de datos siguió un procedimiento correspondiente a Mixed methods o métodos mixtos (Anguera et al., 2014; Lagardera et al., 2018; Mariezkurrena, 2008; Ribas & Kappler, 2003). La complementariedad del análisis de la información cualitativa y cuantitativa permitió una interpretación sistémica y contextualizada de la experiencia etnomotriz realizada.

#### **5.1. Análisis de contenido. (Análisis cualitativo de las unidades semánticas)**

De acuerdo con Miles & Huberman (1994), la reducción de los datos recogidos en la intervención llevó a clasificarlos por unidades semánticas para posteriormente separarlos y organizarlos de modo coherente.

El análisis de contenido siguió un doble procedimiento (deductivo e inductivo), al estudiar tuvo en cuenta las unidades conceptuales obtenidas en el marco teórico de referencia (procedimiento deductivo), así como, las dimensiones y las variables que se iban identificando mientras se realizaba el análisis de contenido (procedimiento inductivo). Los datos fueron

agrupados en seis dimensiones hermenéuticas, referidas al proyecto educativo, agentes, juego tradicional (lógica interna, lógica externa), estrategias didácticas, valoración del proyecto<sup>37</sup> y sus efectos sobre el bienestar emocional (variable dependiente).

La tabla 13 resume las distintas dimensiones y variables etnomotrices, que se tuvieron en cuenta en el análisis de contenido.

**Tabla 13**

*Tabla de los códigos utilizados en el Atlas Ti V7.*

<b>Categorías (dimensiones)</b>	<b>Código (unidades semánticas o variables)</b>	<b>Descripción</b>
<b>Lógica Interna (LI) y Lógica Externa (LE) de los JDT</b>	L.I. Reglas	Todo lo referente al juego. Las normas o reglas que se requieren para poder jugar. Las variantes y comentarios que se puedan hacer sobre las formas de jugar, o la dificultad o facilidad en el desarrollo del juego.
	L.I. Relación	Cuando se comenta algo de los juegos sociomotores de cooperación, oposición y cooperación – oposición se refiere a la relación con los compañeros o adversarios. También a la dificultad de realizar algún juego en solitario, y además, cuando se hace referencia al juego con los demás compañeros.
	L.I. Espacio	Son comentarios relacionados con el espacio o lugar de juego, la distancia o amplitud del mismo. También hace referencia a si el espacio es estable o inestable.
	L.I. Tiempo	Cuando existen comentarios de juegos que hace énfasis a la forma de ganar o perder, o cuando se termina el juego (tarea finalizada o tiempo límite).
	L.I. Material	La utilización o no de algún objeto para poder jugar o algún comentario que se desarrolle sobre los objetos de juego dentro de la intervención que no tenga relación ni con la búsqueda ni la elaboración de los mismos.
	L.E. Relación	Cualquier comentario que haga referencia a la relación con los demás, su edad, el género de los participantes o su clase social.

<sup>37</sup> Estas primeras cinco dimensiones, se van a considerar variables independientes en el tratamiento estadístico.

	L.E. Espacio	Si hacen referencia al espacio de juego desde el punto de vista de que era muy caluroso o estaba bien iluminado.
	L.E. Tiempo	Todo comentario que haga relación a cómo se jugaba en otros tiempos, el momento del día, en las fiestas o su añoranza cuando jugaban con estos juegos (profesores).
	L.E. Material	La elaboración de los objetos de juego, los materiales que se necesitan para su elaboración, las herramientas y los procesos necesario para la fabricación de los objetos de juego.
<b>Efectos. Emociones</b>	Bienestar relacional	Cuando existen diferentes emociones positivas estrechamente conectadas con la relación existente en la intervención con algún profesor, familiar, o incluso con el investigador.
	Malestar relacional	Cuando encontramos emociones negativas que están conectadas a las diferentes relaciones existente entre los protagonistas de la intervención educativas.
	Bienestar emocional	Cuando surgen las diferentes emociones positivas personales dentro de la intervención educativa.
	Malestar emocional	Cuando fluyen las emociones negativas dentro de la intervención educativa (me sentí mal, triste, nerviosa o no me gustó).
<b>Proyecto Educativo</b>	Importancia cultural	Cualquier aspecto relacionado con la cultura local, historia y etnografía de Canarias
	Promoción educativa	Todo lo que haga referencia a la promoción, mantenimiento y mejora de los proyectos que tengan relación con el juego, la pedagogía y la mejora educativa
	Transversalidad educativa	La relación existente entre la intervención educativa que se desarrolló y las diferentes áreas en donde se trabajó y las posibles con las que se podía haber relacionado
<b>Agentes</b>	Investigador	Todos los comentarios que se efectuaran sobre el investigador que realiza la intervención educativa.
	Alumnado	Cuando se hace referencia a algún comentario del alumnado en referencia a las sesiones y fases analizadas.
	Profesorado	Comentarios o acciones del profesorado en esta intervención educativa
	Familiares	Cuando algún tipo de familiar del alumnado interviene o aparece en algún comentario de las diferentes fases analizadas.

<b>Promoción educativa</b>	Otras escuelas	Si existen referencias a otros proyectos, centros educativos o intervenciones en otros lugares de Canarias.
	Proyecto Ayuntamiento de Telde	Cuando se hace referencia al proyecto educativo de promoción de los JDTC que se realiza en el Ayuntamiento de Telde para los centros educativos.
	Gobierno de Canarias Educación	Cuando se hace referencia a las diferentes acciones de promoción (muestras, eventos, cursos), que realiza el Gobierno de Canarias sobre los juegos y deportes tradicionales canarios.
<b>Estrategias didácticas (Fases Etnomotrices)</b>	F1. Presentación proyecto investigador (dentro de la escuela)	Esta fase presenta los diferentes objetos lúdicos de las prácticas ludomotrices existentes en Canarias al profesorado y al alumnado.
	F2. Búsqueda familia (fuera de la escuela)	Esta fase corresponde a la búsqueda de materiales por parte del alumnado y el familiar cercano, fuera del centro educativo, para la elaboración de objetos de juego.
	F3. Elaboración familia (fuera de la escuela)	Esta fase consiste en la elaboración de un objeto de juego con los materiales buscados anteriormente y con ayuda de un familiar cercano, fuera del centro educativo.
	F4. Presentación alumnado escuela (dentro de la escuela)	El alumnado presenta y explica los objetos de juego elaborados por él y su familiar cercano.
	F5. Elaboración alumnado escuela (dentro de la escuela)	Esta fase supone que el alumnado elabora un objeto de juego en el centro educativo con ayuda del investigador.
	F6. Jugar JT escuela (dentro de la escuela)	Esta fase requiere que se juegue en las clases de Educación Física, con los materiales elaborados con ayuda de un familiar (fuera de la escuela) y con ayuda del investigador (dentro de la escuela).
	F7. Redacción alumnado (dentro de la escuela)	El alumnado realiza una redacción de lo más significativo, que ha vivido en esta intervención educativa.
<b>Valoración</b>	P. Proyecto Educativo	Cuando se hace referencia a esta intervención educativa .
	P1. Adecuado	Si la intervención ha sido adecuada y siguiendo los requisitos previamente establecidos
	P2. A mejorar	Aspectos que se podrían mejorar en esta intervención educativa



El análisis de contenido se realizó mediante el programa informático Atlas Ti V7, y tuvo en cuenta los datos registrados, mediante las notas de campo, entrevistas al profesorado y redacción del alumnado, obtenidos en de las distintas fases etnomotrices.

A continuación, se describen cada una de las unidades semánticas correspondientes a las dimensiones consideradas en este estudio.

### **5.1.1. Proyecto educativo**

**a) Proyecto educativo.** Si se hace reseña a otros proyectos educativos sobre la promoción de los JDTC u otros proyectos educativos que fomente la cultura y el patrimonio de Canarias. Así como, cuando se refiere al total de la intervención educativa que se está realizando, desde el punto de vista de un proyecto educativo en la escuela.

### **5.1.2. Los agentes**

Dentro de este apartado vamos a detallar los diferentes agentes que intervienen en esta experiencia pedagógica, tanto en el centro educativo (e.g., alumnado, profesorado, investigador), como fuera de la escuela (familia).

**a) Alumnado.** Son todos los alumnos y alumnas que realizan la intervención educativa de esta segunda parte de la tesis doctoral. Los que realizan las diferentes fases y sesiones previstas para el desarrollo de la intervención y los que a su vez reciben los efectos de ella.

**b) Familia.** Son todas las personas mayores de edad (e.g., abuelos, padres) que colaboran con el alumnado en, las fases 2 de búsqueda de materiales, y en la fase 3 de elaboración de objetos lúdicos.

- c) **Profesorado.** Son los maestros y maestras que se encuentran implicados en la intervención educativa (e.g., tutores, profesores/as de Educación Física, profesores/as de Educación Artística y el equipo directivo).
- d) **Investigador.** Es el sujeto que realiza, supervisa, analiza y revisa el desarrollo de la intervención, monitorizando las diferentes sesiones que se desarrollan y tomando los datos oportunos para el análisis de las diferentes fases de esta intervención.

### 5.1.3. *Variables referidas a las situaciones de aprendizaje de naturaleza etnomotriz*

- a) **Etnomotricidad.** Es la relación existente entre la cultura lúdica del lugar y el juego que se realiza. Cuando existe relación entre algunas de las variables de la lógica interna del juego y de las variables de la lógica externa.
- b) **Juegos tradicionales con objetos. Lógica interna**
  - **Reglas.** Lo que tenga que ver con el cumplimiento de las reglas de juego, el respeto a las reglas y las normas del juego, y los conflictos que se puedan ocasionar en el desarrollo del juego.
  - **Relación con los demás (RD\_LI).** Uno de los apartados que nos permite identificar qué tipos de relaciones existen entre el alumnado que realiza las actividades con objetos lúdicos son los tipos de relaciones existente entre ellos. Pueden ser juegos de carácter psicomotor y sociomotor.
  - **Material (RM\_LI).** Los objetos de juego que se requieren para poder jugar y que son utilizados para tal fin.
  - **Espacio (RE\_LI).** Los espacios que se han empleado para poder jugar en la fase 6 de la intervención educativa o de donde se realizaba la actividad.

- **Tiempo (RT\_LI).** Lo referente a la forma de ganar y perder en los juegos.
- c) **Juegos tradicionales con objetos. Lógica externa**
  - **Protagonistas (PT\_LE).** Hace referencia a la edad y el género del alumnado que está realizando la intervención.
  - **Material (RM\_LE).** Los procesos de búsqueda, elaboración, formas de creación y modificación de los objetos lúdicos que a posteriori se van a utilizar para poder jugar.
  - **Espacio (RE\_LE).** Se refiere a espacios de interior o exterior, o si los espacios de juegos estaban preparados o no.
  - **Tiempo (RT\_LE).** Relacionado con el momento del año en se jugaba, o si tienen esos objetos de juego alguna relación con fiestas y tradiciones puntuales de algún lugar de Canarias.

#### **5.1.4. Variables referidas al colectivo docente. Estrategias didácticas.**

Para poder realizar unas tareas, que surtan efecto en el alumnado, debemos utilizar diversas estrategias y recursos educativos que proporcionen al investigador y al profesorado las herramientas necesarias para que el alumnado pueda obtener los contenidos mínimos necesarios en esta intervención educativa. A continuación, vamos a detallar las diferentes estrategias didácticas a utilizar y que se deben de tener en cuentas en esta intervención.

- a) **Procedimiento didáctico.** Son las pautas seguidas para poder realizar y trabajar las diferentes tareas y actividades de forma pedagógica y didáctica con el alumnado en esta intervención educativa. Un conjunto de procedimientos relacionados con una pedagogía que fomente la actitud crítica y la creatividad del alumnado en relación con

los JDT, fomenta unos efectos en los aprendizajes de las actividades previstas para el conocimiento de los JDTC.

**b) Transversalidad educativa.** Cuando los contenidos que se están trabajando en esta intervención educativa se realizan en otras materias educativas que no sea las clases de Educación Física.

**c) Las fases de la intervención educativa.** Se han explicado anteriormente en el procedimiento y atenden a las diferentes sesiones utilizadas para la recogida de datos.

- **Fase Búsqueda.** Es el proceso de búsqueda de materiales para la elaboración de objetos de juego (fase 2).
- **Fase Elaboración.** Es el momento de creación y elaboración de objetos lúdico con los materiales buscados anteriormente. (fases 3 y 5).
- **Fase Puesta en práctica (jugar).** Se produce cuando el alumnado juega con los objetos lúdicos elaborados con ayuda del familiar (fase 3) o con el investigador (fase 5), en clase de Educación Física. (fase 6).
- **Fase. Redacción.** En la fase 7 de la intervención, el alumnado tiene que realizar una redacción de lo vivido y lo que más le ha resultado llamativo. Todos los comentarios que sean relacionados con esta actividad nos van a servir para saber qué considera el alumnado de este estudio.

**d) Reflexión.** El alumnado puede ser capaz de sintetizar y reflexionar sobre diferentes aspectos que han ocurrido dentro de la intervención educativa prevista.

### 5.1.5. Valoración docente del proyecto.

- a) *Aspectos a mejorar.* Se hace referencia a este apartado, si existe algún tipo de déficit o posibilidades de mejora de la intervención educativa y que puedan avanzar y corregir la misma.
- b) *Adecuación proyecto.* Se produce cuando existen comentario que refuerzan la importancia de la intervención educativa de este tipo de JDT en los centros educativos de Canarias.

### 5.1.6. Variables referidas al alumnado. Efectos sobre las conductas etnomotrices

Son los resultados que se pueden dar al realizar las actividades en la intervención educativa, por medio de las estrategias didácticas y con ayuda de los agentes educativos. Por medio de los efectos vamos a poder averiguar qué es lo que sucede verdaderamente en cada fase de la intervención y a que agente educativo afecta. A continuación, vamos a detallar cada una de las posibilidades que pueden surgir en dichos efectos:

- a) *Aprendizaje significativo.* Los juegos son transmisores de cultura y de valores. Por medio de los JDT podemos tener las herramientas necesarias para trabajar cualquier tipo de actividad, tanto física como mental. “*La singularidad de unos juegos en su entorno nos hace creer en el potencial educativo de los mismos, como vehículo transmisor de la propia cultura*” (Lavega & Rovira, 1999). Enseñar al alumnado conocimientos transversales a través de actividades lúdicas origina un aprendizaje mucho más favorecedor y empático. Cuando un niño juega, su capacidad de atención y de respuesta es mucho mayor ya que se implica, en su totalidad, en el desarrollo lúdico. Ausubel dice que el aprendizaje significativo se produce cuando complementamos o añadimos unos conocimientos nuevos a los ya adquiridos anteriormente y que posteriormente, después de adaptarlos y acomodarlos, somos capaces de poder

utilizarlos de manera apropiada (Ausubel, 1980). En el caso de esta intervención educativa, el conocimiento adquirido por parte del alumnado sobre la búsqueda, la elaboración y la puesta en práctica de objetos en los JDTC, estaría solapado a los conocimientos previos del alumnado adquiridos en casa, en los centros educativos o en la calle.

**b) *Bienestar o malestar socioemocional***

- **Emociones positivas.** El alumnado considera que la experiencia le permite cubrir sus expectativas y le aporta bienestar emocional.
- **Emociones negativas.** El alumnado no ve cubiertas sus expectativas, en cualquiera de las fases etnomotrices programadas.

## **5.2. Análisis estadístico de los datos cuantitativos**

El análisis cuantitativo se realizó mediante diferentes estrategias o pruebas estadísticas. Inicialmente, se aplicaron técnicas de estadísticas descriptivas (distribución de proporciones o frecuencias; áreas de frecuencias multidimensionales), de las distintas variables y también de los datos obtenidos mediante el cuestionario GES, referido a las trece emociones básicas. Paralelamente, se realizaron pruebas de estadística inferencial mediante el empleo de tablas cruzadas (asociaciones por pares de variables para cada una de las variables y/o, en su caso fases etnomotrices, para explorar diferencias inter e intrafase). También se hallaron los ajustes residuales (*ar*) en cada una de las variables y respectivas categorías (unidad mínima) para desvelar el nivel de asimetría y con posterioridad fueron calculados los tamaños de efectos mediante Cramer's V.

Las tablas cruzadas permitieron desvelar la relación cada una de las variables categóricas en las siete fases. La tabla cruzada muestra la distribución conjunta de ambas

variables, es decir, cuántos casos hay para cada combinación de categorías. Se incorpora la prueba de Chi-cuadrado (Pearson Chi square) para evaluar si la relación entre dos variables categóricas es significativa, y así observar si la distribución de frecuencias difiere significativamente de la distribución que se esperaría si las dos variables fueran independientes entre sí. Cuando los valores son significativos ( $< .05$ ) entonces se puede afirmar que las dos variables no son independientes y que existe una relación significativa entre ellas.

Esta prueba estadística incorpora datos referidos al Chi-cuadrado, que permiten determinar si la asociación entre las variables es significativa o no.

Las tablas incorporan en cada celda los valores de los ajustes residuales (*ar*) que permiten medir la desviación de las frecuencias observadas en la tabla cruzada de las frecuencias esperadas. En el apartado de resultados, los *ar* se han ordenado tres niveles de significación con valores absolutos positivos o negativos: a) *ar* de 2 a 3,9 (se muestran en color gris en la tabla); b) *ar* de 4 a 9,9 (se muestran en color amarillo); c) *ar* a partir de 10 puntos (se muestran en color azul).

También se calculó el tamaño del efecto mediante Cramer's V test para determinar la fuerza de la asociación entre dos variables, al tener en cuenta el tamaño de la tabla cruzada y el número de observaciones en cada categoría (0.10 = pequeño efecto, 0.30 = efecto mediano y 0.50 = efecto grande (Field, 2013).

Finalmente, también se aplicaron los árboles de decisión, con dos criterios de búsqueda diferenciada, se utilizó la técnica estadística de segmentación jerárquica de los árboles de clasificación (An exhaustive chi-squared automatic interaction detector -CHAID-). Esta prueba permitió estudiar la fuerza predictiva de las variables independiente que intervinieron en la experiencia pedagógica sobre la variable dependiente (aprendizaje significativo y bienestar emocional). Para la construcción del modelo se partió de los siguientes requisitos: (i) se aplicó

Pearson's Chi-squared test; (ii) un máximo de 5 niveles de profundidad, (iii) margen de casos entre 50 y 100 entre los nodos, (iv) cross-validation, consistente en aleatorizar y dividir los datos hasta diez veces (De Ath & Fabricius, 2000; Pic, Lavega-Burgués, et al., 2018; Thornton et al., 2016). Seguidamente se procedió en segundo lugar, a profundizar fase por fase en el presente estudio y consecuente descenso del número de casos susceptibles de clasificación.

### **5.3. Criterios de fiabilidad y validez.**

Para cumplir con los criterios de fiabilidad y rigor de esta investigación (Ribas & Kappler, 2003), este análisis fue revisado íntegramente por otro investigador externo que validó todos los criterios de análisis de contenido realizado con el programa Atlas ti V7. Así mismo, también se revisó y validó el análisis de contenido de las unidades semánticas de significación de los datos obtenidos con los diferentes instrumentos utilizados en el estudio de la intervención educativa y siendo revisado íntegramente por el mismo investigador externo.

## **6. Rol del investigador**

El rol del investigador fue de observador participante en la intervención educativa con el alumnado de los centros de Primaria, en las clases de Educación Física. Además, intervino de forma activa, como observador y docente (cuando era necesario), complementando ambos roles tal y como indica Gibbs (2012).

Al realizarse la gran mayoría de las actividades de la intervención en las clases de Educación Física y al ser el investigador profesor de Educación Física, se logró una mayor interacción entre el investigador, el colectivo docente y el alumnado. Esta circunstancia facilitó la visión holística de la propia intervención y de la experiencia pedagógica realizada (Anguera & Hernández Mendo, 2016; Lincoln & Guba, 1985).



Como se ha mencionado anteriormente, en las diferentes fases de la intervención educativa (además de la reunión del equipo directivo y profesorado), el investigador recogió datos por medio de grabaciones, notas de campo, entrevistas, cuestionarios y redacciones a los diversos protagonistas de esta intervención (alumnado, tutores y profesores de Educación Física).



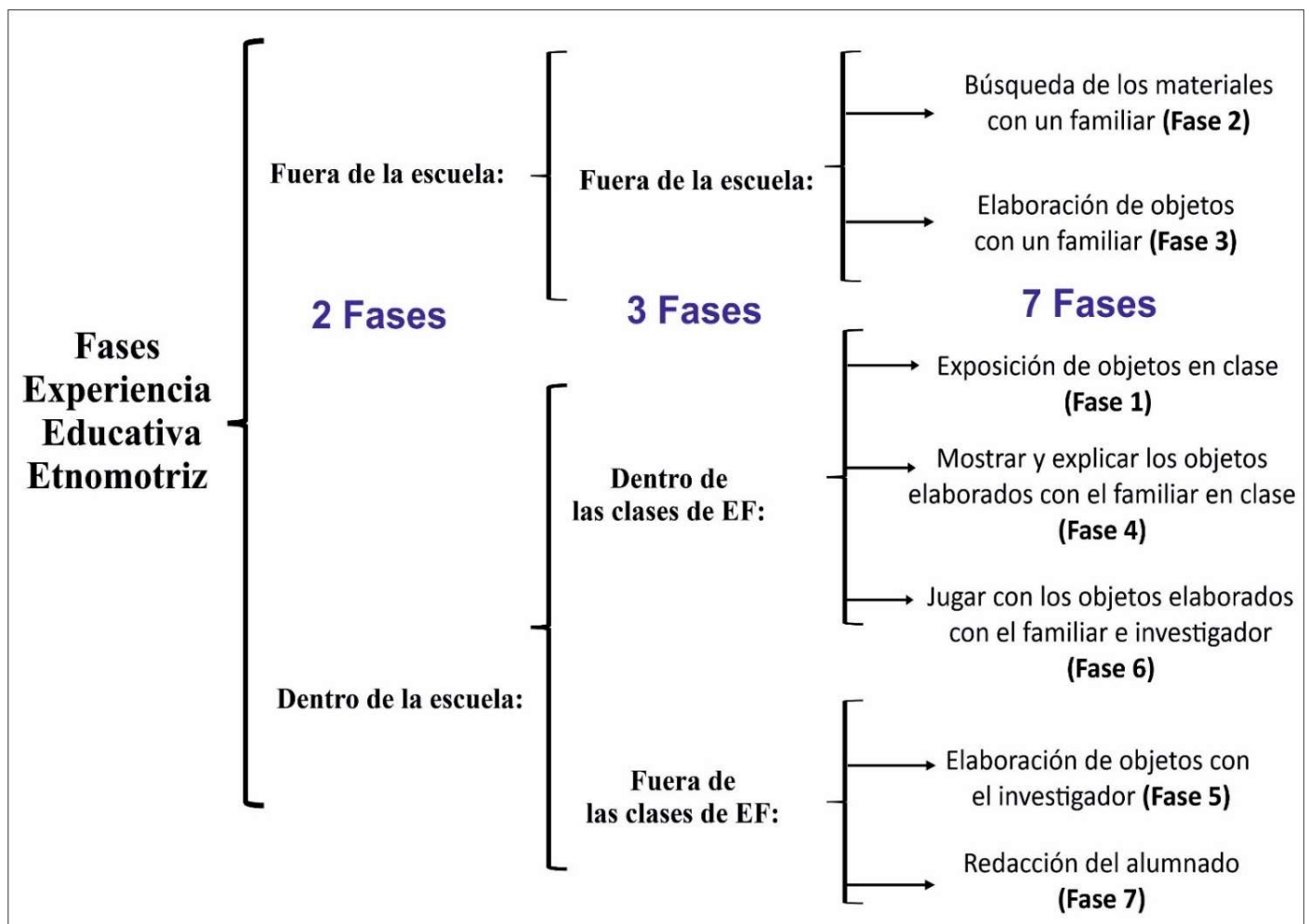
## RESULTADOS

---

La naturaleza etnomotriz de los resultados de esta experiencia pedagógica, implica que los datos obtenidos se han agrupado en función de si se desarrollaron en las diferentes fases realizadas en la intervención (7 fases), si se han realizado dentro de las clases de Educación Física o fuera, en clase de otras materias educativas (tutoría, clases de Educación Artística o Lengua Castellana y Literatura), y fuera del contexto escolar (3 fases), y por último, si se han realizado dentro o fuera del centro escolar (ver figura 65). Con este tipo de resultados podemos observar desde una perspectiva etnomotriz los diferentes tipos de contextos y resultados que se dan en esta intervención educativa.

**Figura 65**

*Resumen de las fases analizadas en la experiencia educativa etnomotriz.*



## **1. Área de frecuencias de las variables de la experiencia educativa etnomotriz mediante juegos deportivos tradicionales con objetos**

Este apartado muestra los resultados obtenidos mediante el análisis de contenido con el programa informático Atlas Ti V7. Para una mejor comprensión y visión holística de los resultados, se ha utilizado las áreas de frecuencias en las que se pueden ver las frecuencias apreciadas en los comentarios, en las distintas dimensiones y variables analizadas.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en estas áreas de frecuencia de cada una de las fases implicadas dentro de las clases de Educación Física, fuera de las clases de Educación Física (cuando las actividades de la intervención se realizaban en otras asignaturas) y fuera del centro educativo.

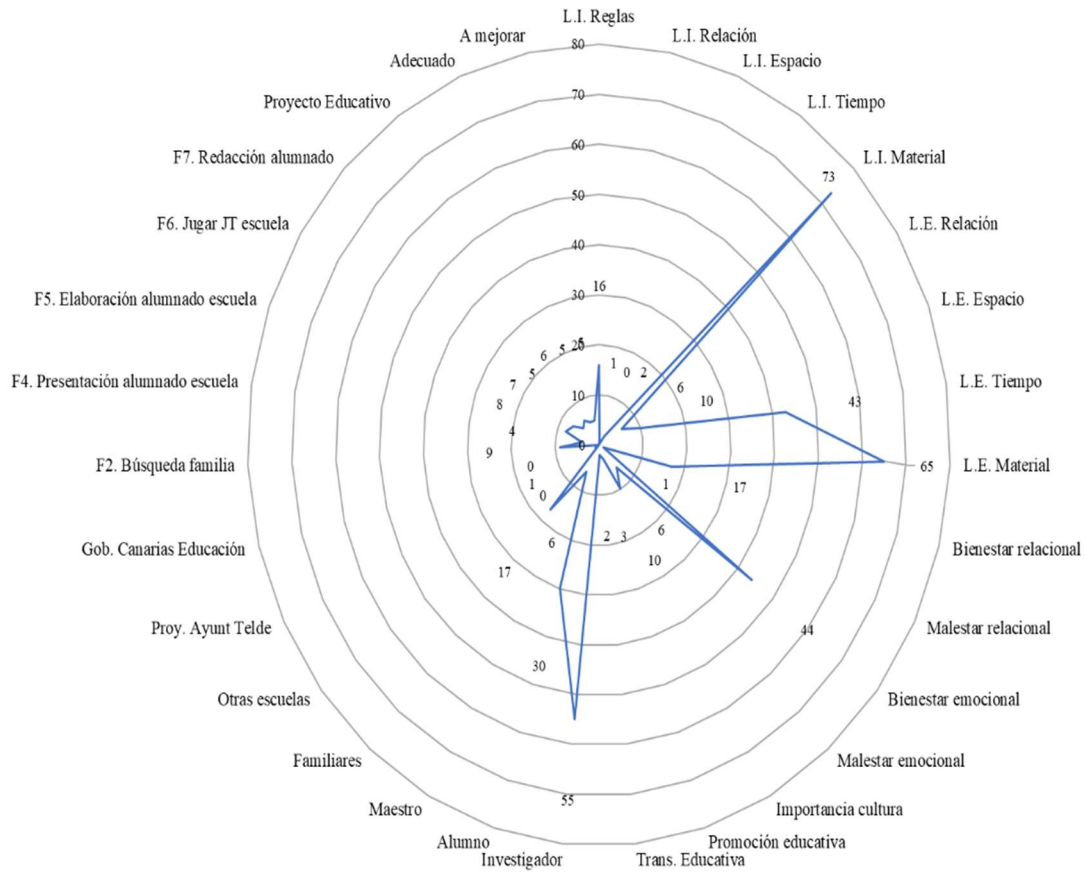
### **1.1. Áreas de frecuencias de las variables etnomotrices en las sesiones de Educación Física**

#### ***1.1.1. Fase 1. Una mirada a nuestra cultura lúdica canaria***

Los datos reflejaron la notable presencia de comentarios referidos a los juegos (reglas, lógica interna) y a su contexto (lógica externa), concretamente al material desde la lógica interna del juego ( $n=73$ ), las reglas ( $n=16$ ) y a la lógica externa del juego con el material ( $n=65$ ) y al calendario (lógica externa tiempo externo) ( $n=43$ ). En esta fase, también se constató la presencia de comentarios referidos al investigador ( $n=55$ ). En cuanto a los efectos de esta fase sobre el alumnado, se observó la alusión al bienestar emocional ( $n=42$ ) y al bienestar relacional ( $n=17$ ). Ver figura 66

**Figura 66**

*Área de frecuencia de las variables etnomotrices en la fase I de la intervención educativa.*

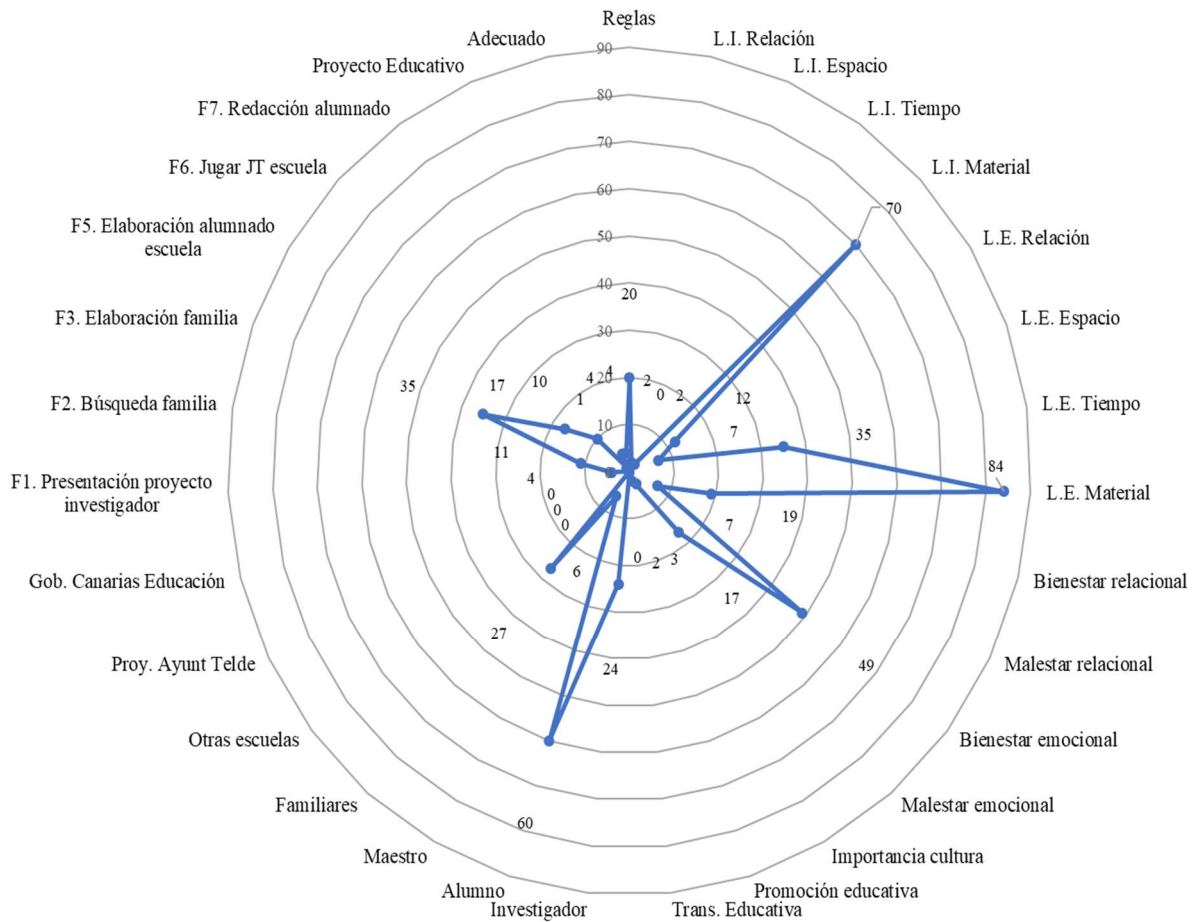


**1.1.2. Fase 4. Presentar el alumnado los objetos elaborados**

En esta fase 4, el alumnado presentó los objetos de juego que había elaborado con ayuda del familiar. Se observó una elevada presencia de comentarios relacionados con los juegos deportivos tradicionales, en concreto con la lógica externa de los materiales ( $n=84$ ) y con la lógica interna de los juegos ( $n=70$ ). En esta fase, se constató un gran número de comentarios referidos al alumnado ( $n=60$ ), así como a la elaboración de los materiales con los familiares, en la fase 3 ( $n=35$ ). Se observó una presencia considerable de comentarios referidos a los efectos sobre el bienestar emocional ( $n= 49$ ) y sobre el bienestar relacional ( $n=19$ ). Ver figura 67

**Figura 67**

*Área de frecuencia de las variables etnomotrices en la fase 4 de la intervención educativa.*

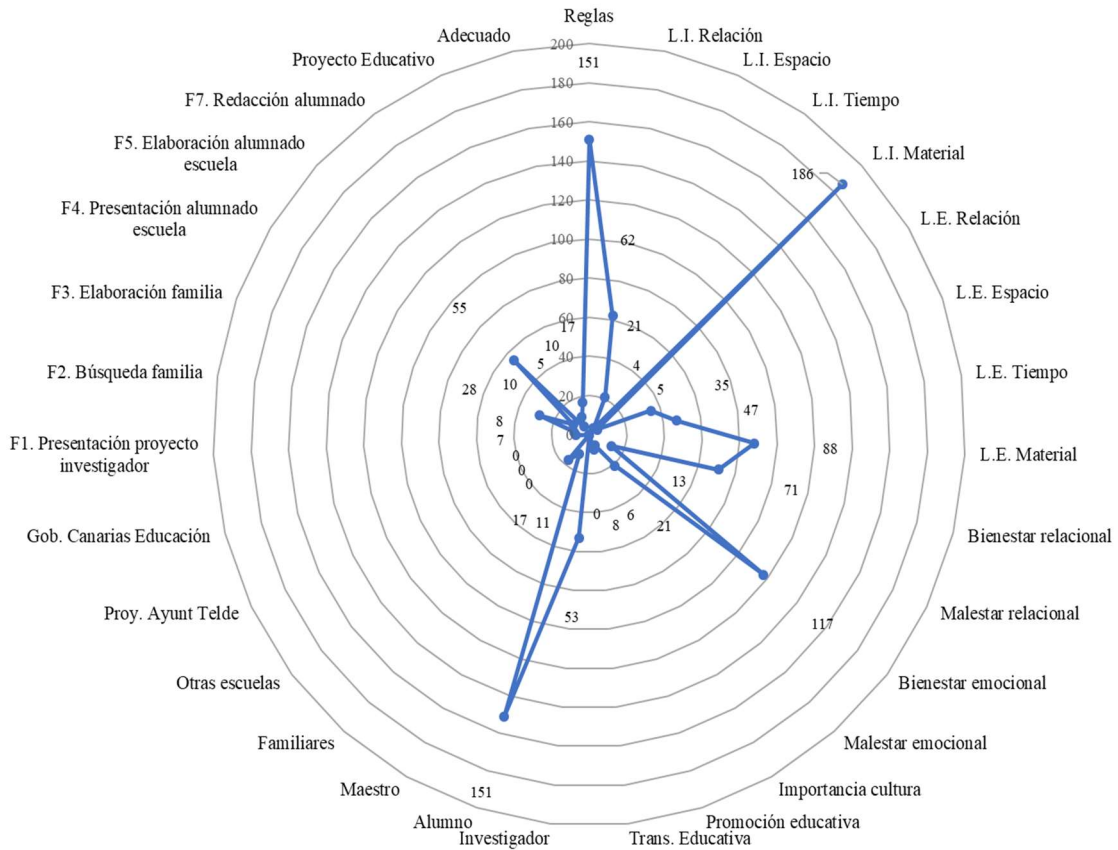


**1.1.3. Fase 6. Jugar a JDT con los objetos elaborados en la escuela**

En esta fase, el alumnado fue invitado a jugar a distintos JDT con los objetos elaborados en clase y con el familiar cercano. Se observó el predominio de tres variables referidas a los JDT; en concreto las reglas ( $n=151$ ) y el uso de los objetos de juego ( $n=186$ ), y a la lógica externa referida a la construcción de los objetos ( $n=88$ ). Los comentarios también confirmaron la importancia del protagonismo del alumnado ( $n=151$ ). Finalmente, se identificaron comentarios referidos a los efectos sobre el bienestar emocional ( $n=117$ ) y el bienestar relacional ( $n=71$ ). Ver figura 68

**Figura 68**

*Área de frecuencia de las variables etnomotrices en la fase 6 de la intervención educativa.*



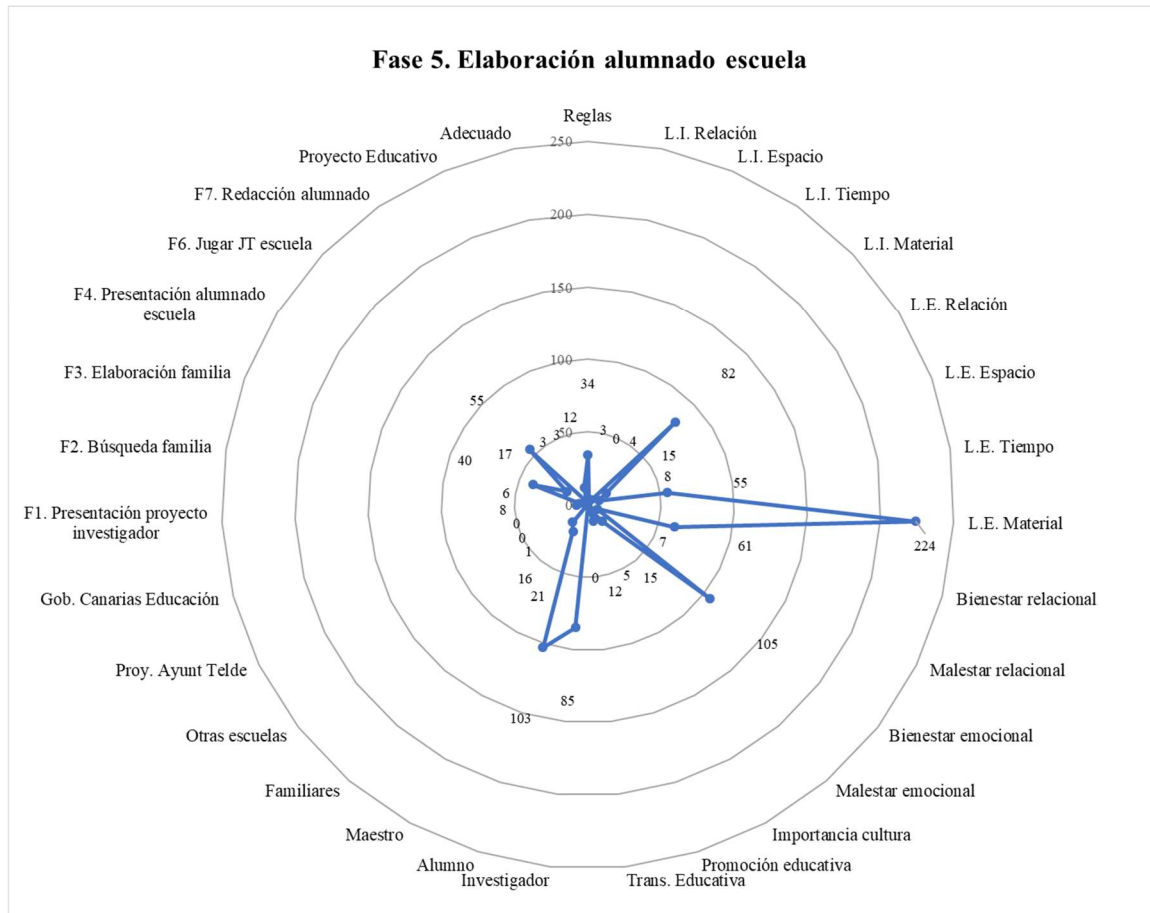
**1.2. Áreas de frecuencias fuera de las clases de Educación Física.**

**1.2.1. Fase 5. Elaborar objetos de juego con el alumnado en la escuela**

La fase de elaboración de objetos de juego en clase entre el alumnado, el profesores y el investigador, se observa que las codificaciones más relevantes fueron los materiales desde la lógica externa del juego ( $n=224$ ), al ser una fase eminentemente etnomotriz; las relaciones existentes entre el investigador ( $n=85$ ) y el alumnado ( $n=103$ ). El bienestar emocional originado por la elaboración del alumnado de un objeto lúdico ( $n=102$ ) es muy significativo en esta fase. Sin olvidar, el fin de la fase que es la creación del propio objeto ( $n=82$ ). Ver figura 69

**Figura 69**

*Área de frecuencia de las variables etnomotrices en la fase 5 de la intervención educativa.*



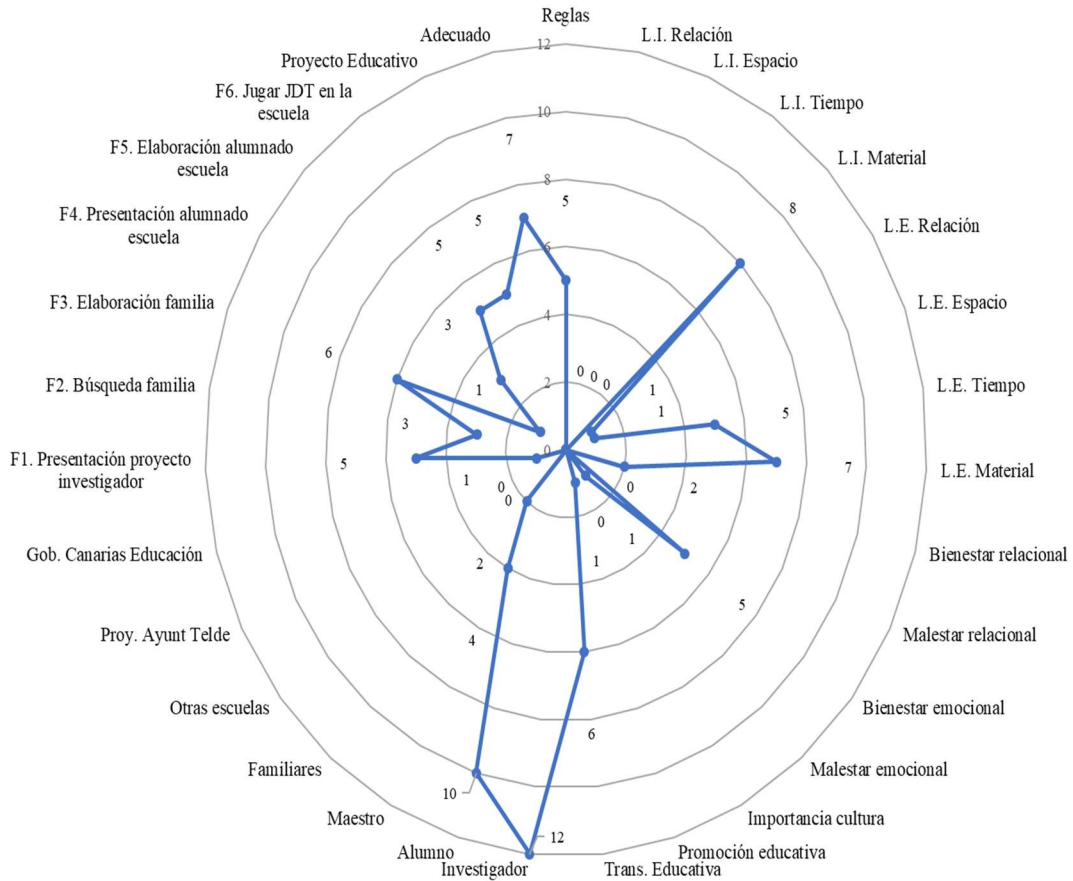
**1.2.2. Fase 7. Reflexionar sobre la experiencia**

Las redacciones realizadas por el alumnado sobre la intervención educativa destacan, de manera muy significativa, la presencia del investigador ( $n=12$ ), y en menor medida la importancia de los objetos ( $n=8$ ), del alumnado ( $n=10$ ) y de la búsqueda de los materiales y la elaboración ( $n=7$ ). Es destacable la presencia de la adecuación de la intervención educativa ( $n=7$ ), que reafirma el buen desarrollo, así como el bienestar emocional surgido en la intervención y mostrado en esta fase ( $n=5$ ). Ver figura 70



**Figura 70**

*Área de frecuencia de las variables etnomotrices en la fase 7 de la intervención educativa.*



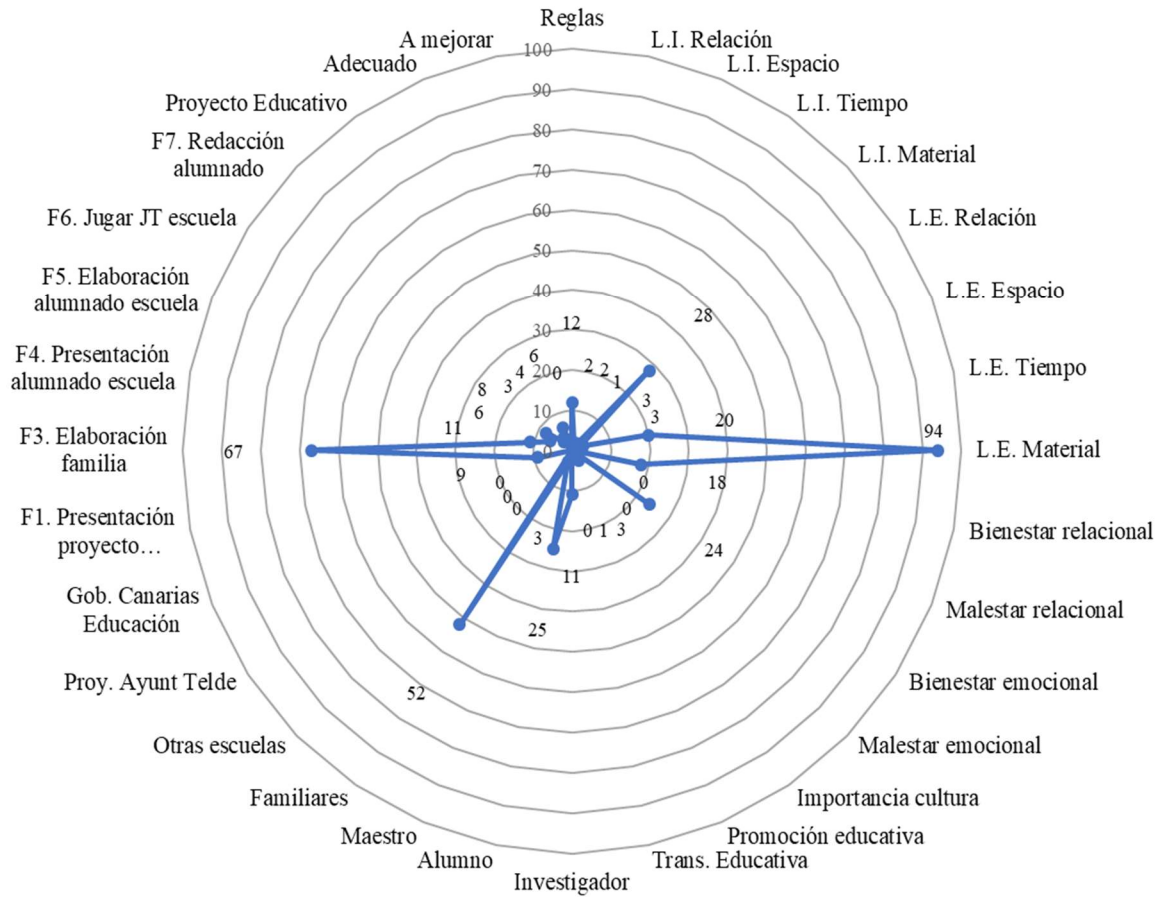
### 1.3. Áreas de frecuencias fuera del centro educativo

#### 1.3.1. Fase 2. Buscar los materiales lúdicos con familiares

Los resultados de los códigos de fase de búsqueda de los materiales con un familiar cercano nos reflejan la importancia de la búsqueda de los materiales ( $n=94$ ), para el desarrollo de la siguiente fase de elaboración de los objetos de juego ( $n=67$ ). La importancia de los familiares en el desarrollo de esta fase ( $n=52$ ), refuerza la idea de la relevancia de desarrollar este tipo de actividad. Los objetos de juego ( $n=28$ ), la presencia del alumnado ( $n=25$ ), y el bienestar emocional ( $n=24$ ) son datos que también confirman esta idea. Ver figura 71

**Figura 71**

*Área de frecuencia de las variables etnomotrices en la fase 2 de la intervención educativa.*

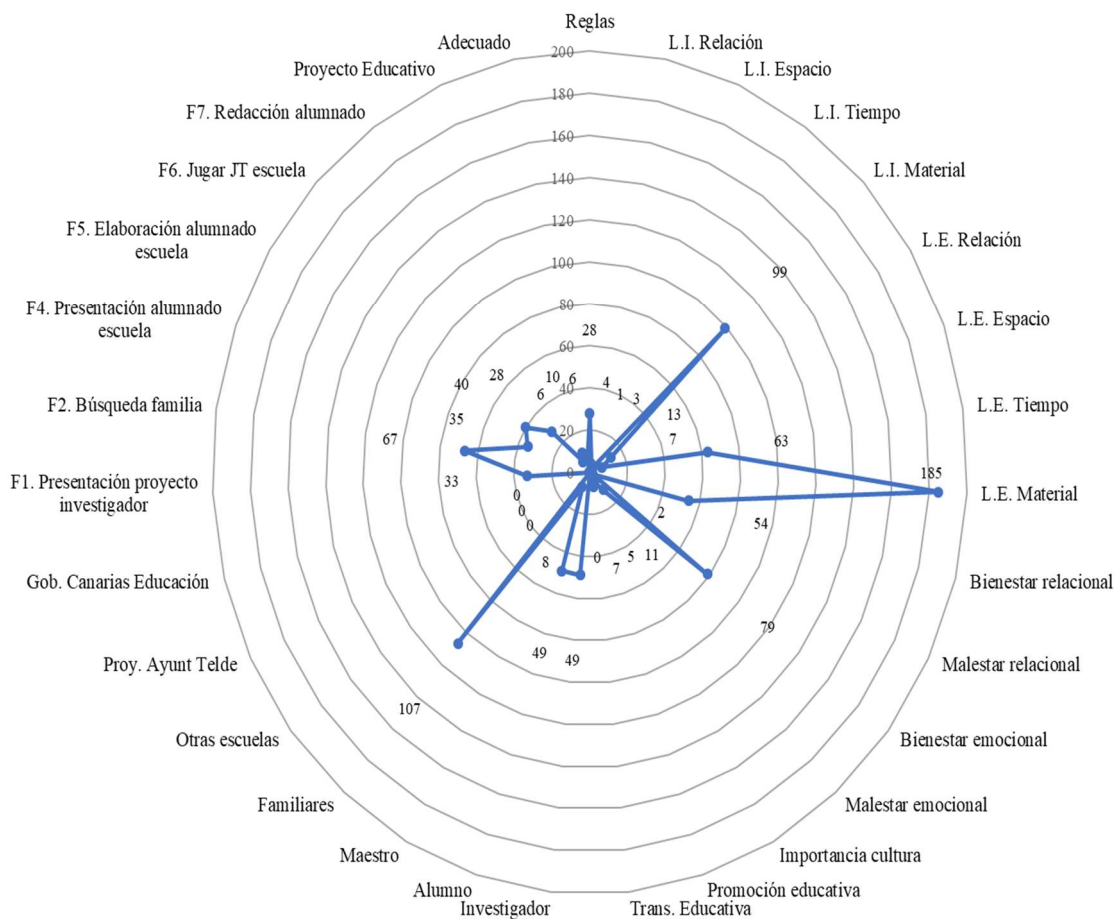


**1.3.2. Fase 3. Elaborar objetos lúdicos**

Los códigos analizados en la fase de elaboración de los objetos de juego con un familiar muestran una alta presencia de los materiales desde la lógica externa ( $n=185$ ). Los familiares con los que el alumnado realiza los objetos ( $n=107$ ) y los objetos creados ( $n=99$ ), también están muy presentes en el análisis, reforzando el poder de estos códigos en la fase. No podemos olvidar la presencia significativa del bienestar emocional existente ( $n=78$ ) y, en menor medida, pero con bastante presencia, la LE Tiempo ( $n=63$ ), la elaboración familia ( $n=67$ ) y el bienestar relacional ( $n=54$ ), entre el alumnado y el familiar cercano. Ver figura 72

**Figura 72**

*Área de frecuencia de las variables etnomotrices en la fase 3 de la intervención educativa.*



## **2. Relación entre las variables de la experiencia pedagógica etnomotriz y las siete fases**

Las tablas cruzadas permitieron desvelar la relación de cada una de las variables categóricas en las siete fases. Esta técnica estadística muestra la distribución conjunta de ambas variables, es decir, cuántos casos hay para cada combinación de categorías. Se incorpora la prueba de Chi-cuadrado (Pearson Chi square) para evaluar si la relación entre dos variables categóricas es significativa, y así observar si la distribución de frecuencias difiere significativamente de la distribución que se esperaría si las dos variables fueran independientes entre sí. Cuando los valores son significativos ( $< .05$ ) entonces se puede afirmar que las dos variables no son independientes y que existe una relación significativa entre ellas.

Esta prueba estadística incorpora datos referidos al chi-cuadrado, que permiten determinar si la asociación entre las variables es significativa o no.

Las tablas incorporan en cada celda los valores de los ajustes residuales ( $ar$ ) que permiten medir la desviación de las frecuencias observadas en la tabla cruzada de las frecuencias esperadas. En el apartado de resultados, los  $ar$  se han ordenado tres niveles de significación con valores absolutos positivos o negativos: a)  $ar$  de 2 a 3,9 (se muestran en color gris en la tabla); b)  $ar$  de 4 a 9,9 (se indican en color amarillo); c)  $ar$  a partir de 10 puntos (se reflejan en color azul).

También se calculó el tamaño del efecto mediante Cramer's V test para determinar la fuerza de la asociación entre dos variables, al tener en cuenta el tamaño de la tabla cruzada y el número de observaciones en cada categoría (0.10 = small effect, 0.30 =

medium effect, and 0.50 = large effect (Field, 2013). Cuanto mayor sea este valor, mayor es la fuerza de la asociación entre dos variables.

**Tabla 14**

*Tablas cruzadas sobre las variables de la experiencia etnomotriz.*

				Fuera Escuela		Dentro Escuela: Educación Física			Dentro Escuela: otras asignaturas				
				Búsqueda	Elaborar Familiar	Exposición	Explicación	Jugar	Elaborar Escuela	Redacción			
				Fase 2	Fase 3	Fase 1	Fase 4	Fase 6	Fase 5	Fase 7			
				Variable	Pearson Chi-Square	Cramer's V							
<b>PROYECTO EDUCATIVO</b>	Proyecto_Educativo PE	< .001	0,162	0,2	2,9	-2,3	1	-2	-1,2	2,9			
	Result PE	< .001	0,162	0,2	2,9	-2,3	1	-2	-1,2	2,9			
	n total PE	< .001	0,162	0,2	2,9	-2,3	1	-2	-1,2	2,9			
				Fuera Escuela		Dentro Escuela: Educación Física			Dentro Escuela: otras asignaturas				
				Búsqueda	Elaborar Familiar	Exposición	Explicación	Jugar	Elaborar Escuela	Redacción			
				Variable	Pearson Chi-Square	Cramer's V	Fase 2	Fase 3	Fase 1	Fase 4	Fase 6	Fase 5	Fase 7
<b>AGENTES</b>	Alumno_A	< .001	0,284	-2,1	0,7	-4,6	0,3	3	3,5	-6,2			
	Familiar F	< .001	0,624	8,4	15,7	-3,4	-1,9	-8,1	-7,6	-1,9			
	Profesor P	< .001	0,215	-1,4	-3,1	-1,1	1,5	-0,5	1,7	5,5			
	Investig I	< .001	0,631	-4,9	-5,4	7,8	-2,5	-0,6	4,9	1			
	Result Agentes	< .001	0,367										
	AF			8,7	15,8	-4,6	-2,7	-7,6	-6,8	-1,9			
	AFI			-0,2	1,4	1,6	1,2	-1,3	-2,2	0,6			
	AFP			2,3	1,8	-1,6	0,8	-0,7	-1,6	-0,9			
	AI			-4,4	-5,3	4,9	-2,7	1,1	5,4	-0,1			
	AP			-1,8	-3,4	-1,6	2,8	1,4	1	2,5			
	API			-1,8	-2,4	0,9	-1,1	-0,4	3,7	0,9			
	FI			-0,4	-0,7	4,2	-0,5	-0,8	-0,8	-0,3			

		NOAE		5,5	1,5	-0,9	-0,4	-1,6	-2,5	0,3	
		PI		-0,3	-0,5	-0,3	-0,4	-0,6	-0,5	5,4	
		n total	Agentes	< .001	0,191						
		0		5,5	1,5	-0,9	-0,4	-1,6	-2,5	0,3	
		1		-4,3	-7,6	-0,1	3,1	6,3	1,3	-0,1	
		2		2,5	6,6	-0,2	-3,1	-4,6	-0,7	-0,2	
				Fuera Escuela		Dentro Escuela: Educación Física			Dentro Escuela: otras asignaturas		
				Búsqueda	Elaborar Familiar	Exposición	Explicación	Jugar	Elaborar Escuela	Redacción	
		Variable	Pearson Chi-Square	Cramer's V	Fase 2	Fase 3	Fase 1	Fase 4	Fase 6	Fase 5	Fase 7
<b>JUEGO TRADICIONAL (ETNOMOTRICIDAD)</b>	RG LI	< .001	0,257	-2,7	-4	-4,2	4,4	1,9	2,6	1,7	
	RD LI	< .001	0,250	-1,6	-2,7	-1,4	-4,1	5,7	2,9	-2,1	
	RM LI	< .001	0,266	0,7	3,3	0,4	0,5	-2	0,9	-7,5	
	RE LI	< .001	0,253	-0,9	-1,5	7,8	-0,1	-1,7	-1,6	-0,6	
	RT LI	0,243	0,091	2,5	0	-0,8	0,5	-0,2	-1,2	-0,4	
	PT LE	< .001	0,598	7,5	14,3	-1,7	1,4	-9	-8,5	-2,2	
	RM LE	< .001	0,469	8,8	3,3	-0,6	-1,2	-10,8	5,3	-4,5	
	RE LE	< .001	0,162	-2,1	1,3	-3,1	-1,7	2,5	1,8	-1,4	
	RT LE	0,001	0,153	-0,9	-2	4,2	0,6	0,6	-1,3	-1	
	Result LI/LE/ET	< .001	0,252								
	ET			2,3	5,6	-0,9	1,5	-5,9	0,6	-4,5	
	LE			2,5	-0,4	0,6	-2,9	1,3	-0,4	-1	
	LI			-4,4	-6,1	0,7	0,4	5,8	-0,4	5,8	
	n_total (LI+LE)	< .001	0,178								
	0			-1,9	-3,1	0,1	-2,3	4,4	1,5	-0,2	
	1			-0,2	-1,8	1,6	-0,8	0	-2,6	9	
	2			-1,7	-1,5	0,6	0,7	1,6	-0,5	1	
	3			-2,1	-1,3	-0,5	2,3	1,9	0,5	-2,8	
4			1,9	2,7	-1,5	-0,4	-2,9	1,3	-1,8		
5			3,1	3,1	0,5	-1,1	-3	-0,7	-2		

	Variable	Pearson Chi-Square	Cramer's V	Fuera Escuela		Dentro Escuela: Educación Física			Dentro Escuela: otras asignaturas	
				Búsqueda	Elaborar Familiar	Exposición	Explicación	Jugar	Elaborar Escuela	Redacción
				Fase 2	Fase 3	Fase 1	Fase 4	Fase 6	Fase 5	Fase 7
<b>PROFESORADO (ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS)</b>	Proced Pr	< .001	0,222	1,8	-2,8	3,3	4,5	-3,2	-0,5	-1,6
	Transv T	< .001	0,188	-1,1	-2,3	-1,3	-0,4	1,5	0,5	5,1
	Búsque B	< .001	0,568	15	6	-4,1	-3,3	-7,8	-1,3	-2,1
	Elabora El	< .001	0,613	2,8	8,2	-6,8	-0,2	-13,3	11,2	-5
	Jugar Pp	< .001	0,914	-4,8	-7,8	-5,4	-5,9	28,3	-8,5	2,9
	Reflex Rf	0,912	0,047	-0,7	-0,2	1,2	-0,4	0,1	0,1	-0,3
	Redacc Rd	< .001	0,793	-0,4	-1,8	-1,3	-2,5	3,1	-2,5	24,5
	Result_Estrategias	< .001	0,665							
	BEI			3,6	1,3	0	-0,9	-2,5	-0,1	-0,8
	EIPp			-0,9	-1,5	-1	-1,1	5,4	-1,6	-0,6
	EIRd			-0,6	-1	-0,7	-0,7	-1,1	0,1	8
	EIRfRd			-0,3	-0,5	-0,3	-0,4	-0,6	-0,5	5,4
	NoAct			-2,2	-2,1	4,7	-0,9	4,1	-2,8	-1,3
	PrB			5,1	-0,2	0,5	-0,9	-1,4	-1,3	-0,5
	PrBEI			10,3	6,3	-2,9	-1,9	-5,5	-2,8	-1,8
	PrBEIPp			-0,5	-0,9	-0,6	-0,6	3,1	-0,9	-0,3
	PrBEIRd			1,5	0,6	-0,6	-0,6	-1	-0,9	2,9
	PrBRd			1,5	0,6	-0,6	-0,6	-1	-0,9	2,9
	PrEI			-2,1	1,4	0	6,1	-7,2	3,7	-2,4
	PrEIPp			-1,2	-2	-1,4	-1,5	7,2	-2,2	-0,7
	PrEIRd			-0,6	-1	2,6	-0,7	-1,1	0,1	2,4
	PrPp			-2	-3,3	-2,3	-2,5	12	-3,6	-1,2
	PrPpRf			-0,4	-0,7	-0,5	-0,5	2,5	-0,8	-0,3
	PrRd			-0,5	-0,9	-0,6	-0,6	-1	-0,9	9,3
	PrRf			-0,7	0	3,7	0,5	-1,3	-1,2	-0,4
	PrTEI			-0,6	-1	-0,7	-0,7	-1,1	3,7	-0,4
	PrTPp			-0,6	-1	-0,7	-0,7	3,6	-1,1	-0,4
	PrTRd			-0,5	-0,9	-0,6	-0,6	-1	-0,9	9,3
	TRd			-0,3	-0,5	-0,3	-0,4	-0,6	-0,5	5,4

	n_total_Estrategias	< .001	0,174							
	0			-2,2	-2,1	4,7	-0,9	4,1	-2,8	-1,3
	1			-2,5	1,1	4,4	1,6	-2,1	-1,6	-0,3
	2			-2,7	0,2	-0,9	2,5	-0,6	0,9	0,4
	3			6,3	0,4	-4,2	-3,1	-0,8	1,4	0,7
	4			0,9	-1	-2,7	-1,4	2	1,4	0
	5			-0,8	-0,4	-0,9	0,2	2,1	-0,5	-0,5
				Fuera Escuela		Dentro Escuela: Educación Física			Dentro Escuela: otras asignaturas	
				Búsqueda	Elaborar Familiar	Exposición	Explicación	Jugar	Elaborar Escuela	Redacción
				Fase 2	Fase 3	Fase 1	Fase 4	Fase 6	Fase 5	Fase 7
Variable	Pearson Chi-Square	Cramer's V								
A mejorar Am	0,001	0,153	-1,8	-3	-0,3	-1,2	2,3	3	-0,2	
Adec Proy Ap	< .001	0,167	-1,4	-1,1	-3,5	0,5	0	4	0,3	
BAm			-0,5	-0,9	-0,6	-0,6	-1	3,2	-0,3	
BEIAp			3,6	0,8	-1,1	-1,2	-1,8	0,6	-0,6	
BRfAp			3,3	-0,5	-0,3	-0,4	-0,6	-0,5	-0,2	
EIAp			-1,5	4,7	-2,2	-1	-3,7	3,3	-1,2	
EIPpAp			-0,4	-0,7	-0,5	-0,5	2,5	-0,8	-0,3	
EIRfAp			-0,4	-0,7	-0,5	-0,5	-0,8	2,6	-0,3	
PpAm			-0,7	-1,1	-0,8	-0,8	4	-1,2	-0,4	
PpAp			-1,2	-2	-1,4	-1,5	7,2	-2,2	-0,7	
PrAm			-0,4	-0,7	4,2	-0,5	-0,8	-0,8	-0,3	
PrAp			-1,2	-1,3	3,8	4,1	-2,2	-2,1	0,7	
PrBAp			4,1	0	0,7	-0,8	-1,3	-1,2	-0,4	
PrBEIAm			-0,4	-0,7	-0,5	-0,5	-0,8	2,6	-0,3	
PrBEIAp			1,9	0,8	-1,8	-0,2	-2,9	2,8	-1	
PrBEIRfAp			-0,3	2	-0,3	-0,4	-0,6	-0,5	-0,2	
PrEIAm			-0,9	-1,5	-1	0,9	-1,7	4	-0,6	
PrEIAp			-1,2	-1,9	-1,1	0,8	-4,1	7,7	-1,4	
PrEIPpRfAp			-1,1	-1,7	-1,2	-1,3	6,2	-1,9	-0,6	
PrEIRfAp			-0,4	-0,7	-0,5	-0,5	2,5	-0,8	-0,3	
PrEIRfAp			-0,4	-0,7	-0,5	-0,5	-0,8	2,6	-0,3	
PrPpAm			-0,6	-1	-0,7	-0,7	3,6	-1,1	-0,4	

**VALORACIÓN**



	PrPpAp	-1,4	-2,3	-1,6	-1,8	8,5	-2,5	-0,9		
	PrRdAm	-0,3	-0,5	-0,3	-0,4	-0,6	-0,5	5,4		
	PrRdAp	-0,4	-0,7	-0,5	-0,5	-0,8	-0,8	7,6		
	PrTAp	-0,4	-0,7	-0,5	1,6	-0,8	-0,8	3,7		
	PrTRdAp	-0,3	-0,5	-0,3	-0,4	-0,6	-0,5	5,4		
	RdAp	-0,6	-1	-0,7	-0,7	-1,1	-1,1	10,8		
	RfAp	-0,3	2	-0,3	-0,4	-0,6	-0,5	-0,2		
				Fuera Escuela			Dentro Escuela: Educación Física		Dentro Escuela: otras asignaturas	
				Búsqueda	Elaborar Familiar	Exposición	Explicación	Jugar	Elaborar Escuela	Redacción
	<b>Variable</b>	<b>Pearson Chi-Square</b>	<b>Cramer's V</b>	<b>Fase 2</b>	<b>Fase 3</b>	<b>Fase 1</b>	<b>Fase 4</b>	<b>Fase 6</b>	<b>Fase 5</b>	<b>Fase 7</b>
<b>EFFECTOS SOBRE EL ALUMNADO</b>	Aprendizaje S. AS	< .001	0,197	2	-2,8	3,1	-2,5	0,2	2,2	-3,1
	Emociones	< .001	0,158							
	Emociones 0 (no emoción)			1,7	0,8	-3	-1,3	0,6	0	1,6
	Emociones 1 (positiva)			-1,1	-0,8	3,9	-0,8	-0,2	-0,1	-1,2
	Emociones 2 (negativa)			-1,7	0	-1,9	5,2	-1	0	-1,1
	Result Efectos	< .001	0,135							
	ASEP			0,2	-2,5	2,6	-1	-0,1	2,1	-2,1
	NOAFECT			-0,3	1,9	-4,1	0,6	0,3	-0,7	3
	n total Efectos	0,002	0,118							
	0			-0,3	1,9	-4,1	0,6	0,3	-0,7	3
1			0,8	-0,3	3,3	-1,9	0,1	-0,6	-1,4	
2			-0,6	-2,3	1,5	1,5	-0,6	1,9	-2,3	

### 2.1. Relación entre las variables etnomotrices en las fases realizadas dentro de las clases de Educación Física

Este apartado muestra la relación de las variables con cada una de las fases, en las acciones realizadas dentro de las clases de Educación Física en los centros educativos. Se mostrarán los tres niveles de significación de las asociaciones significativas: a) *ar* con

asociación significativa alta: a partir de 10 puntos; b) *ar con asociación significativa media*: de 4 a 9,9 puntos y *ar con asociación significativa baja* de 2 a 3,9 puntos.

Dada la cantidad de datos obtenidos, se ha optado por mostrar únicamente los valores positivos, que muestran la presencia de mayor cantidad de comentarios de la que se podía esperar.

**Tabla 15**

*Asociaciones significativas de las dimensiones en las fases dentro de las clases de Educación Física.*

<b>Dimensiones</b>	<b>Dentro EF</b>	<b>Total - Valoración*</b>
<b>Proyecto Educativo</b>	Inexistencia asociación significativa (< 2)	No significativas
<b>Agentes</b>	3 <i>ar</i> baja 4 <i>ar</i> media	(total 7; valoración 11)
<b>Juego Tradicional</b>	2 <i>ar</i> baja 6 <i>ar</i> media	(total 8; valoración 14)
<b>Profesorado</b>	8 <i>ar</i> baja 9 <i>ar</i> media 2 <i>ar</i> alta	(total 19; valoración 32)
<b>Valoración Proyecto</b>	4 <i>ar</i> baja 6 <i>ar</i> media	(total 10; valoración 16)
<b>Efectos Alumnado</b>	4 <i>ar</i> baja 1 <i>ar</i> media	(total 5; valoración 6)

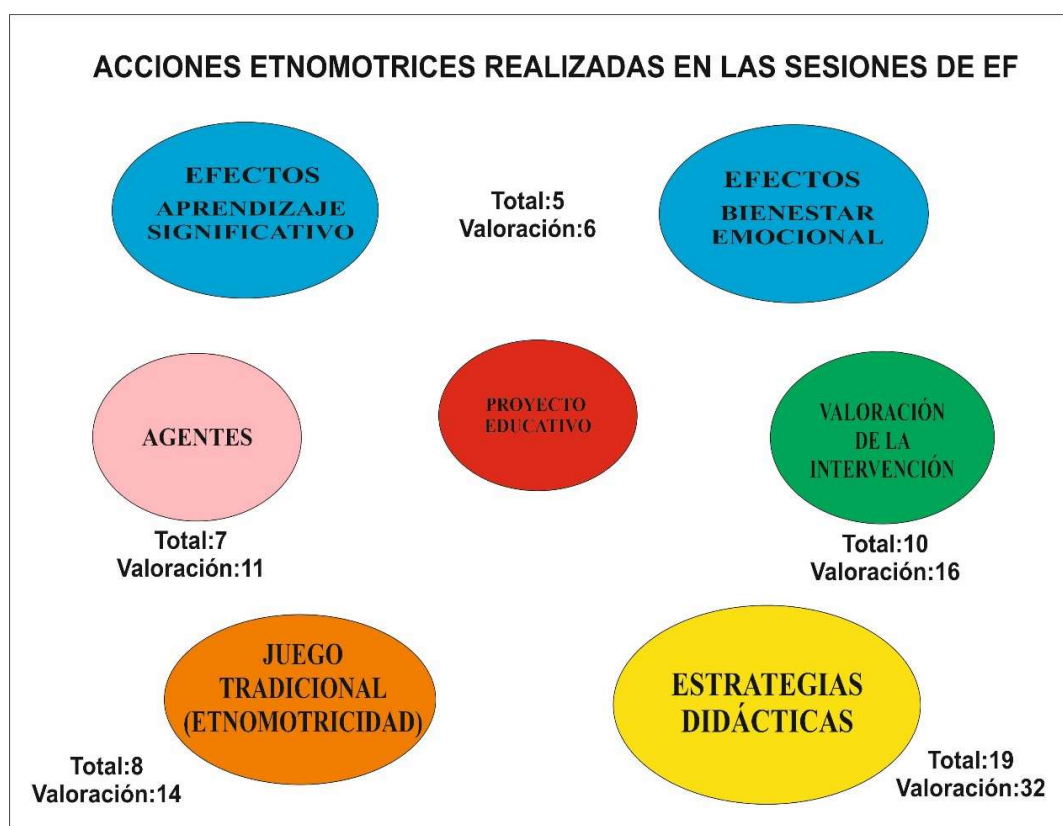
*Nota:* \* la valoración se obtiene de multiplicar los valores de *ar* baja por 1; *ar* media por 2 y *ar* alta por 3).

En las acciones etnomotrices realizadas en las sesiones de Educación Física, se observó la siguiente cantidad (y valoración\*) de asociaciones significativas para las seis grandes dimensiones de variables: Profesorado (estrategias didácticas) (19; valoración

32), Valoración del proyecto (10; valoración 16), Agentes (7; valoración 11), Juego tradicional (8; valoración 14), Proyecto educativo (sin asociaciones significativas). Los efectos de aprendizaje significativo o emocional (5; valoración 6).

**Figura 73**

*Resultados de las asociaciones significativas de las dimensiones en las fases dentro de las clases de Educación Física.*



A continuación, se destacan los resultados obtenidos de cada una de las seis grandes dimensiones de variables existentes (en otros apartados se consideran las variables independientes) y las variables de aprendizaje significativo y emocional (consideradas en otros apartados como variables dependientes), por medio de los resultados de las asociaciones significativas mostrados anteriormente en la tabla 15.

### **2.1.1. Proyecto educativo**

En la dimensión sobre el proyecto educativo, no se observó ninguna asociación significativa ( $<2$ ) de las variables de esta dimensión y las fases de Educación Física.

### **2.1.2. Agentes**

La dimensión agentes educativos originó distintas asociaciones significativas (total=7; valoración =11) para las acciones realizadas en las sesiones de Educación Física. Estas asociaciones obtuvieron valores con significación en las siguientes fases y variables:

**En la fase 1, de exposición de los objetos lúdicos al alumnado por parte del investigador**, se obtuvieron valores más elevados a los esperados, con alta significación en las variables investigador (Investig\_I), ( $ar=7,8$  y  $ar=7,2$ ); los agentes familia e investigador (FI) ( $ar= 4,2$ ), originado por el hecho de que el alumnado después de ver los objetos lúdicos con el investigador comunicaría lo visto al familiar para la búsqueda y elaboración de objetos en la fase 2 y fase 3; alumnado e investigador (AI), ( $ar=4,9$ ).

**En la fase 4 de explicación de los objetos**, las asociaciones correspondieron a valores de significación baja en las variables de relación del alumnado con el profesorado (AP), ( $ar=2,8$ ), y el número total de agentes = 1 ( $ar=3,1$ ).

**Finalmente, en la fase 6 en la que se practicaban los JDT con los objetos elaborados** se identificaron 2 asociaciones de significación media: el alumnado (Alumno\_A), ( $ar=3$ ), y el número total de agentes = 1 ( $ar=6,3$ ).

### **2.1.3. Juego tradicional (etnomotricidad)**

El juego tradicional fue la principal actividad pedagógica en esta experiencia. Al considerar su relación con el contexto, se consideran las variables de la lógica interna, de

la lógica externa y de etnomotricidad si los comentarios se refieren a ambas lógicas. Se observaron ocho asociaciones significativas (valoración=14), para las acciones realizadas en las sesiones de Educación Física; seis de significación media y dos de significación baja.

**En la fase 1, correspondiente a la exposición de los objetos lúdicos al alumnado** por parte del investigador, la relación entre la lógica interna, en el uso del espacio (RE\_LI), registraron asociaciones de significación media ( $ar=7,8$ ) y también en la variable relación con el tiempo desde la lógica externa (LT\_LE), ( $ar=4,2$ ).

**En la fase 4 de explicación de los objetos**, las asociaciones alcanzaron valores de significación media en el cumplimiento de las reglas (RG\_LI), ( $ar=4,4$ ) y valores bajos en el nº total de comentarios referidos a la lógica interna y la lógica externa ( $ar=2,3$ ).

**En la fase 6 en la que se practicaban los JDT con los objetos elaborados** se identificaron 3 asociaciones de significación media: la lógica interna del JDT y de la actividad (LI), ( $ar=5,8$ ); la relación con los demás desde la lógica interna del JDT ( $ar=5,7$ ) y los comentarios que no hacían alusión a la puesta en práctica de los juegos con los objetos elaborados ( $ar=4,4$ ). También se identificó una asociación de significación baja de la variable espacio desde la lógica externa del JDT (RE\_LE), ( $ar=2,5$ ).

#### **2.1.4. Profesorado (estrategias didácticas)**

La dimensión estrategias didácticas utilizadas por el profesorado (docente, familiar o investigador) originó un número considerable de asociaciones significativas ( $n=19$ ; valoración 32), con las fases de exposición, explicación y juego, con JDT con objeto en las sesiones de Educación Física.

**En la fase 1, correspondiente a la exposición de los objetos lúdicos al alumnado** por parte del investigador, se identificaron valores con significación media

cuando los comentarios no mencionaban ninguna estrategia didáctica y, por tanto, el número total de estrategias era cero (variables NoAct; N-Total-Estr), ( $ar=4,7$ ); así como cuando los comentarios mencionaban una sola estrategia ( $ar=4,4$ ). Se observaron valores bajos al relacionar esta fase con comentarios referidos al procedimiento con la reflexión del alumnado (PrRf), ( $ar=3,7$ ); a la estrategia didáctica del procedimiento (Proced\_Pr), ( $ar=3,3$ ); y a la elaboración y la redacción (PrElRd), ( $ar=2,6$ ).

**En la fase 4 de explicación de los objetos**, las asociaciones alcanzaron 2 valores de significación media: en la elaboración de los objetos de juego y los procedimientos a seguir para su elaboración (PrEl), ( $ar=6,1$ ); y en la estrategia didáctica del procedimiento (Proced\_Pr), que corresponde a la acción de explicar de forma detallada los pasos dados para el desarrollo de la actividad ( $ar=4,5$ ). También se observó una asociación de significación baja en los comentarios cuando el número de estrategias didácticas empleadas era igual a dos ( $ar=2,5$ ).

**En la fase 6 en la que se practicaban los JDT con los objetos elaborados** se identificaron 2 asociaciones de significación alta: al poder jugar (Jugar\_Pp), con los objetos elaborados por parte del alumnado, con ayuda del familiar ( $ar=28,3$ ); en la asociación de esta fase con los procedimientos y la puesta en práctica de los juegos con objeto (PrPp), ( $ar=12$ ). También se identificaron 4 asociaciones de significación media: en la relación de esta fase con los procedimientos didácticos referidos a la puesta en práctica de los objetos elaborados anteriormente (PrElPp), ( $ar=7,2$ ). Igualmente, se observó el mismo nivel de significación al relacionar esta fase con las estrategias didácticas de elaborar los objetos de juego y ponerlos en práctica (ElPp), ( $ar=5,4$ ); con los comentarios en los que no se mencionaba ninguna estrategia didáctica en la

intervención (NoAct), ( $ar=4,1$ ); y en relatos en los que no se aludía a las estrategias didácticas en la intervención educativa ( $ar=4,1$ ).

Para finalizar se identificaron asociaciones de significación baja en las variables: redacción (Redacc\_Rd), ( $ar=3,1$ ); la relación del procedimiento, la búsqueda, elaboración y puesta en práctica (PrBEIPp), ( $ar=3,1$ ); el procedimiento, que incluía la transversalidad y la elaboración de objetos (PrTEI), ( $ar=3,6$ ) y en los comentarios que mencionaban a cinco variables de estrategias didácticas unidas ( $ar=2,1$ ).

#### **2.1.5. Valoración del proyecto**

Se observó un número considerable de asociaciones significativas (total=10; valoración=16), para las acciones realizadas en las sesiones de Educación Física.

**En la fase 1, correspondiente a la exposición de los objetos lúdicos al alumnado** por parte del investigador, se observaron asociaciones significativas de valor medio al relacionar esta fase con los comentarios referidos a procedimientos unidos a los aspectos a mejorar (PrAm), ( $ar=4,2$ ). También se identificó una asociación de significación baja en la asociación con el procedimiento al está unido a la adecuación del proyecto (prAp), ( $ar=3,8$ ).

**En la fase 4 de explicación de los objetos**, las asociaciones alcanzaron valores de significación media al relacionar esta fase con comentarios referidos al procedimiento unido a la adecuación del proyecto (prAp), ( $ar=4,1$ ).

**En la fase 6 en la que se practicaban los JDT con los objetos elaborados** se identificaron 2 asociaciones de significación media al relacionar esta fase con comentarios referidos al procedimiento y elaboración de objetos con la adecuación del proyecto (PrPpAp), ( $ar= 8,5$ ); a la puesta en práctica y a la adecuación del proyecto (PpAp), ( $ar=7,2$ ); a los procedimientos, elaboración de objetos, puesta en práctica,

reflexión del alumnado y redacción de las vivencias de la intervención (PrElPpRfAp), ( $ar=6,2$ ) y también con los comentarios que aludían a la variables jugar (puesta en práctica) y los aspectos a mejorar (PpAm), ( $ar=4$ ).

Se identificaron asociaciones de significación baja al relacionar la fase con comentarios referidos a aspectos a mejorar (A\_mejorar\_Am), ( $ar=2,3$ ); al procedimiento unido a la elaboración de objetos, reflexión del alumnado y adecuación del proyecto (PrElRfAp), ( $ar=2,5$ ) y finalmente, al procedimiento unido a la puesta en práctica y los aspectos a mejorar (PrPpAm), ( $ar=3,6$ ).

#### ***2.1.6. Efectos sobre el alumnado***

Las acciones realizadas en las sesiones de Educación Física originaron algunas asociaciones significativas con cinco variables (5; valoración 6).

**En la fase 1, correspondiente a la exposición de los objetos lúdicos al alumnado** por parte del investigador, se registraron 4 asociaciones significativas con valores bajos al relacionar esta fase con comentarios referidos a la emoción positiva en la intervención educativa ( $ar=3,9$ ); el nº total de efectos es =1 ( $ar=3,3$ ); el aprendizaje significativo (Aprendizaje Significativo\_AS) en la intervención ( $ar=3,1$ ) y en comentarios que relacionaban el aprendizaje significativo y las emociones positivas (ASEP), ( $ar=2,6$ ).

**En la fase 4 de explicación de los objetos**, las asociaciones alcanzaron valores de significación media al relacionar esta fase con comentarios referidos a las emociones negativas (EN), ( $ar=5,2$ ).



## 2.2. Relación entre las variables etnomotrices en las fases realizadas fuera de las clases de Educación Física

Este apartado muestra la relación de las variables con cada una de las fases, en las acciones realizadas fuera de las clases de Educación Física en los centros educativos. Se mostrarán los tres niveles de significación de las asociaciones significativas: a) *ar* con asociación significativa alta: a partir de 10 puntos; b) *ar con asociación significativa media*: de 4 a 9,9 puntos y *ar* con asociación significativa baja de 2 a 3,9 puntos.

Dada la cantidad de datos obtenidos, se ha optado por mostrar únicamente los valores positivos, que muestran la presencia de mayor cantidad de comentarios de la que se podía esperar.

**Tabla 16**

*Asociaciones significativas de las dimensiones en las fases fuera de las clases de Educación Física.*

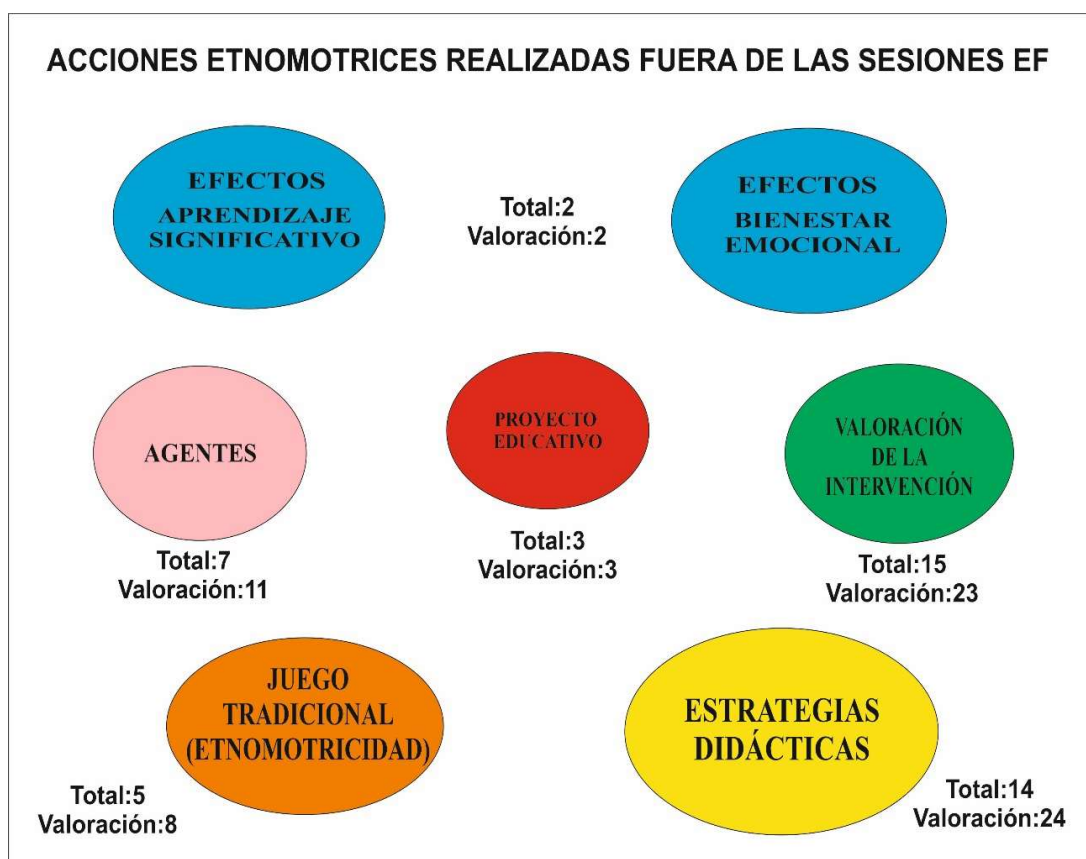
<b>Dimensiones</b>	<b>Fuera EF</b>	<b>Total - Valoración*</b>
<b>Proyecto Educativo</b>	3 <i>ar</i> baja	(total 3; valoración 3)
<b>Agentes</b>	3 <i>ar</i> baja	(total 7; valoración 11)
	4 <i>ar</i> media	
<b>Juego Tradicional</b>	2 <i>ar</i> baja	(total 5; valoración 8)
	3 <i>ar</i> media	
<b>Profesorado</b>	6 <i>ar</i> baja	(total 14; valoración 24)
	6 <i>ar</i> media	
	2 <i>ar</i> alta	
<b>Valoración Proyecto</b>	8 <i>ar</i> baja	(total 15; valoración 23)
	6 <i>ar</i> media	
	1 <i>ar</i> alta	
<b>Efectos Alumnado</b>	2 <i>ar</i> baja	(total 2; valoración 2)

*Nota:* \* la valoración se obtiene de multiplicar los valores de *ar* baja por 1; *ar* media por 2 y *ar* alta por 3).

En las acciones etnomotrices realizadas en las sesiones de EF, se observó la siguiente cantidad (y valoración\*) de asociaciones significativas para las seis grandes dimensiones de variables: Profesorado (estrategias didácticas) (14; valoración 24), Valoración del proyecto (15; valoración 23), Agentes (7; valoración 11), Juego tradicional (5; valoración 8), Proyecto educativo (3; valoración 3). Los efectos de aprendizaje significativo o emocional (2; valoración 2).

**Figura 74**

*Resultados de las asociaciones significativas de las dimensiones en las fases fuera de las clases de Educación Física.*



A continuación, se destacan los resultados obtenidos cada una de las seis grandes dimensiones de variables existentes (en otros apartados se consideran las variables

independientes) y las variables de aprendizaje significativo y emocional (consideradas en otros apartados como variables dependientes), por medio de los resultados de las asociaciones significativas mostrados anteriormente en la tabla 16.

### **2.2.1. Proyecto educativo**

En la dimensión referida al proyecto educativo, se observó una asociación significativa solo en la fase 7 de redacción por parte del alumnado de las vivencias de la intervención educativa, para las acciones realizadas fuera de las clases de Educación Física. Estas asociaciones obtuvieron valores con significación en las siguientes variables en los comentarios que incluían referencias al proyecto educativo (Proyecto\_educativo\_PE), ( $ar=2,9$ ); a los resultados (Result\_PE), ( $ar=2,9$ ); y al número total de proyectos educativos ( $n^{\circ}$  total\_PE), ( $ar=2,9$ ).

### **2.2.2. Agentes**

La dimensión agente educativos originó siete asociaciones significativas (total=7; valoración =11) para las acciones realizadas fuera de las clases de Educación Física. Estas asociaciones obtuvieron valores con significación en las siguientes fases y variables.

**En la fase 5, de elaboración de objetos de juego por parte del alumnado e investigador**, se obtuvieron valores de significación en las variables alumnado e investigador (AI), ( $ar= 5,4$ ); en los comentarios que hacían referencia al investigador (Investig\_I), ( $ar=4,9$ ); a la combinación alumnado + profesor + investigador (API), ( $ar=3,7$ ); y al alumnado (Alumno\_A), ( $ar=3,5$ ).

**En la fase 7 de redacción por parte del alumnado de su experiencia pedagógica en la intervención**, las asociaciones correspondieron a valores de significación medios y bajos en las variables del profesorado (Profesor\_P), ( $ar=5,5$ ); en

la relación profesorado con el investigador (PI), ( $ar=5,4$ ), y en la relación alumnado y profesorado (AP), ( $ar=2,5$ ).

### **2.2.3. Juego tradicional (etnomotricidad)**

En esta experiencia la principal actividad pedagógica fue el juego tradicional. Al considerar su relación con el contexto, se consideraron las variables de la lógica interna, de la lógica externa y de etnomotricidad (si los comentarios se refieren a ambas lógicas). Se observaron 5 asociaciones significativas (valoración=8), para las acciones realizadas fuera de las clases de Educación Física: tres de significación media y dos de significación baja.

**En la fase 5, de elaboración de objetos de juego por parte del alumnado e investigador**, se obtuvieron valores de significación en las variables de la lógica externa de la relación con el material (RM\_LE), ( $ar=5,3$ ); la relación con los demás desde la lógica interna (RD\_LI), ( $ar=2,9$ ); y el cumplimiento de las reglas (RG\_LI), ( $ar=2,6$ ).

**En la fase 7 de redacción por parte del alumnado de su experiencia pedagógica en la intervención**, las asociaciones correspondieron a valores de significación medios en las variables referidas a comentarios que aludían al número total actividades =1 ( $ar=9$ ) y a la lógica interna del JTD (LI), ( $ar=8,8$ ).

### **2.2.4. Profesorado (estrategias didácticas)**

La dimensión estrategias didácticas utilizadas por el profesorado (maestro, familiar o investigador) originó un número considerable de asociaciones significativas ( $n=14$ ; valoración 24), con las fases de elaboración de un objeto lúdico con el investigador y con la redacción de las vivencias de la intervención con JDT con objetos fuera de las clases de Educación Física.

**En la fase 5, de elaboración de objetos de juego por parte del alumnado e investigador,** se obtuvieron valores altos de significación en la variable de la elaboración de objetos de juego (Elabora\_El), ( $ar=11,2$ ), y valores bajos de significación en las variables de procedimiento y elaboración (PrEl) y procedimiento, transversalidad educativa y elaboración (PrTEl) con un ( $ar=3,7$ ) cada uno.

**En la fase 7 de redacción por parte del alumnado de su experiencia pedagógica en la intervención,** las asociaciones correspondieron a valores de significación altos en las variables de redacción en la intervención (Redacc\_Rd), ( $ar=24,4$ ); y valores significativos medios en las variables en la que el alumnado redacta las vivencias de la intervención y los procedimientos seguidos en las diferentes actividades (PrRd), ( $ar=9,3$ ); sobre los procedimientos, transversalidad educativa y redacción de las vivencias (PrTRd), ( $ar=9,3$ ); Cuando se relacionan las estrategias de elaboración de objetos y la redacción del alumnado sobre la intervención (ElRd), ( $ar=8$ ); Cuando se relacionan la elaboración de objetos, la reflexión del alumnado y la redacción de las vivencias en la intervención (ElRfRd), ( $ar=5,4$ ); la relación de la transversalidad educativa y la redacción del alumnado (TRd), ( $ar=5,4$ ) y la transversalidad educativa (Transv\_T), ( $ar=5,1$ ).

Los valores de significación bajos se obtuvieron en 4 variables al relacionar la fase con los comentarios que mencionaban aspectos de la variable jugar (Jugar\_Pp), ( $ar=2,9$ ). Igualmente, en la variable procedimiento, con búsqueda, elaboración y redacción (PrBElRd), ( $ar=2,9$ ); en la variable procedimiento, búsqueda y redacción (PrBRd), ( $ar=2,9$ ); y finalmente en los comentarios referidos al procedimiento con elaboración y redacción (PrElRd), ( $ar=2,4$ ).

### 2.2.5. *Valoración del proyecto*

Se observó un número considerable de asociaciones significativas (total=15; valoración=23), para las acciones realizadas fuera de las clases de Educación Física.

**En la fase 5, de elaboración de objetos de juego por parte del alumnado e investigador,** se obtuvieron valores de significación medios al relacionar esta fase con a comentarios que mencionaron las siguientes variables: los procedimientos y la elaboración de objetos con la adecuación del proyecto (PrElAp), ( $ar=7,7$ ); la adecuación del proyecto (Adec\_Proj\_Ap), ( $ar=4$ ); los procedimientos y elaboración de objetos lúdicos (PrElAm ( $ar=4$ ); la elaboración con la adecuación del proyecto(ElAp), ( $ar=4$ ); y valores bajos de significación en las variables (BAm), ( $ar=3,2$ ); (PrBEIAp), ( $ar=2,8$ ); (PrBEIAm), ( $ar=2,6$ ); (ElRfAp), ( $ar=2,6$ ); y (PrElRfAp), ( $ar=2,6$ ).

**En la fase 7 de redacción por parte del alumnado de su experiencia pedagógica en la intervención,** las asociaciones correspondieron a valores de significación altos al relacionar esta fase con comentarios correspondientes a las variables estrategias de las redacciones con la adecuación del proyecto (RdAp), ( $ar=10,8$ ); valores de significación medio en las variable de procedimientos, redacción y adecuación del proyecto (PrRdAp), ( $ar=7,6$ ); procedimientos, redacción de las vivencias del alumnado y aspectos a mejorar (PrRdAm), ( $ar=5,4$ ); procedimientos, transversalidad educativa, redacción y adecuación del proyecto (PrTRdAp), ( $ar=5,4$ ). Los valores de significación fueron bajos al relacionar esta fase con la variable procedimiento con la transversalidad y adecuación del proyecto (PrTAp), ( $ar=3,7$ ).

### **2.2.6. Efectos sobre el alumnado**

Las acciones realizadas fuera de las clases de Educación Física, originaron dos asociaciones significativas de valores bajos (2; valoración 2), al relacionar esta fase 5, de elaboración de objetos de juego por parte del alumnado e investigador, con los comentarios que aludían a las variables de aprendizaje significativo (Aprendizaje S\_AS), ( $ar=2,2$ ); y a la relación entre el aprendizaje y las emociones positivas (ASEP), ( $ar=2,1$ ).

### **2.3. Relación entre las variables etnomotrices en las fases realizadas fuera del centro educativo**

En este apartado se muestra la relación de las variables con cada una de las fases, que incluían acciones realizadas fuera del centro educativo. Se muestran tres niveles de significación de las asociaciones significativas: a) *ar* con asociación significativa alta: a partir de 10 puntos; b) *ar* con asociación significativa media: de 4 a 9,9 puntos y *ar* con asociación significativa baja de 2 a 3,9 puntos.

Dada la cantidad de datos obtenidos, se ha optado por mostrar únicamente los valores positivos, que muestran la presencia de mayor cantidad de comentarios de la que se podía esperar.

**Tabla 17***Asociaciones significativas de las dimensiones en las fases fuera del centro educativo.*

<b>Dimensiones</b>	<b>Fuera CE</b>	<b>Total - Valoración*</b>
<b>Proyecto Educativo</b>	3 <i>ar</i> baja	(total 3; valoración 3)
<b>Agentes</b>	2 <i>ar</i> baja	(total 9; valoración 18)
	5 <i>ar</i> media	
	2 <i>ar</i> alta	
<b>Juego Tradicional</b>	8 <i>ar</i> baja	(total 12; valoración 17)
	3 <i>ar</i> media	
	1 <i>ar</i> alta	
<b>Profesorado</b>	2 <i>ar</i> baja	(total 9; valoración 18)
	5 <i>ar</i> media	
	2 <i>ar</i> alta	
<b>Valoración Proyecto</b>	3 <i>ar</i> baja	(total 5; valoración 7)
	2 <i>ar</i> media	
<b>Efectos Alumnado</b>	1 <i>ar</i> baja	(total 1; valoración 1)

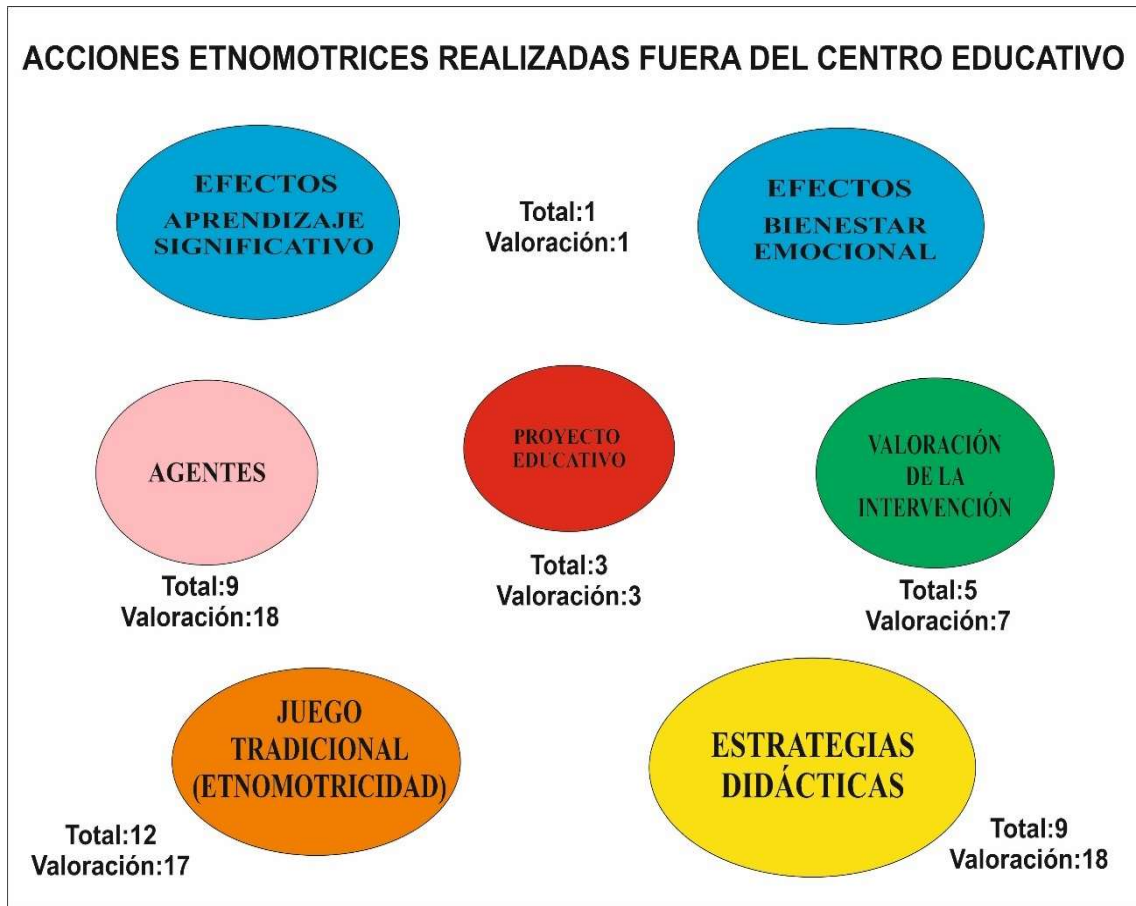
*Nota:* \* la valoración se obtiene de multiplicar los valores de *ar* baja por 1; *ar* media por 2 y *ar* alta por 3).

En las acciones etnomotrices realizadas en las sesiones de Educación Física, se observó la siguiente cantidad (y valoración\*) de asociaciones significativas para las seis grandes dimensiones de variables: Profesorado (estrategias didácticas) (9; valoración 18), Valoración del proyecto (5; valoración 7), Agentes (9; valoración 18), Juego tradicional (12; valoración 17), Proyecto educativo (3; valoración 3). Los efectos de aprendizaje significativo o emocional (1; valoración 1).



**Figura 75**

*Resultados de las asociaciones significativas de las dimensiones en las fases fuera del centro educativo.*



A continuación, se destacan los resultados obtenidos cada una de las seis grandes dimensiones de variables existentes (en otros apartados se consideran las variables independientes) y las variables de aprendizaje significativo y emocional (consideradas en otros apartados como variables dependientes), por medio de los resultados de las asociaciones significativas mostrados anteriormente en la tabla 17.

**2.3.1. Proyecto educativo**

En la dimensión sobre el proyecto educativo, únicamente se observó una asociación significativa al relacionar esta fase 3 de elaboración de objetos lúdicos con

ayuda de un familiar fuera del centro educativo con las siguientes variables: comentarios referidos al proyecto educativo (Proyecto\_educativo\_PE), ( $ar=2,9$ ); a los resultados (Result\_PE), ( $ar=2,9$ ); y al número total de proyectos educativos ( $n^{\circ}$  total\_PE), ( $ar=2,9$ ).

### 2.3.2. Agentes

La dimensión agente educativo, originó distintas asociaciones significativas (total=9; valoración =18) para las acciones realizadas fuera del centro educativo. Estas asociaciones obtuvieron valores con significación en las siguientes fases y variables.

**En la fase 2, de búsqueda de materiales para elaboración de objetos de juego por parte del alumnado con el familiar,** se obtuvieron valores de significación media al relacionar esta fase con las variables referidas al alumnado y al familiar (AF), ( $ar=8,7$ ); el familiar (Familiar\_F), ( $ar=8,4$ ); en comentarios que no aludían a ningún tipo de agentes implicados en la actividad (NOAE), ( $ar=5,5$ ); y también en el número total de agentes =0 ( $ar=5,5$ ). Se obtuvieron valores de significación baja en las variables alumnado, familiar y profesorado (AFP), ( $ar=2,3$ ); y cuando el número total de agentes era =2 ( $ar=2,5$ ).

**En la fase 3, elaboración de objetos de juego por parte del alumnado con el familiar,** se obtuvieron valores de significación muy altos al relacionar esta fase con las variables familiar (Familiar\_F), ( $ar=15,8$ ); y elaboración de objetos lúdicos con el alumnado (AF), ( $ar=15,7$ ). Se obtuvieron valores de significación media cuando el número total de agentes era =2 ( $ar=6,6$ ).

### 2.3.3. Juego tradicional (etnomotricidad)

En esta experiencia la principal actividad pedagógica fue el juego tradicional. Al considerar su relación con el contexto, se consideran las variables de la lógica interna, de la lógica externa y de etnomotricidad (si los comentarios se refieren a ambas lógicas). Se

observaron asociaciones 12 asociaciones significativas (valoración=17), para las acciones realizadas fuera de las clases de Educación Física: una de significación alta, tres de significación media y ocho de significación baja.

**En la fase 2, de búsqueda de materiales para elaboración de objetos de juego por parte del alumnado con el familiar,** se obtuvieron valores de significación media, al relacionar esta fase con las variables de los materiales que el alumnado y familiares debían de buscar para poder elaborar el objeto de juego fuera del contexto educativo (RM\_LE), ( $ar=8,8$ ); y en los comentarios referidos a la relación con los demás protagonistas desde la lógica externa de la actividad (PT\_LE), ( $ar=7,5$ ). Se obtuvieron valores de significación baja al relacionar esta fase con las variables correspondientes al número total de JDT es =5 ( $ar=3,1$ ); la relación con el tiempo en la lógica interna de la actividad (RT\_LI), ( $ar=2,5$ ); la lógica externa de la actividad (LE), ( $ar=2,5$ ); y la riqueza etnomotriz (ET), ( $ar=2,3$ ).

**En la fase 3, elaboración de objetos de juego por parte del alumnado con el familiar,** se obtuvo una asociación significativa muy alta, al relacionar esta fase con los comentarios correspondientes a la variable de la relación con los demás protagonistas desde la lógica externa de la actividad (PT\_LE), ( $ar=14,3$ ). Se obtuvo un valor de significación media en la variable etnomotricidad (ET), ( $ar=5,6$ ). Se obtuvieron valores de significación baja en los comentarios referidos a las variables correspondientes al material de la lógica interna (RM\_LI), ( $ar=3,3$ ); al material desde la lógica externa (RM\_LE), ( $ar=3,3$ ); y cuando los comentarios mencionaban el número total de JDT es =4 y =5 con ( $ar=2,7$ ) y ( $ar=3,1$ ), respectivamente.

#### 2.3.4. *Profesorado (estrategias didácticas)*

La dimensión estrategias didácticas utilizadas por el profesorado (maestro, familiar o investigador) originó nueve asociaciones significativas ( $n = 9$ ; valoración 18), al relacionar las variables con las fases de búsqueda y elaboración de objetos con ayuda de un familiar fuera del centro educativo.

**En la fase 2, de búsqueda de materiales para elaboración de objetos de juego por parte del alumnado con el familiar,** se obtuvieron valores de significación alta al relacionar esta fase con las variables de búsqueda de los materiales para la elaboración de objetos (Búsque\_B), el alumnado y familiar ( $ar=15$ ); y los procedimientos, búsqueda de materiales y elaboración de objetos lúdicos se unen (PrBEI), ( $ar=10,3$ ). Se obtuvieron valores de significación media en las variables referidas al número total de JDT es =3 ( $ar=6,3$ ); y a la unión de los procedimientos didácticos con la búsqueda de materiales (PrB), ( $ar=5,1$ ). Para finalizar indicar que también se obtuvieron valores de significación baja, al relacionar esta fase con las variables referidas a la relación de las dos estrategias didácticas de búsqueda y elaboración (BEI), ( $ar=3,6$ ); y a la elaboración (Elabora\_EI), ( $ar=2,8$ ).

**En la fase 3, elaboración de objetos de juego por parte del alumnado con el familiar,** se obtuvieron valores de significación media al relacionar esta fase con las variables de la elaboración de objetos (Elabora\_EI), ( $ar=8,2$ ); los procedimientos, búsqueda de materiales y elaboración de objetos lúdicos se unen (PrBEI), ( $ar=6,3$ ); y la búsqueda de los materiales para la elaboración de objetos (Búsque\_B), ( $ar=6$ ).

### **2.3.5. Valoración del proyecto**

Se observaron cinco asociaciones significativas (total=5; valoración=7), para las acciones realizadas fuera del centro educativo.

**En la fase 2, de búsqueda de materiales para elaboración de objetos de juego por parte del alumnado con el familiar,** se obtuvieron valores de significación media al relacionar esta fase con las variables correspondientes a unir los procedimientos, la búsqueda de materiales y la adecuación del proyecto (PrBAp), ( $ar=4,1$ ); la relación entre las diferentes estrategias de búsqueda, elaboración de objetos y la adecuación del proyecto (BEIAp), ( $ar=3,6$ ); y la búsqueda, reflexión del alumnado y adecuación del proyecto (BRfAp), ( $ar=3,3$ ).

**En la fase 3, elaboración de objetos de juego por parte del alumnado con el familiar,** se observaron valores de significación media, al relacionar esta fase con los comentarios referidos a las variables de la elaboración de objetos y adecuación del proyecto (EIAp), ( $ar=4,7$ ); y a la reflexión se une con la adecuación del proyecto (RfAp), ( $ar=2$ ).

### **2.3.6. Efectos sobre el alumnado**

Las acciones realizadas fuera del centro educativo correspondiente a la fase 2, de búsqueda de los materiales para la elaboración de objetos con ayuda de un familiar fuera del centro escolar, originaron una sola asociación significativa baja (1; valoración 1) al relacionar esta fase con la variable de aprendizaje significativo (Aprendizaje S\_AS), ( $ar=2$ ).

Para finalizar este apartado, se va a mostrar un resumen general de asociaciones significativas de las diversas dimensiones en la totalidad de la intervención educativa.

**Tabla 18**

*Resumen general de las asociaciones significativas de las dimensiones en la intervención educativa.*

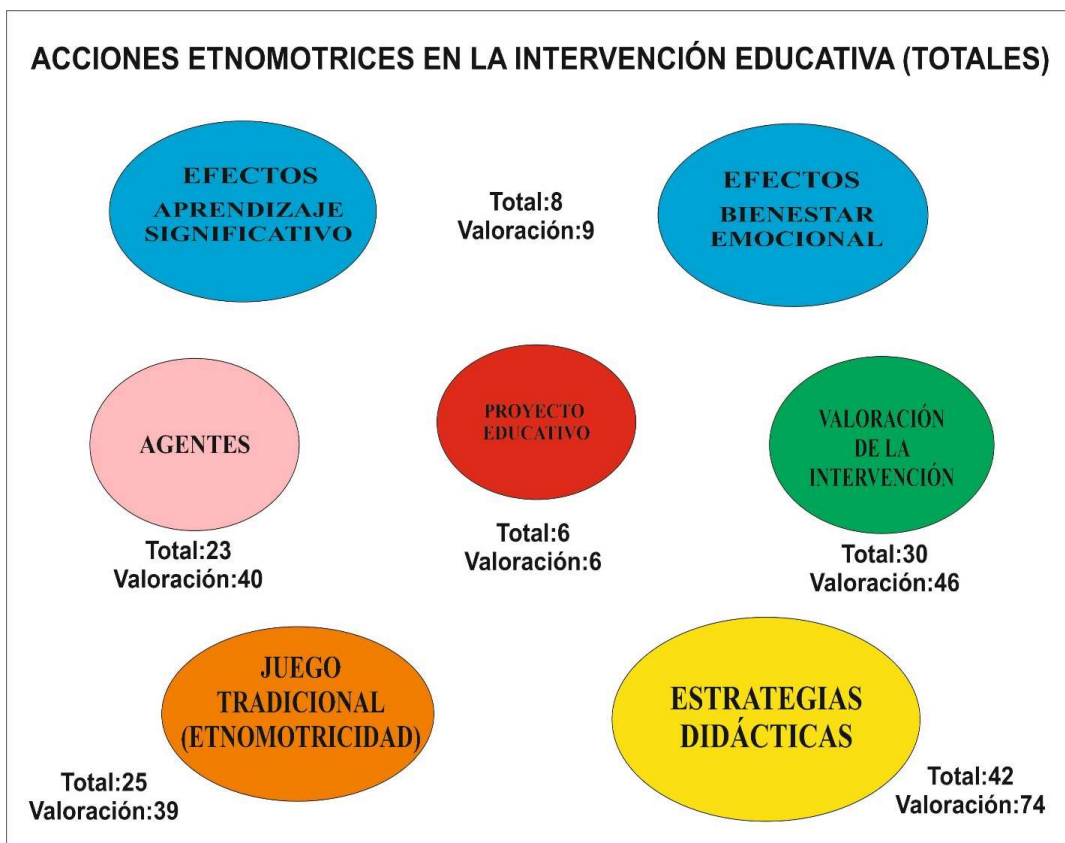
	<b>Fuera Centro</b>	<b>Dentro EF</b>	<b>Fuera EF</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Proyecto Educativo</b>	3 <i>ar</i> baja (total 3; valoración 3*)	No significativas	3 <i>ar</i> baja (total 3; valoración 3*)	Total 6 Valoración 6
<b>Agentes</b>	2 <i>ar</i> baja 5 <i>ar</i> media 2 <i>ar</i> alta (total 9; valoración 18*)	3 <i>ar</i> baja 4 <i>ar</i> media (total 7; valoración 11*)	3 <i>ar</i> baja 4 <i>ar</i> media (total 7; valoración 11*)	Total 23 Valoración 40
<b>Juego Tradicional</b>	8 <i>ar</i> baja 3 <i>ar</i> media 1 <i>ar</i> alta (total 12; valoración 17*)	2 <i>ar</i> baja 6 <i>ar</i> media (total 8; valoración 14*)	2 <i>ar</i> baja 3 <i>ar</i> media (total 5; valoración 8*)	Total 25 Valoración 39
<b>Profesorado</b>	2 <i>ar</i> baja 5 <i>ar</i> media 2 <i>ar</i> alta (total 9; valoración 18*)	8 <i>ar</i> baja 9 <i>ar</i> media 2 <i>ar</i> alta (total 19; valoración 32*)	6 <i>ar</i> baja 6 <i>ar</i> media 2 <i>ar</i> alta (total 14; valoración 24*)	Total 42 Valoración 74
<b>Valoración Proyecto</b>	3 <i>ar</i> baja 2 <i>ar</i> media (total 5; valoración 7*)	4 <i>ar</i> baja 6 <i>ar</i> media (total 10; valoración 16*)	8 <i>ar</i> baja 6 <i>ar</i> media 1 <i>ar</i> alta (total 15; valoración 23*)	Total 30 Valoración 46
<b>Efectos Alumnado</b>	1 <i>ar</i> baja (total 1; valoración 1*)	4 <i>ar</i> baja 1 <i>ar</i> media (total 5; valoración 6*)	2 <i>ar</i> baja (total 2; valoración 2*)	Total 8 Valoración 9
<b>Total</b>	Total 39 Valoración 64	Total 49 Valoración 79	Total 43 Valoración 68	

*Nota:* \* la valoración se obtiene de multiplicar los valores de *ar* baja por 1; *ar* media por 2 y *ar* alta por 3).

En las acciones etnomotrices realizadas en la totalidad de la experiencia pedagógica de esta intervención educativa, se observó la siguiente cantidad (y valoración\*) de asociaciones significativas para las seis grandes dimensiones de variables: Profesorado (estrategias didácticas) (42; valoración 74), Valoración del proyecto (30; valoración 46), Agentes (23; valoración 40), Juego tradicional (25; valoración 39), Proyecto educativo (6; valoración 6). Los efectos de aprendizaje significativo o emocional (8; valoración 9)

**Figura 76**

*Resultados de las asociaciones significativas de las dimensiones en la totalidad de las fases de la intervención educativa.*

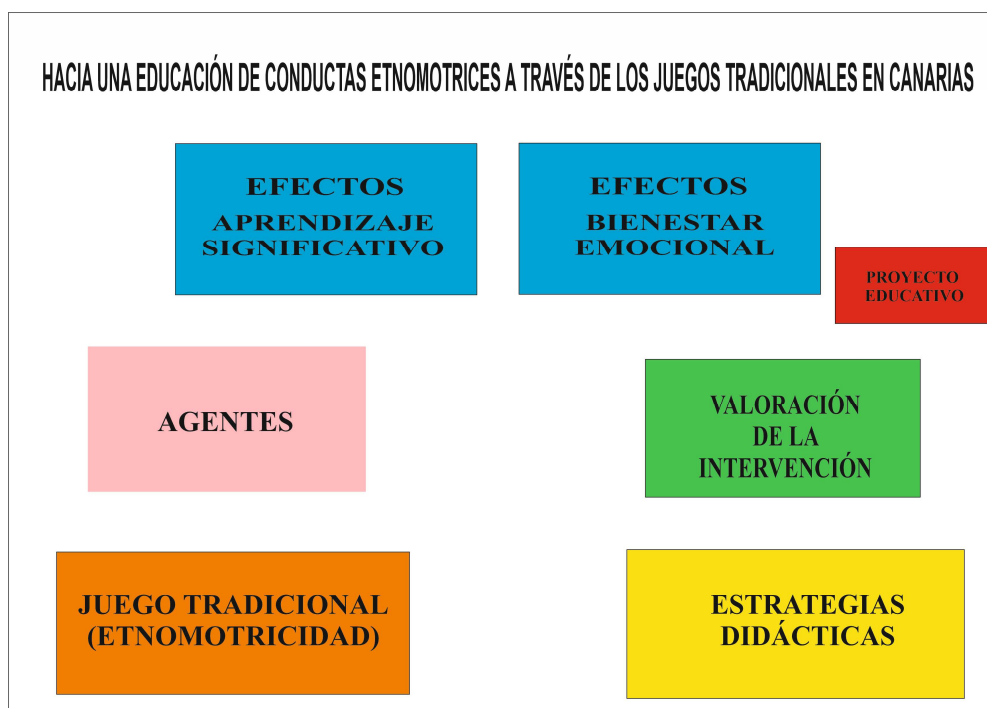


### 3. Variables etnomotrices predictivas del aprendizaje significativo y el bienestar emocional

A continuación, se muestran los resultados de las variables predictivas de la experiencia educativa etnomotriz que tuvieron más fuerza explicativa del aprendizaje significativo y del bienestar emocional del alumnado. Para ello, se describen diferentes árboles de decisión (Exhaustive CHAID Model), para cada una de las fases de la experiencia. Posteriormente se detallan las relaciones entre las variables empleadas (de manera binaria) en el conjunto de las siete fases etnomotrices (visión global), mediante tablas cruzadas.

**Figura 77**

*Hacia una educación de conductas etnomotrices a través de los JDTC.*



*Nota:* En las próximas páginas se introducen tablas que intentan facilitar la lectura de los árboles de clasificación. Las variables que aparecen en estas tablas y también en esta figura, se muestran con estos colores para favorecer la identificación de los distintos grupos de factores referidos a los agentes (rosa), a la actividad (JDT; naranja); a los



educadores formales (maestros) y no formales (familiares, investigador), (color amarillo); a la valoración de la intervención de los educadores (verde). Todo ello origina unos efectos sobre las conductas etnomotrices del alumnado (aprendizaje significativo y emociones), (color azul).

### **3.1. El Aprendizaje significativo**

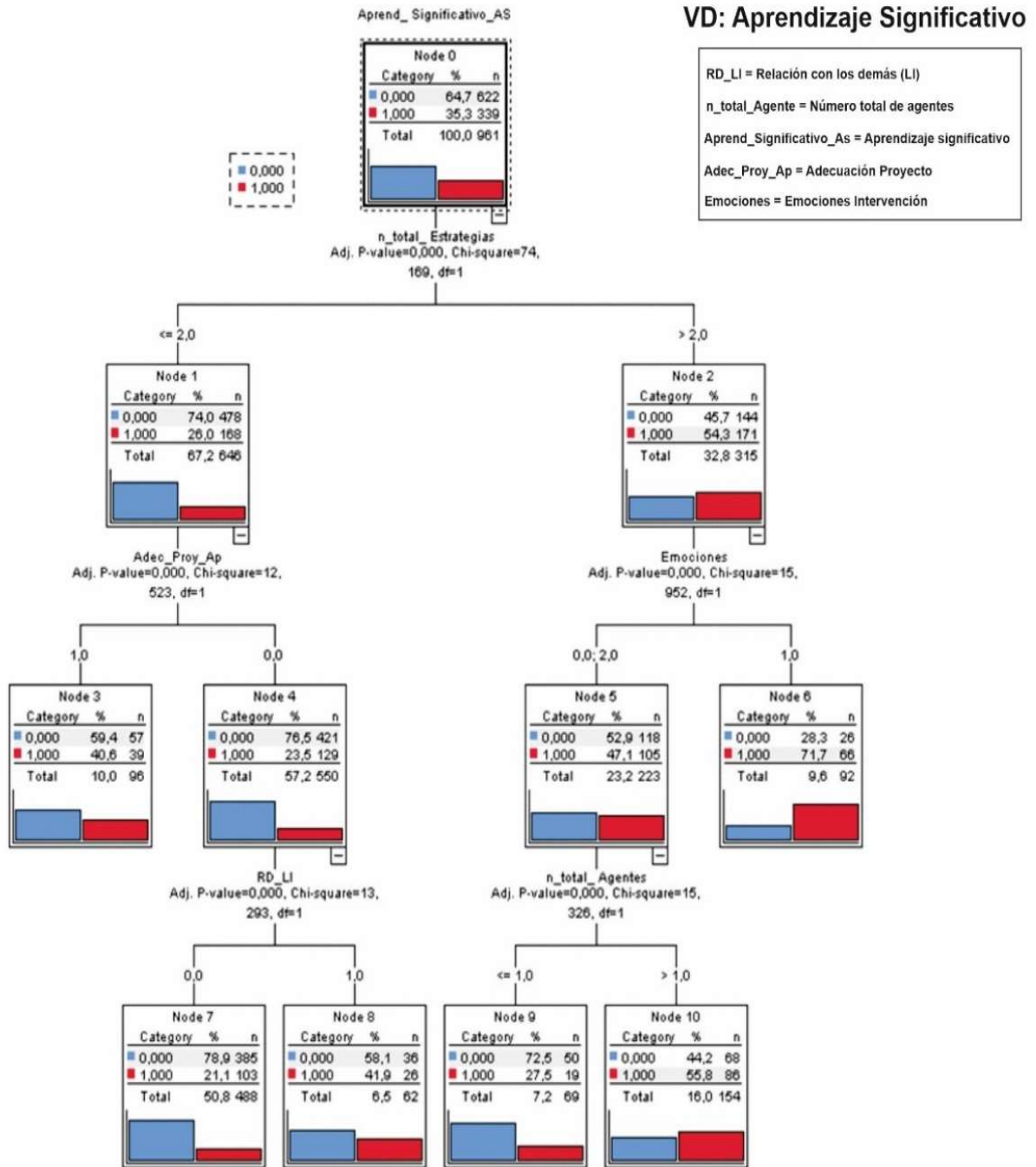
En este apartado, se muestran los resultados obtenidos en los árboles de decisión, de las diferentes fases de la intervención educativa, en lo referente al efecto producido sobre el aprendizaje significativo del alumnado. Se comienza mostrando de forma global los datos obtenidos en el conjunto de las fases de la investigación. De este modo se podrá disponer de una idea general del comportamiento de las variables. Posteriormente se exponen los resultados obtenidos en la fase de estudio de dentro del centro educativo, los hallazgos obtenidos en las clases de Educación Física, y en otras asignaturas fuera de las clases de Educación Física. Para finalizar se describen resultados obtenidos en los árboles de decisión fuera del centro educativo.

#### ***3.1.1. Variables predictivas del aprendizaje significativo en la experiencia pedagógica etnomotriz (visión global)***

En este apartado, se describen las variables predictivas del aprendizaje significativo. Se consideraron las variables o factores explicativos del aprendizaje significativo, referidos a los agentes, a la actividad (JDT); a los educadores formales (maestros) y no formales (familiares, investigador); y también a la valoración de la intervención de los educadores.

**Figura 78**

*Variables predictivas del aprendizaje significativo (7 fases - visión global).*



pedagógica etnomotriz (64,7% de los comentarios;  $n=622$ ) en relación con los que se referían a ese aprendizaje significativo (35,3% de los comentarios;  $n=339$ ).

Para favorecer la comprensión de los datos del árbol de clasificación se ha incorporado una tabla, ordenada de izquierda a derecha, por el nivel del árbol y por las variables predictivas que aparecen (distintos colores). Se destaca con los colores correspondientes, la ramificación que obtiene mayor porcentaje en cada uno de los niveles.

**Tabla 19**

*Resultados 7 fases: aprendizaje significativo - Visión global.*

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO – VISIÓN GLOBAL						
Nivel 0	Nivel 1		Nivel 2		Nivel 3	
Aprendizaje Significativo (35,3%)	Número total Estrategias $\leq 2$	(26%)	Valoración (Adecuación Proyecto)	Sí (40,6%)	JDT RD LI	Sí (41,9%)
				No (23,5%)		No (21,1%)
	Número total Estrategias $> 2$	(54,3%)	Emociones	Sin o - (47,1%)	Número total Agentes	$\leq 1$ (27,5%)
				+ (71,7%)		$> 1$ (55,8%)
Sin Aprendizaje Significativo (64,7%)	Número total Estrategias $\leq 2$	(74%)	Valoración (Adecuación Proyecto)	Sí (59,4%)	JDT RD LI	Sí (58,1%)
				No (76,5%)		No (78,9%)
	Número total Estrategias $> 2$	(45,7%)	Emociones	Sin o - (52,9%)	Número total Agentes	$\leq 1$ (72,5%)
				+ (28,3%)		$> 1$ (44,2%)

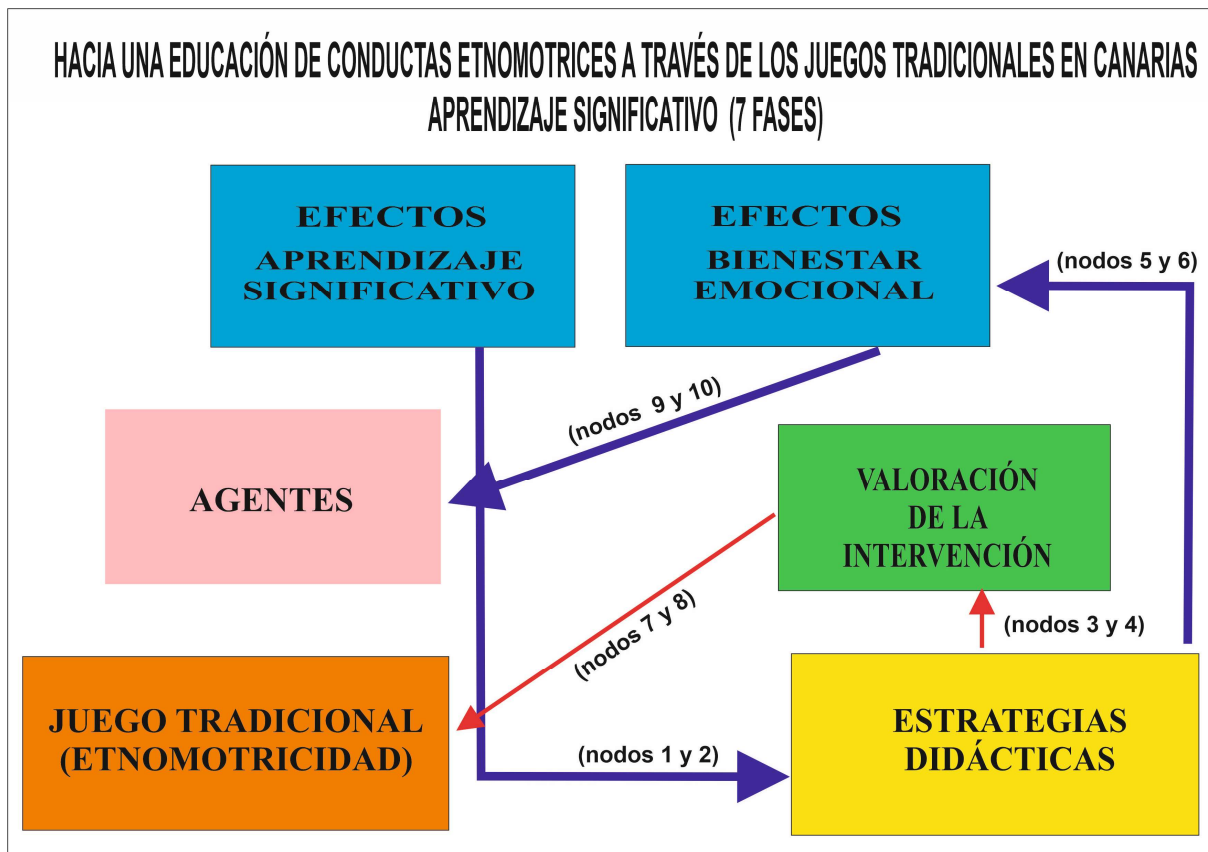
El árbol de decisión (Exhaustive CHAID Model), reveló que las variables explicativas del aprendizaje significativo que originaron mayor fuerza predictiva (porcentajes más elevados) corresponden a los educadores (nivel 1: número estrategias) ( $p < .001$ ;  $X^2 = 74.169$ ;  $df = 1$ ;  $n=171$ ; 54,3%); a las emociones (nivel 2) ( $p < .001$ ;  $X^2 = 15.952$ ;  $df = 1$ ;  $n=66$ ; 71,7%); y al número total de agentes que intervinieron ( $n=86$ ; 55%). La segunda ramificación de variables predictivas de comentarios referidos al aprendizaje significativa también considera la valoración del proyecto ( $p < .001$ ;  $X^2 = 12.523$ ;  $df = 1$ ;  $n=39$ ; 40,6%), y el propio JDT referido a las relaciones motrices (lógica interna) ( $n= 26$ ; 41,9%).

En relación con los comentarios que no se relacionaron con el aprendizaje significativo, se observó que estas narraciones aparecieron en las principales variables con un número pequeño de estrategias ( $n=168$ ; 26%); la no valoración de la adecuación del proyecto ( $n=129$ ; 23,5%); y la no referencia al JDT (relación con los demás, LI) ( $p < .001$ ;  $X^2 = 13.293$ ;  $df = 1$ ;  $n=103$ ; 21,1%). En otra ramificación de comentarios sin aprendizaje significativo, también se consideraron para un mayor número de estrategias ( $n=144$ ; 45,7%), las emociones (comentarios referidos a emociones negativas o neutros) ( $n=118$ ; 52,9); y a un número muy reducido de agentes ( $n=50$ ; 72,5%).

En esta sección y en los siguientes apartados, una vez se describen los resultados obtenidos en los árboles de clasificación, se introduce una figura resumen de las variables predictivas y del orden en el que aparecen en el árbol de clasificación.

**Figura 79**

*Hacia una educación de conductas etnomotrices a través de los JDTC (7 fases: aprendizaje significativo - Visión global).*



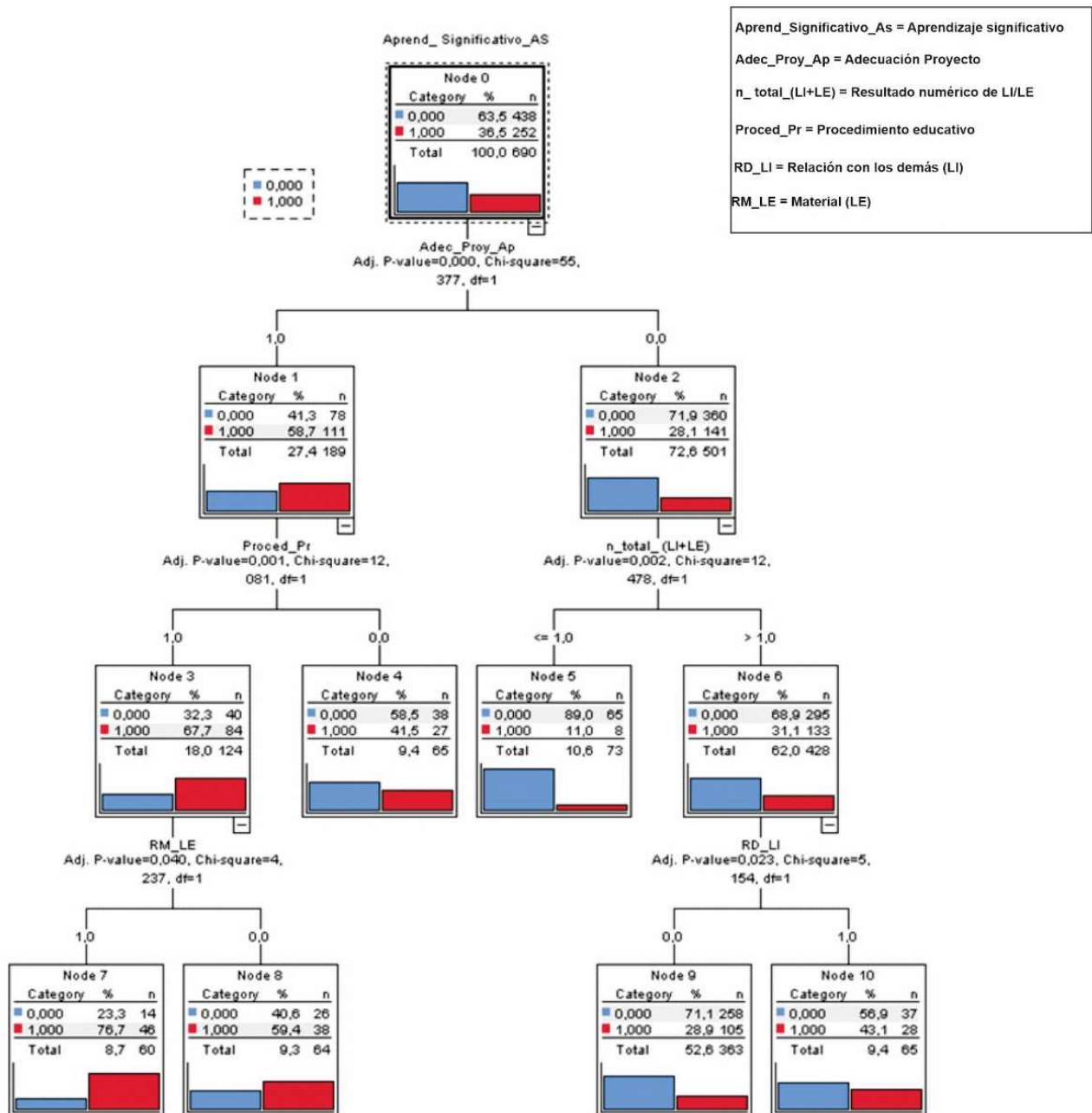
**3.1.2. Variables predictivas del aprendizaje significativo en la experiencia pedagógica etnomotriz dentro de la escuela**

En la siguiente figura se observan las variables predictivas de la experiencia educativa etnomotriz del aprendizaje significativo del alumnado en las acciones realizadas dentro de la escuela.

**Figura 80**

*Variables predictivas del aprendizaje significativo dentro del centro educativo.*

**VD: Aprendizaje Significativo**



El primer hallazgo observado muestra que, dentro del centro educativo predominan los comentarios que no hacen una alusión directa al aprendizaje significativo (63,5%;  $n=438$ ), en comparación con el resto de comentarios (35,5%;  $n=252$ ).

**Tabla 20**

*Resultados 2 fases: aprendizaje significativo – Dentro centro educativo.*

FASE 2 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: DENTRO ESCUELA						
Nivel 0	Nivel 1		Nivel 2		Nivel 3	
Aprendizaje Significativo (36,5%)	Valoración (Adecuación Proyecto)	Sí (58,7%)	Estrategia Procedimiento	Sí (67,7%)	JDT RM LE	Sí (76,7%)
		No (28,1%)		No (41,5%)		No (59,5%)
Sin Aprendizaje Significativo (63,5%)	Valoración (Adecuación Proyecto)	Sí (41,3%)	Estrategia Procedimiento	Sí (32,3%)	JDT RM LE	Sí (23,3%)
		No (71,9%)		No (58,5%)		No (40,6%)

El árbol de clasificación establece como variables predictivas del aprendizaje significativo, la valoración (adecuación) del proyecto; las estrategias del educador (procedimiento) y la actividad que se emplea (el JDT) correspondiente al uso del material en la lógica externa.

En relación con los comentarios referidos al aprendizaje significativo, y a la ramificación de factores explicativos principales, el árbol de decisión (Exhaustive CHAID Model), reveló que la variable con más fuerza predictiva (nodo1) fueron los comentarios referidos a la adecuación del proyecto ( $p < .001$ ;  $X^2 = 55.377$ ;  $df = 1$ ;  $n = 111$ ; 58,7%). Este hallazgo refuerza la relación existente entre el efecto analizado y la perspectiva de una correcta ejecución de la intervención.

La siguiente variable asociada a la adecuación del proyecto fue la estrategia del procedimiento didáctico (nodo 3), empleada para realizar las actividades de la

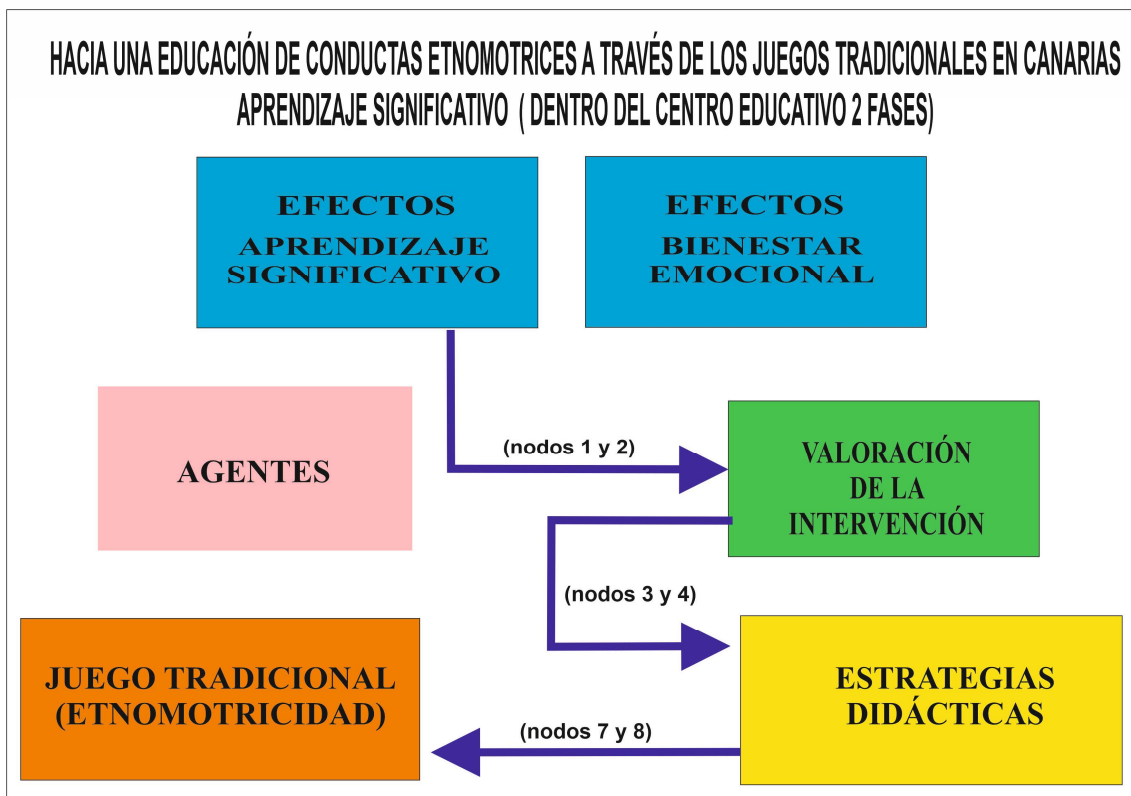
intervención ( $p < .001$ ;  $X^2 = 12.081$ ;  $df = 1$ ;  $n=84$ ; 67,7%), ya que el alumnado aprende los pasos o protocolos en las actividades previstas en la intervención.

Finalmente, la tercera variable predictiva correspondió a la propia actividad, es decir el juego tradicional, en concreto, a los aspectos referidos a la lógica externa del material (nodo 7) como la búsqueda y elaboración de objetos, queda reflejada ( $p < .040$ ;  $X^2 = 4.237$ ;  $df = 1$ ;  $n=46$ ; 76,7%).

En un sentido contrario, se observa que los comentarios en los que predomina la no alusión al aprendizaje significativo, están muy presentes cuando las variables mencionadas no intervienen.

**Figura 81**

*Hacia una educación de conductas etnomotrices a través de los JDTC (2 fases: aprendizaje significativo - Dentro del centro educativo).*

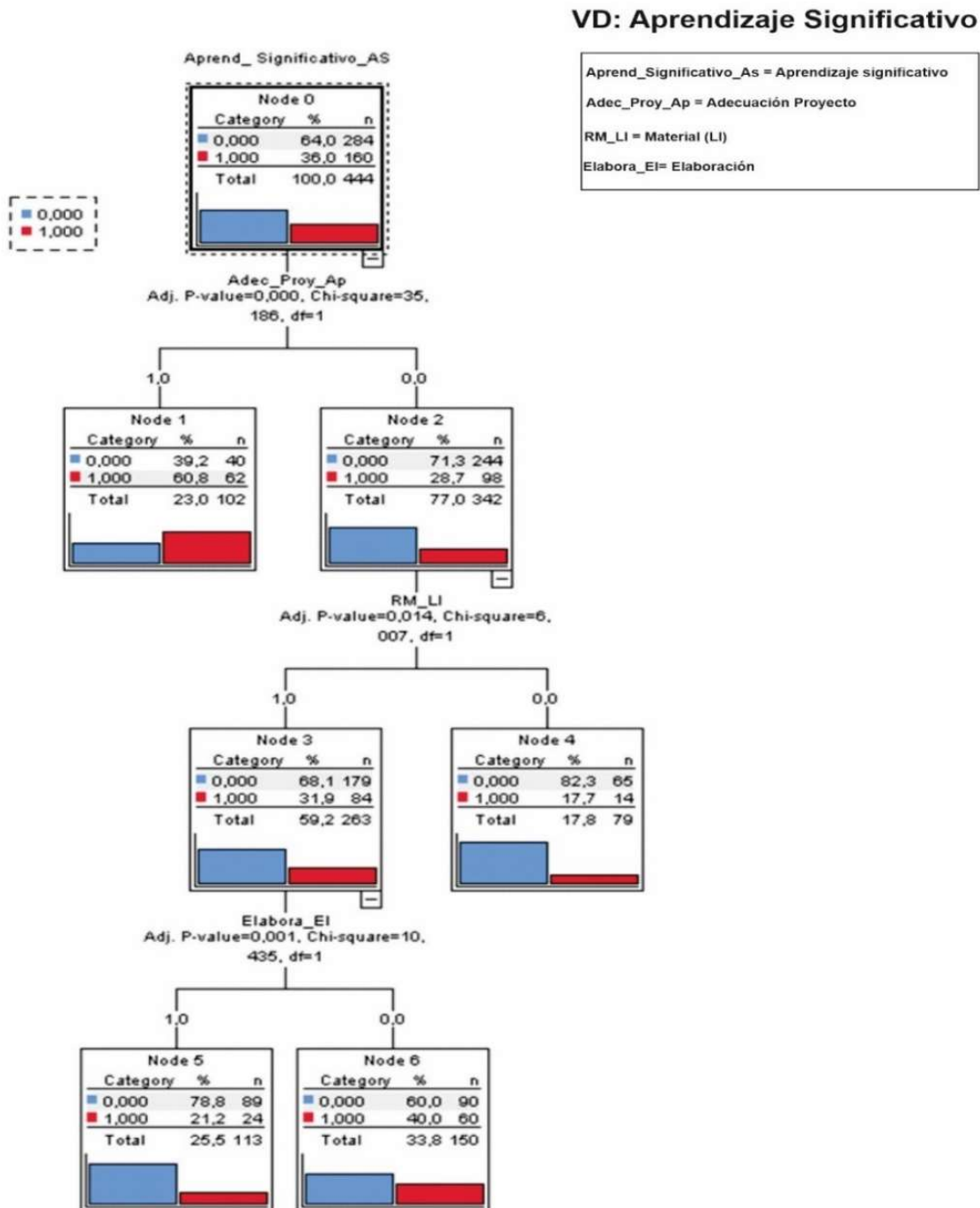




a. Variables predictivas del aprendizaje significativo en las sesiones de Educación Física.

Figura 82

Variables predictivas del aprendizaje significativo en las sesiones de Educación Física



El primer hallazgo observado es que, dentro de las clases de Educación Física el predominio de comentarios que no hacen una alusión directa al aprendizaje significativo (64%; n=284) en relación con el resto de comentarios (36%; n=160).

**Tabla 21**

*Resultados 3 fases: variables predictivas del aprendizaje significativo en las sesiones de Educación Física.*

FASE 3 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: DENTRO EDUCACIÓN FÍSICA						
Nivel 0	Nivel 1		Nivel 2		Nivel 3	
Aprendizaje Significativo (36%)	Valoración (Adecuación Proyecto)	Sí (60,8%)				
		No (28,7%)				
Sin Aprendizaje Significativo (64%)	Valoración (Adecuación Proyecto)	Sí (39,2%)	JDT RM LI	Sí (31,9%)	Estrategia Elaboración	Sí (21,2%)
				No (17,7%)		No (40%)
		No (71,3%)	JDT RM LI	Sí (68,1%)	Estrategia Elaboración	Sí (78,8%)
				No (82,3%)		No (60%)

El árbol de clasificación establece como variables predictivas del aprendizaje significativo, la valoración (adecuación) del proyecto. En una ramificación secundaria, sin presencia de valoración del proyecto también se identificaron como variables explicativas, la actividad física empleada (el JDT) correspondiente al uso del material en la lógica interna y finalmente las estrategias del educador (elaboración).

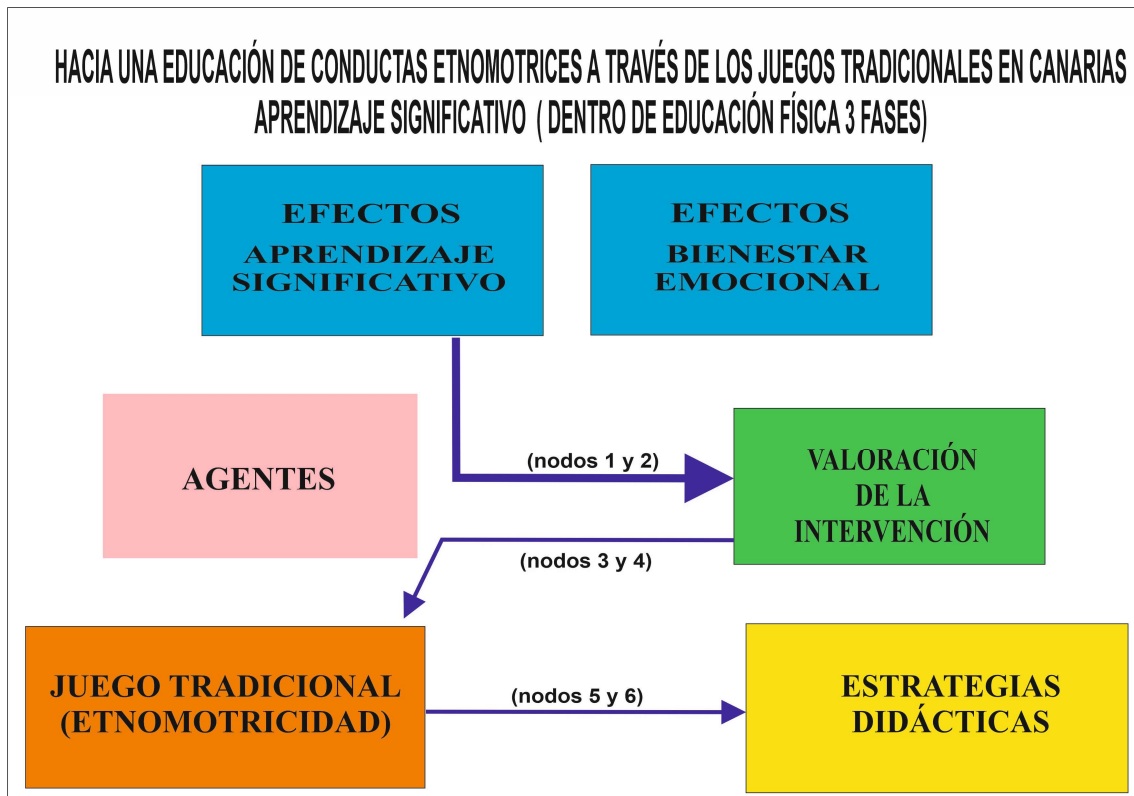
En relación con los comentarios referidos al aprendizaje significativo, y a la ramificación de factores explicativos principales, el árbol de decisión (Exhaustive CHAID Model), reveló que la variable con más fuerza predictiva (nodo1) fue la adecuación del proyecto ( $p < .001$ ;  $X^2 = 35.186$ ;  $df = 1$ ;  $n=62$ ; 60,8%). Esto demuestra la relación entre el aprendizaje significativo y la conciencia de adecuación de la intervención en los comentarios existentes.

En la segunda ramificación de menor fuerza en la segmentación jerárquica, cuando no existió la valoración del proyecto, el árbol identificó como siguiente variable predictiva la propia actividad, es decir el juego tradicional ( $p < .014$ ;  $X^2 = 6.007$ ;  $df = 1$ ;  $n=84$ ; 31, 9%), y a los aspectos referidos a la lógica interna del material (nodo 3) como es la puesta en práctica con el objeto. En este itinerario, la tercera variable predictiva fue la estrategia didáctica de la elaboración de los objetos lúdicos ( $p < .001$ ;  $X^2 = 10.435$ ;  $df = 1$ ;  $n=60$ ; 40%), con un mayor número de comentarios cuando no existe elaboración (nodo 6), pero si se emplea el objeto creado anteriormente para realizar las actividades de la intervención.

En la siguiente figura se resumen las variables predictivas del aprendizaje significativo, en el orden que aparece en el árbol de clasificación.

**Figura 83**

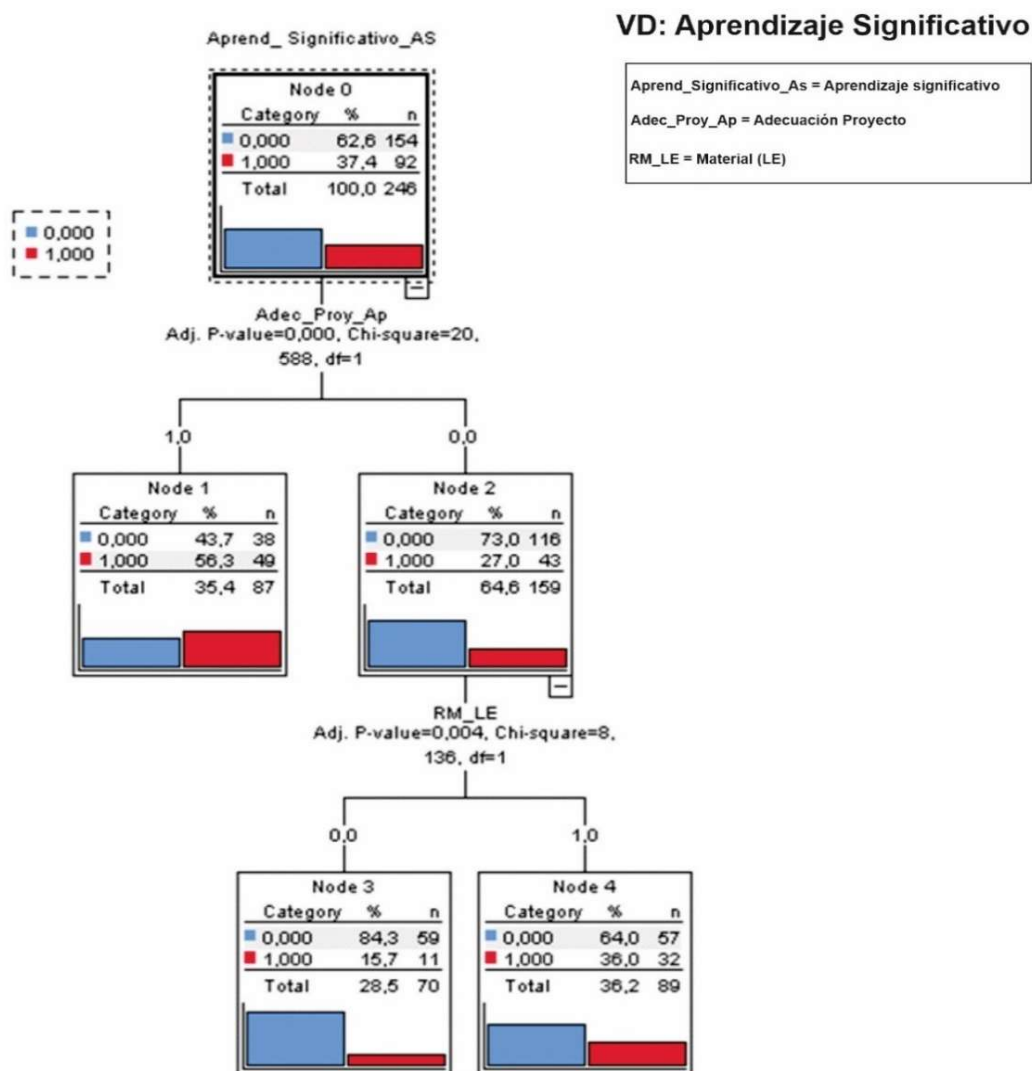
*Hacia una educación de conductas etnomotrices a través de los JDTC (3 fases: aprendizaje significativo - Dentro de Educación Física.).*



**b. Variables predictivas del aprendizaje significativo en el centro educativo (fuera de las clases de las Educación Física).** En la siguiente figura se observan las variables predictivas de la experiencia educativa etnomotriz del aprendizaje significativo del alumnado al intervenir fuera de las clases de Educación Física realizadas en la intervención educativa.

**Figura 84**

*Variables predictivas del aprendizaje significativo fuera de las clases de Educación Física.*



Los primeros datos observados, nos muestran que, fuera de las clases de Educación Física el predominio de comentarios que no hacen una alusión directa al aprendizaje significativo (62,6%;  $n=154$ ), es mayor en relación con el resto de comentarios (37,4%;  $n=92$ ).

**Tabla 22**

*Resultados 3 fases: Variables predictivas del aprendizaje significativo en las acciones realizadas en otras asignaturas.*

FASE 3 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: ACCIONES FUERA EDUCACIÓN FÍSICA					
Nivel 0	Nivel 1			Nivel 2	
Aprendizaje Significativo (37,4%)	Valoración (Adecuación Proyecto)	Sí (56,3%)		RM LE	No (36%)
		No (27%)	JDT		Sí (15,7%)
Sin Aprendizaje Significativo (62,6%)	Valoración (Adecuación Proyecto)	Sí (43,7%)		RM LE	No (64%)
		No (73%)	JDT		Sí (84,3%)

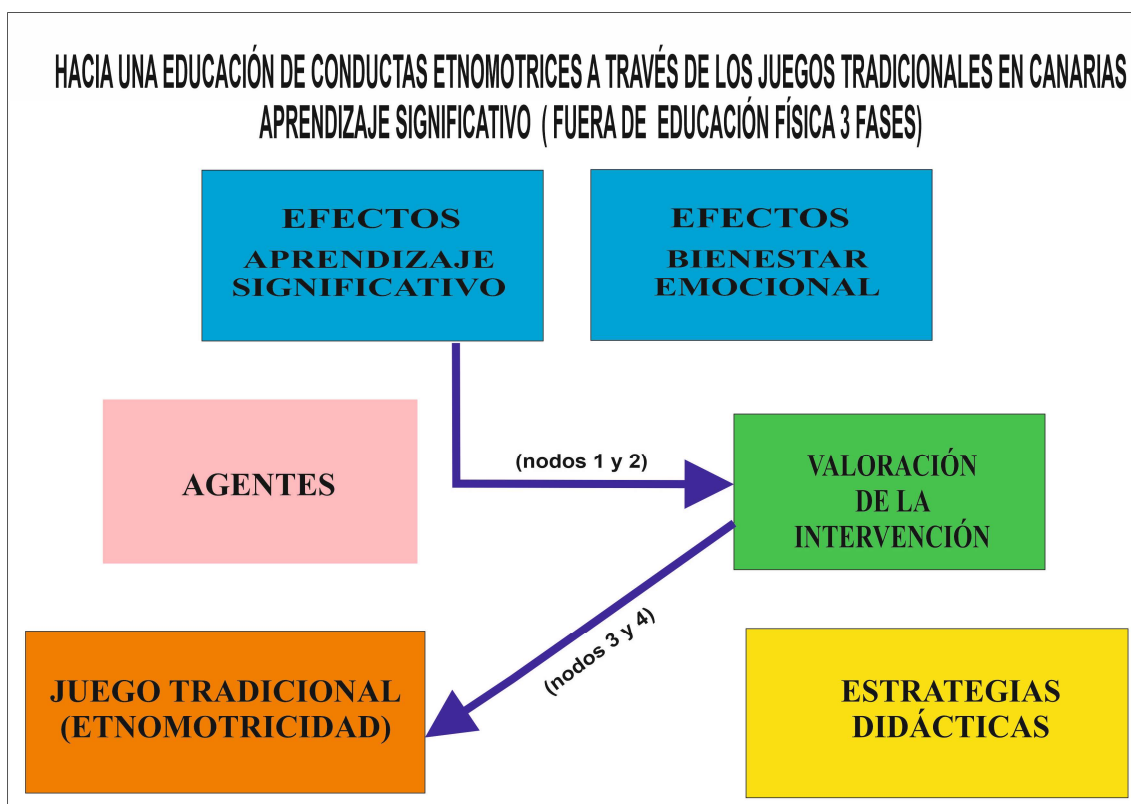
El árbol de clasificación estableció como principal variable predictiva del aprendizaje significativo en las acciones realizadas fuera de la educación física, la valoración (adecuación) del proyecto ( $p < .001$ ;  $X^2 = 20.588$ ;  $df = 1$ ;  $n=49$ ; 53,6%).

Igual que en las clases de Educación Física se observó una segunda ramificación con menos fuerza (27% de los comentarios), con la variable actividad que se emplea (el JDT) correspondiente al uso del material en la lógica externa ( $p < .004$ ;  $X^2 = 0.136$ ;  $df = 1$ ;  $n=32$ ; 36%).

En relación con los comentarios que no se relacionaron con el aprendizaje significativo, se observó que las principales variables son la no valoración de la adecuación del proyecto ( $n=116$ ; 73%); y la no referencia al JDT (relación con los demás, LI), ( $n=59$ ; 84,3%).

**Figura 85**

*Hacia una educación de conductas etnomotrices a través de los JDTC (3 fases: aprendizaje significativo - Fuera de Educación Física.).*

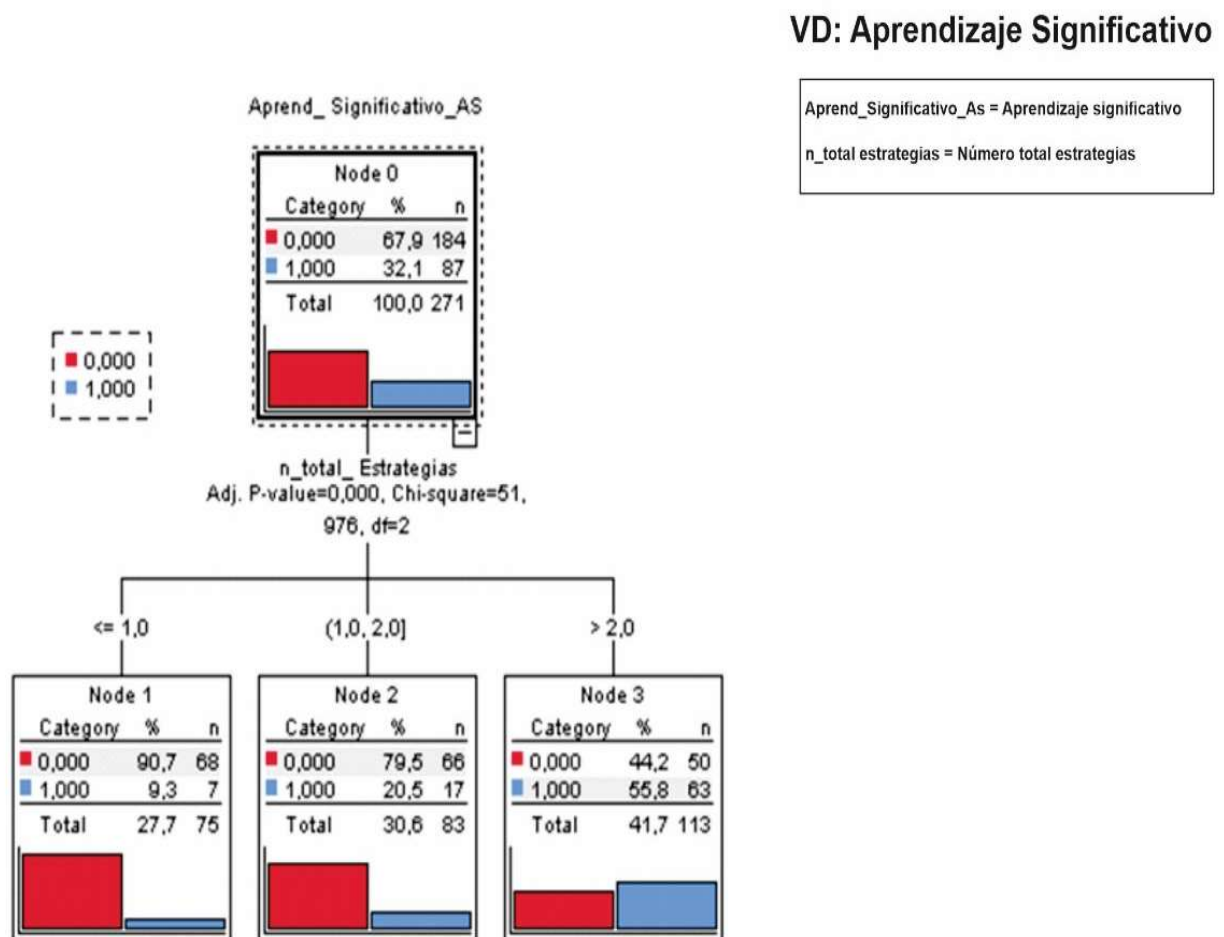


**3.1.3. Variables predictivas del aprendizaje significativo en la experiencia pedagógica etnomotriz fuera del centro educativo**

En la siguiente figura se observan las variables predictivas de la experiencia educativa etnomotriz del aprendizaje significativo del alumnado al intervenir fuera de la escuela.

**Figura 86**

*Variables predictivas del aprendizaje significativo fuera del centro educativo.*



El primer hallazgo observado es que, fuera del centro educativo es el predominio de comentarios que no hacen una alusión directa al aprendizaje significativo (67,9%; n=184) en relación con el resto de comentarios (32,1%; n=87).



**Tabla 23**

*Resultados 2 fases: aprendizaje significativo – Fuera centro educativo.*

FASE 2 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: FUERA ESCUELA		
Nivel 0	Nivel 1	
Aprendizaje Significativo (32,1%)	Número total de Estrategia <= 1	(9,3%)
	Número total de Estrategia 1 o 2	No (20,5%)
	Número total de Estrategia > 2	Sí (55,8%)
Sin Aprendizaje Significativo (67,9%)	Número total de Estrategia <= 1	(90,7%)
	Número total de Estrategia 1 o 2	(79,5%)
	Número total de Estrategia > 2	No (44,2%)

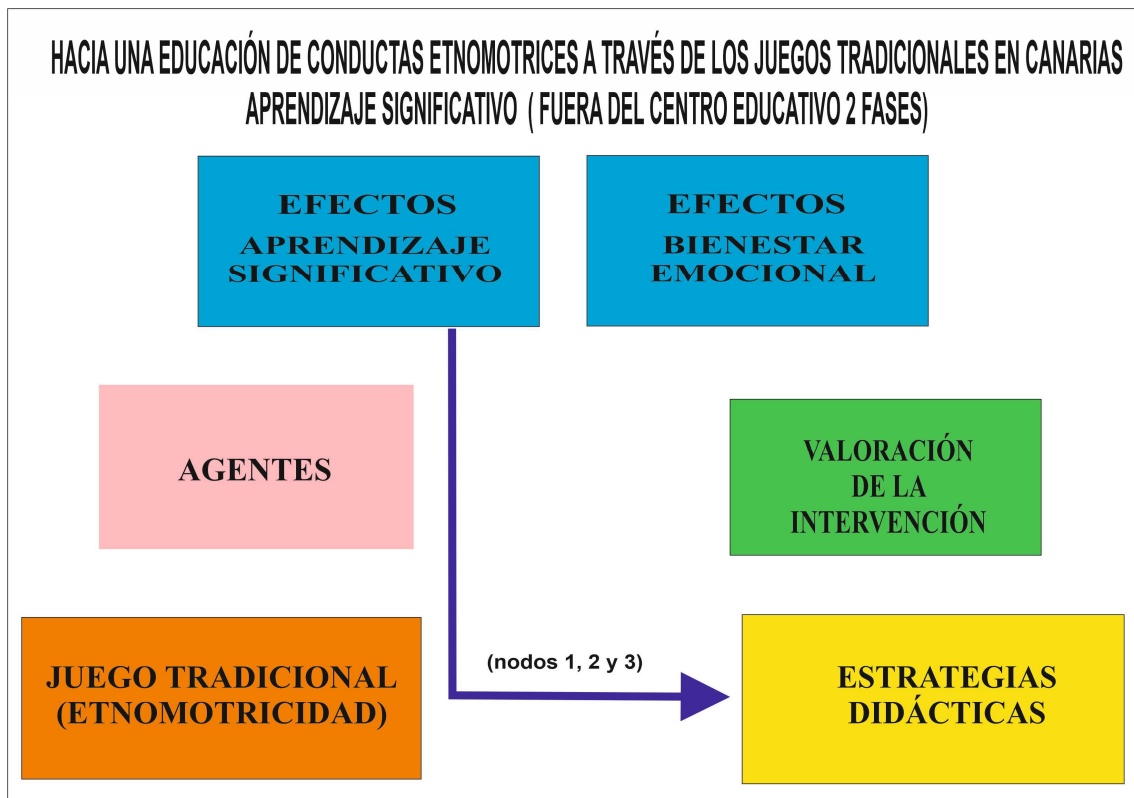
El árbol de decisión, nos reveló que la variable con más fuerza predictiva es el número total de estrategias didácticas empleadas por el educador, en este caso el familiar ( $p < .001$ ;  $X^2 = 51.976$ ;  $df = 2$ ). La ramificación que originó mayor número de comentarios corresponde al nodo 3, cuando los educadores emplearon más de dos estrategias, (55,8%;  $n=63$ ) como el tipo de procedimiento, búsqueda de materiales, elaboración objetos de juego, etc.

En sentido contrario, los comentarios que no se relacionaron con el aprendizaje significativo, corresponden al número más reducido de estrategias didácticas.

En la siguiente figura se resumen las variables predictivas del aprendizaje significativo, en el orden que aparece en el árbol de clasificación.

**Figura 87**

*Hacia una educación de conductas etnomotrices a través de los JDTC (2 fases: aprendizaje significativo - Fuera centro educativo).*



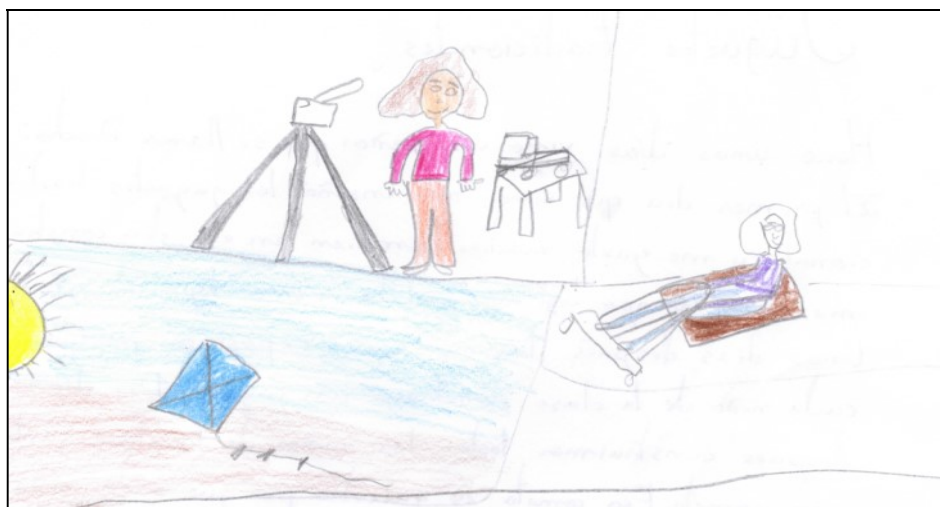
### 3.2. Bienestar emocional

En este apartado se describen los diversos resultados obtenidos en los árboles de decisión, de las diferentes fases de la intervención educativa en lo referente al efecto que se ha producido sobre el bienestar emocional del alumnado. Inicialmente se describen los resultados de forma global atendiendo a todas las fases de la experiencia etnomotriz.

Posteriormente se exponen los resultados obtenidos dentro de la escuela (en general) y en la asignatura de Educación Física y en otras asignaturas. Finalmente, se describen las variables predictivas del bienestar emocional en las acciones realizadas fuera del centro educativo.

#### Figura 88

*Dibujo elaborado por el alumnado en la fase de fase 6 de puesta en práctica de los juegos elaborados por el alumnado con ayuda del familiar o del investigador.*

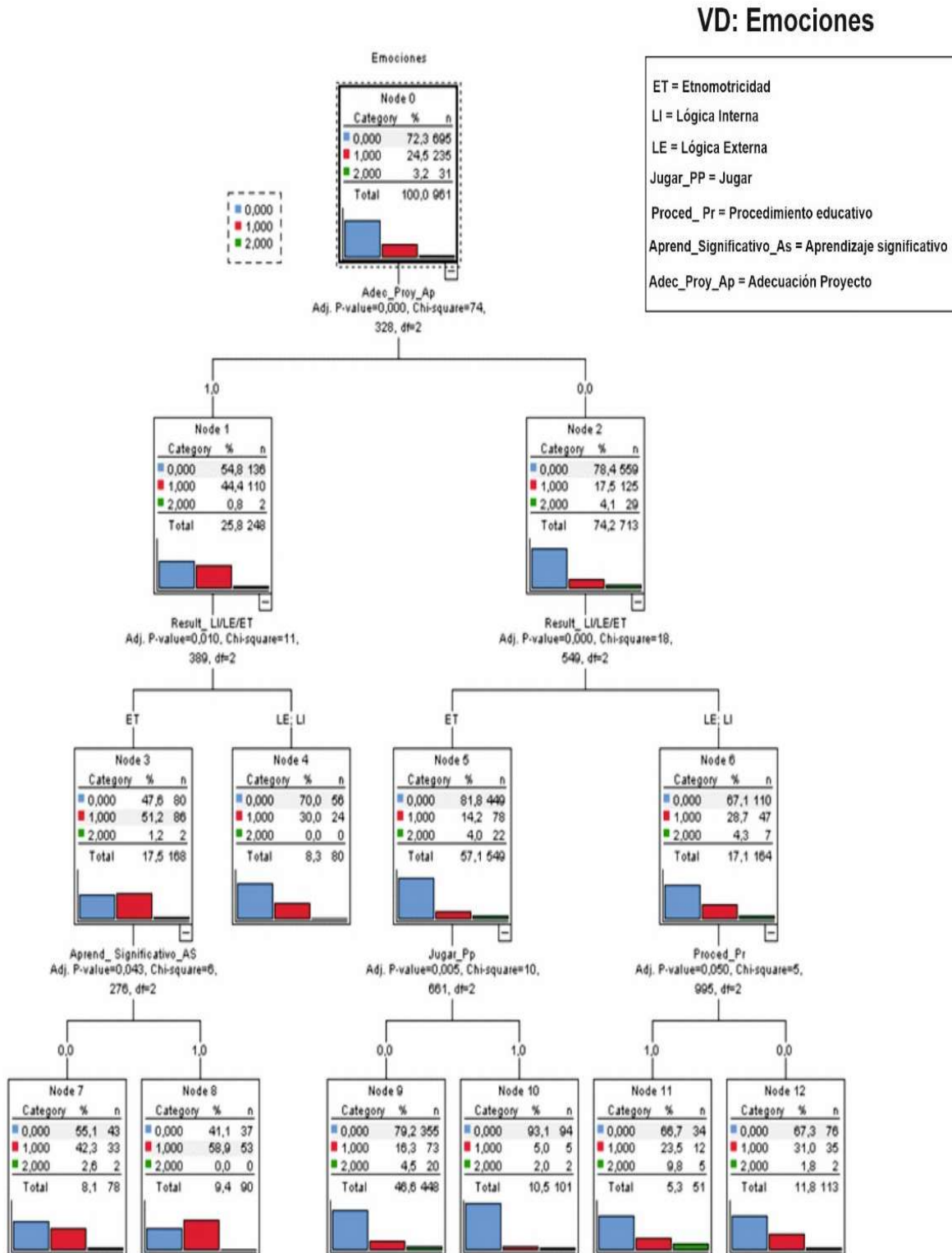


#### 3.2.1. Variables predictivas del bienestar emocional en la experiencia pedagógica etnomotriz (visión global)

En la siguiente figura se observan las variables predictivas de la experiencia educativa etnomotriz del bienestar emocional del alumnado en las acciones realizadas en la visión global de la experiencia pedagógica etnomotriz.

**Figura 89**

*Variables predictivas del bienestar emocional (7 fases - visión global).*



**Tabla 24**

*Resultados 7 fases: bienestar emocional - Visión global.*

7 FASES: EMOCIONES GENERAL						
Nivel 0	Nivel 1		Nivel 2		Nivel 3	
Emociones + (24,5%)	Valoración (Adecuación Proyecto)	Sí (44,4%)	JDT (result LI/LE/ET)	ET (51,2%)	Aprendizaje Significativo	SÍ (58,9%)
				LI - LE (30%)		No (42,3%)
		No (17,5%)	JDT (result LI/LE/ET)	ET (14,2%)	Estrategias Jugar	Sí (5%)
				LI - LE (28,7%)	Estrategias Procedimiento	No (16,3%)
Emociones - (3,2%)	Valoración (Adecuación Proyecto)	Sí (0,8%)	JDT (result LI/LE/ET)	ET (1,2%)	Aprendizaje Significativo	Sí (0%)
				LI - LE (0%)		No (2,6%)
		No (4,1%)	JDT (result LI/LE/ET)	ET (4%)	Estrategias Jugar	Sí (2%)
				LI - LE (4,3%)	Estrategias Procedimiento	No (4,5%)
Sin Emociones (72,3%)	Valoración (Adecuación Proyecto)	Sí (54,8%)	JDT (result LI/LE/ET)	ET (47,6%)	Aprendizaje Significativo	Sí (41,1%)
				LI - LE (70%)		No (55,1%)
		No (78,4%)	JDT (result LI/LE/ET)	ET (81,8%)	Estrategias Jugar	Sí (93,1%)
				LI - LE (67,1%)	Estrategias Procedimiento	No (79,2%)
						Sí (66,7%)
						No (67,3%)

Los árboles de clasificación mostraron el predominio de comentarios que no incorporaban alusiones a las emociones en esta experiencia pedagógica etnomotriz (72,3% de los comentarios; n=695). En segundo lugar, se identificó que una cuarta parte

de los comentarios se referían a emociones positivas (24,5,3% de los comentarios;  $n=235$ ). Finalmente, tan sólo un 3,2% de los comentarios  $n=31$ , mencionaban emociones negativas.

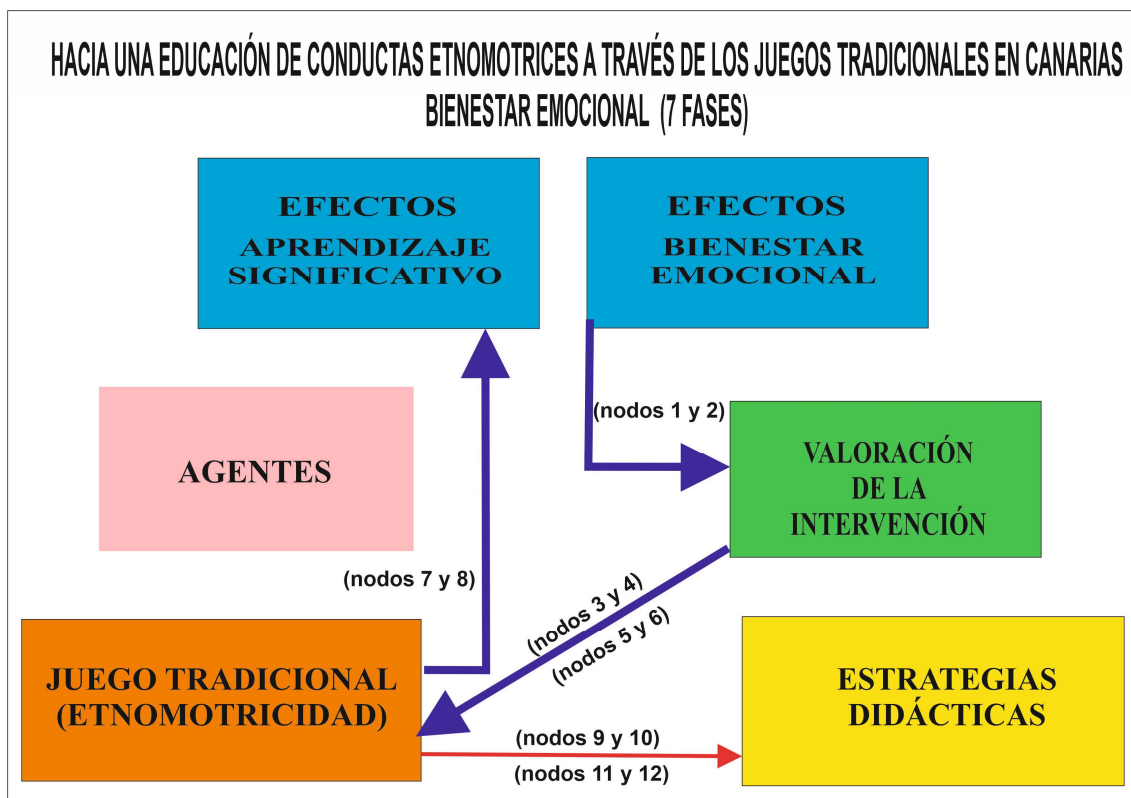
El árbol de decisión (Exhaustive CHAID Model), reveló que las variables explicativas de las emociones positivas que originaron mayor fuerza predictiva (porcentajes más elevados) corresponden a los educadores (nivel 1: valoración del proyecto considerado como adecuado) ( $p < .001$ ;  $X^2 = 74,328$ ;  $df = 2$ ;  $n=110$ ; 44,4%); a los juegos tradicionales referidos a la etnomotricidad (combinación lógica interna y lógica externa) (nivel 2) ( $p < .010$ ;  $X^2 = 11.389$ ;  $df = 2$ ;  $n=86$ ; 51,2%); y al aprendizaje significativo (nivel 3) ( $p < .043$ ;  $X = 6.276$ ;  $df = 2$ ;  $n=53$ ; 58,9%).

Paralelamente, el árbol identificó, como principales variables explicativas de las emociones negativas, la ausencia de la valoración adecuada del proyecto (nivel 1) ( $p < .001$ ;  $X^2 = 74,328$ ;  $df = 2$ ;  $n=29$ ; 4,1%); los juegos tradicionales referido a la lógica interna o lógica externa (nivel 2) ( $p < .001$ ;  $X^2 = 18,549$ ;  $df = 2$ ;  $n=7$ ; 4,3%); y a las estrategias del educador (procedimiento, nivel 3) ( $p < .050$ ;  $X^2 = 5.995$ ;  $df = 2$ ;  $n=5$ ; 9,8%).

Finalmente, el árbol mostró como principales variables explicativas de los comentarios sin valoración emocional, la ausencia de la valoración adecuada del proyecto (nivel 1) ( $p < .001$ ;  $X^2 = 74,328$ ;  $df = 2$ ;  $n=559$ ; 78,4%); los juegos tradicionales referido a la lógica interna, lógica externa o la etnomotricidad (nivel 2) ( $p < .001$ ;  $X^2 = 18,549$ ;  $df = 2$ ;  $n=449$ ; 81,8%); y a las estrategias del educador (referidas a jugar, nivel 3) ( $p < .005$ ;  $X^2 = 10.661$ ;  $df = 2$ ;  $n=94$ ; 93,3%).

**Figura 90**

*Hacia una educación de conductas etnomotrices a través de los JDTC (7 fases: bienestar emocional - Visión global.).*

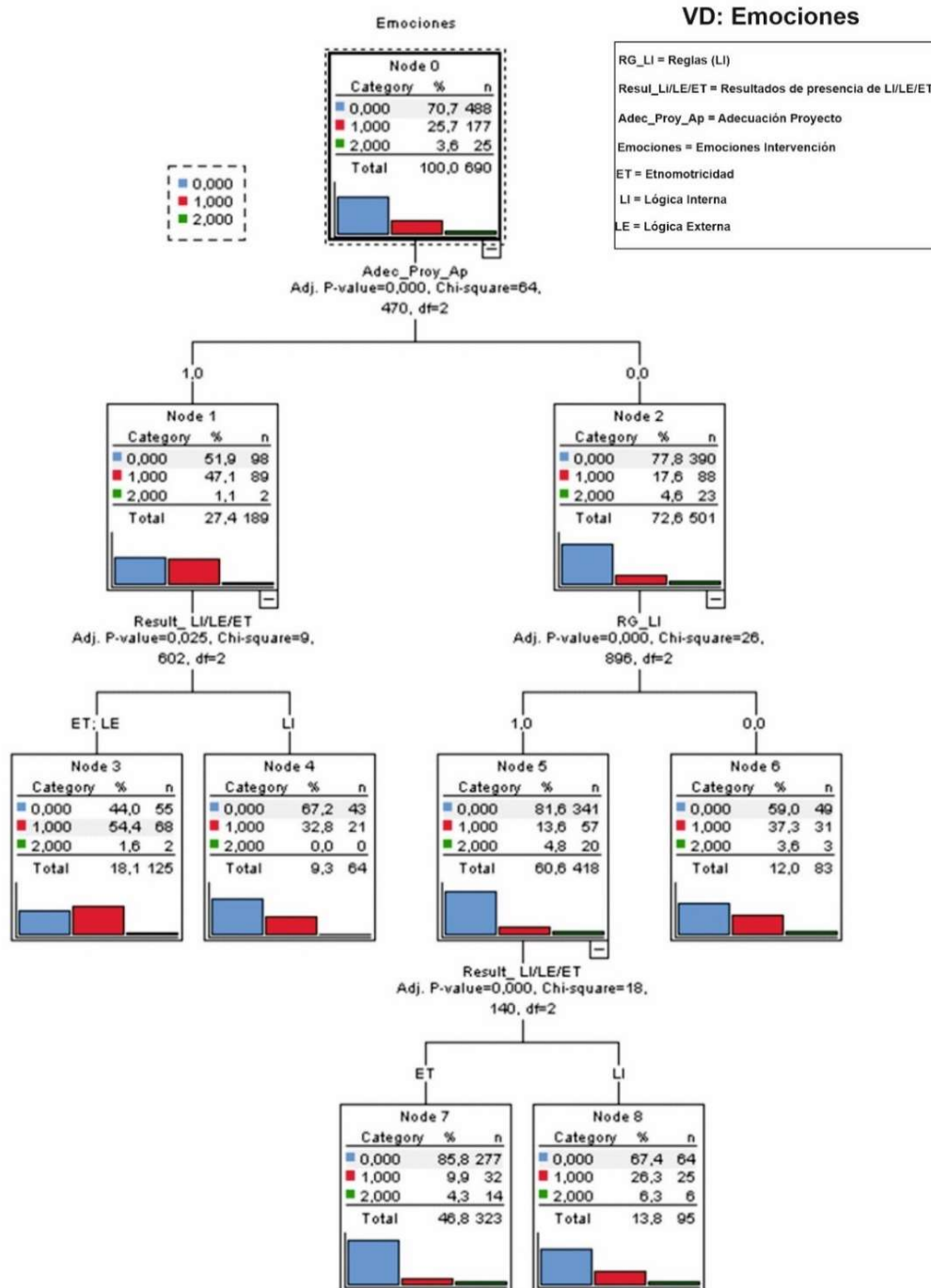


**3.2.2. Variables predictivas del bienestar emocional en la experiencia pedagógica etnomotriz dentro de la escuela**

En la siguiente figura se observan las variables predictivas de la experiencia educativa etnomotriz del bienestar emocional del alumnado en las acciones realizadas dentro de la escuela.

**Figura 91**

*Variables predictivas del bienestar emocional dentro del centro educativo.*



El primer hallazgo observado es que, dentro del centro educativo es el predominio de comentarios que no hacen una alusión directa al bienestar emocional (70,7%; n=488)



mientras que el 25,7% de los comentarios  $n=177$ , hacen referencia a las emociones positivas. Las emociones negativas están representadas mínimamente con un 3,6% de los comentarios  $n= 25$ , de la intervención educativa.

**Tabla 25**

*Resultados 2 fases: bienestar emocional – Dentro centro educativo.*

FASE 2 EMOCIONES: DENTRO DE LA ESCUELA							
Nivel 0	Nivel 1		Nivel 2			Nivel 3	
Emociones + (25,7%)	Valoración (Adecuación Proyecto)	Sí (47,1%)	JDT (result LI/LE/ET)	Etnomotricidad, LE	(54,4%)	-	-
				LI	(32,8%)	-	-
		No (17,6%)	JDT (reglas Lógica interna)	RG LI	Sí (13,6%) No (37,3%)	JDT (result LI/LE/ET)	LI (26,3%) ET (9,9%)
Emociones - (3,6%)	Valoración (Adecuación Proyecto)	Sí (1,1%)	JDT (result LI/LE/ET)	Etnomotricidad, LE	(1,6%)	-	-
				LI	(0%)	-	-
		No (4,6%)	JDT (reglas Lógica interna)	RG LI	Sí (4,8%) No (3,6%)	JDT (result LI/LE/ET)	LI (6,3%) ET (4,3%)
Sin Emociones (70,7%)	Valoración (Adecuación Proyecto)	Sí (51,9%)	JDT (result LI/LE/ET)	Etnomotricidad, LE	(44%)	-	-
				LI	(67,2%)	-	-
		No (77,8%)	JDT (reglas Lógica interna)	RG LI	Sí (81,6%) No (59%)	JDT (result LI/LE/E)	LI (67,4%) ET (85,8%)

El árbol de clasificación estableció como variables predictivas del bienestar emocional, la valoración (adecuación) del proyecto; la actividad que se emplea (el JDT) correspondiente al número de resultados totales desde la LI/LE/ET y el cumplimiento de las reglas desde la lógica interna de la actividad. Finalmente, de nuevo al número de resultados totales desde la LI/LE/ET.

Se observó que las variables explicativas de las emociones positivas que originaron mayor fuerza predictiva (nivel 1), correspondieron a la ramificación que consideraba comentarios que atendían la adecuación del proyecto ( $p < .001$ ;  $X^2 = 64.470$ ;  $df = 2$ ;  $n = 89$ ; 47,1%); posteriormente (nivel 2) ( $p < .025$ ;  $X^2 = 9.602$ ;  $df = 2$ ;  $n = 68$ ; 54,4%), a los juegos tradicionales referidos a la etnomotricidad (combinación lógica interna y lógica externa) y a la lógica externa de la actividad.

Por la otra parte hay que destacar que, cuando no existe presencia de adecuación del proyecto (nivel 1), la presencia de emociones positivas es menor ( $n = 88$ ; 17,6%), originándose posteriormente la variable reglas (nivel 2) ( $p < .001$ ;  $X^2 = 26.896$ ;  $df = 2$ ), que nos muestra que, si no existe reglas, las emociones positivas representan un 37,3% de los comentarios  $n = 31$ . Para finalizar si seguimos (nivel 3), aparece una nueva variable que muestran los resultados de los recursos educativos LI/LE/ET ( $p < .001$ ;  $X^2 = 18.140$ ;  $df = 2$ ), que nos revela que, si existe la variable etnomotricidad, las emociones positivas tienen presencia ( $n = 32$ ; 9,9%).

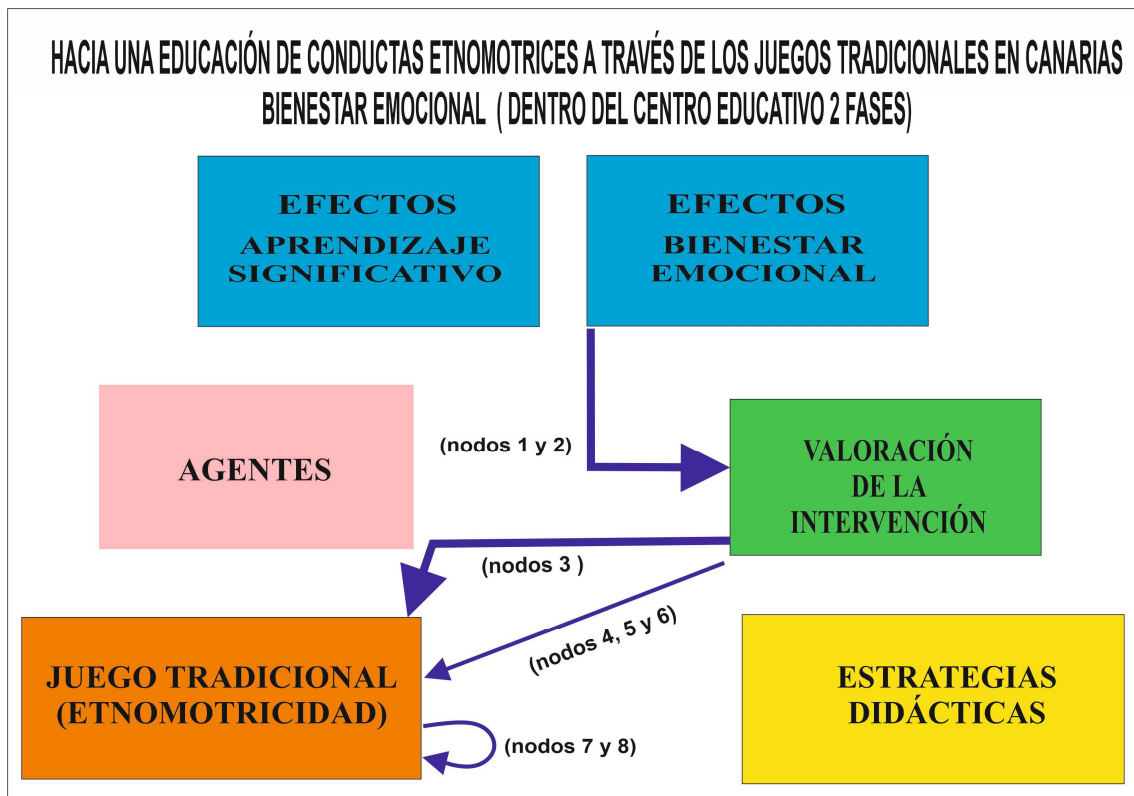
Paralelamente, el árbol identificó como principales variables explicativas de las emociones negativas, la ausencia de la valoración adecuada del proyecto (nivel 1) ( $p < .001$ ;  $X^2 = 64.470$ ;  $df = 2$ ;  $n = 23$ ; 4,6%); las reglas desde la lógica interna de la actividad ( $p < .001$ ;  $X^2 = 26.896$ ;  $df = 2$ ;  $n = 20$ ; 4,8%); y los juegos tradicionales referido a la lógica interna o lógica externa (nivel 3) ( $p < .001$ ;  $X^2 = 18.140$ ;  $df = 2$ ;  $n = 6$ ; 6,3%).

En un sentido contrario, se observa que los comentarios en los que predomina la no alusión al bienestar emocional, están muy presentes cuando las variables mencionadas no intervienen.

En la siguiente figura se resumen las variables predictivas del aprendizaje significativo, en el orden que aparece en el árbol de clasificación.

**Figura 92**

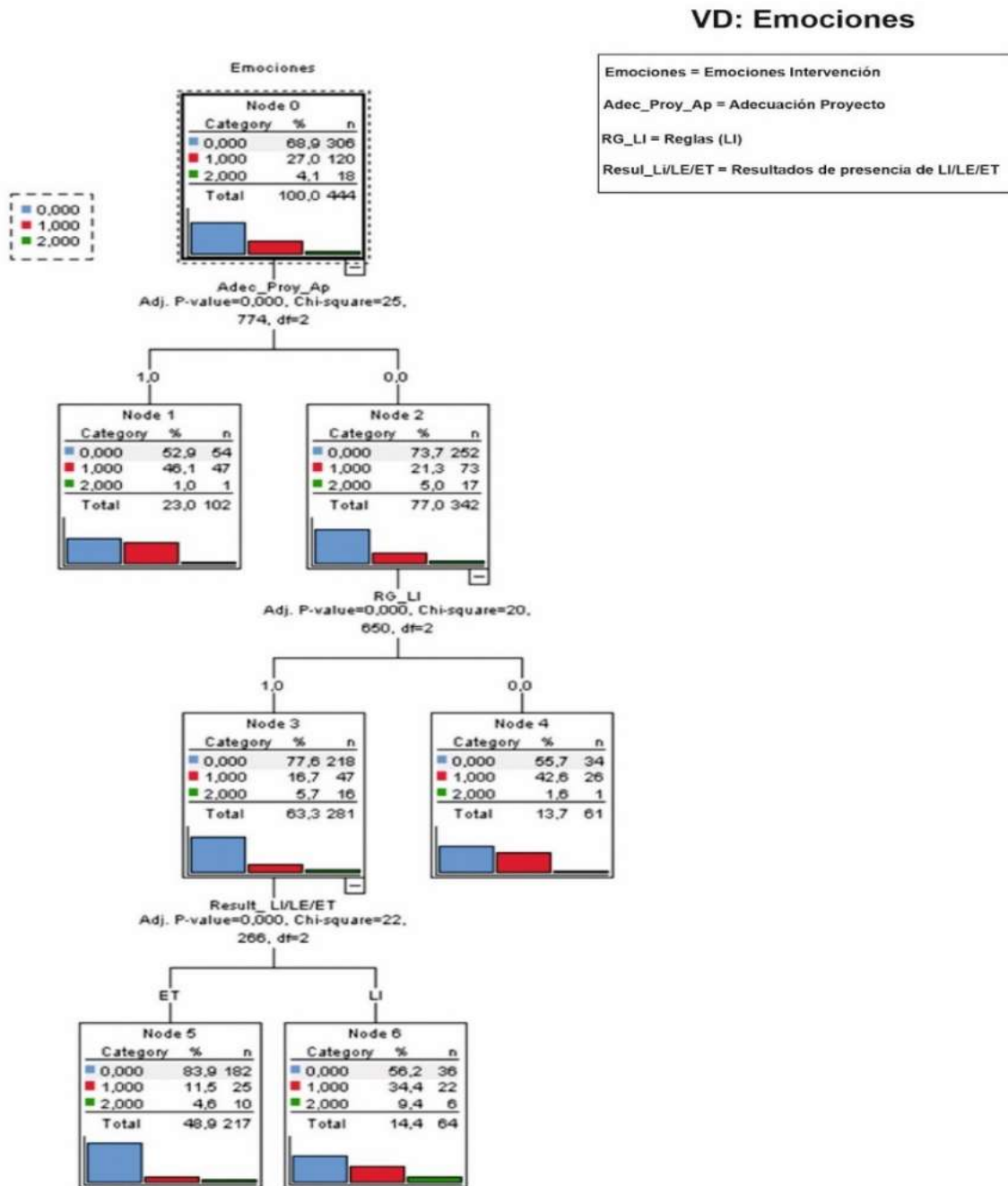
*Hacia una educación de conductas etnomotrices a través de los JDTC (2 fases: bienestar emocional - Dentro centro educativo).*



a. Variables predictivas del bienestar emocional en las sesiones de Educación Física.

Figura 93

Variables predictivas del bienestar emocional dentro de las clases de Educación Física.



El primer hallazgo constata que, dentro de las clases de Educación Física, existe un predominio de comentarios, sin una alusión directa al bienestar emocional (68,9% de los comentarios n=306), mientras que el 27% de los comentarios n=120, hacen referencia a las emociones positivas. Las emociones negativas están representadas mínimamente con un 4,1% de los comentarios n= 18, de la intervención educativa.

**Tabla 26**

*Resultados 3 fases: bienestar emocional – Dentro de las clases de Educación Física.*

FASE 3 EMOCIONES: DENTRO DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA						
Nivel 0	Nivel 1		Nivel 2		Nivel 3	
Emociones + (27%)	Valoración (Adecuación Proyecto)	Sí (46,1%)	JDT RG LI	Sí (16,7%)	JDT (result LI/LE/ET)	ET (11,5%)
		No (21,3%)		No (42,6%)		LI (34,4%)
Emociones - (4,1%)	Valoración (Adecuación Proyecto)	Sí (1%)	JDT RG LI	Sí (5,7%)	JDT (result LI/LE/ET)	ET (4,6%)
		No (5%)		No (1,6%)		LI (9,4%)
Sin Emociones (68,9%)	Valoración (Adecuación Proyecto)	Sí (52,9%)	JDT (RG LI)	Sí (77,6%)	JDT (result LI/LE/E)	ET (83,9%)
		No (73,7%)		No (55,7%)		LI (56,2%)

El árbol de clasificación establece como variables predictivas del bienestar emocional, la valoración (adecuación) del proyecto; la actividad en el cumplimiento de

las reglas desde la lógica interna que se emplea (JDT) y finalmente, al número de resultados totales desde la LI/LE/ET (JDT).

El árbol de decisión (Exhaustive CHAID Model), reveló que las variables explicativas de las emociones positivas que originaron mayor fuerza predictiva hacen referencia (nivel 1), cuando hay adecuación del proyecto ( $p < .001$ ;  $X^2 = 25.774$ ;  $df = 2$ ;  $n=47$ ; 46,1%); a los juegos tradicionales referidos a la no existencia de cumplimiento de las reglas desde la lógica interna (nivel 2) ( $p < .001$ ;  $X^2 = 20.650$ ;  $df = 2$ ;  $n=26$ ; 42,6%) y finalizando con la no presencia de resultados totales desde la lógica externa (nivel 3) de la actividad ( $p < .001$ ;  $X^2 = 22.266$ ;  $df = 2$ ;  $n=22$ ; 34,4%).

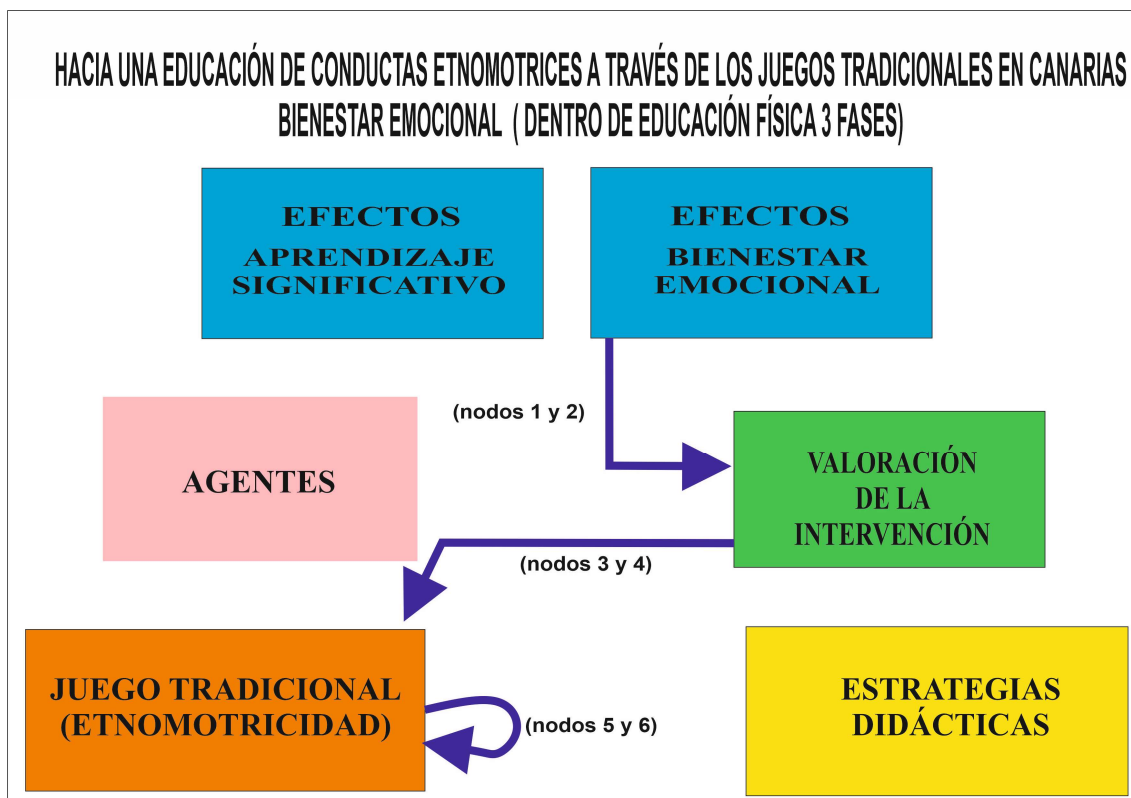
Paralelamente, el árbol identificó como principales variables explicativas de las emociones negativas, la ausencia de la valoración adecuada del proyecto (nivel 1) con un 5% de los comentarios  $n=17$ ; la existencia de reglas desde la lógica interna de la actividad (nivel 2) con un 5,7% de los comentarios  $n=16$  y la no presencia de juegos tradicionales referido a la lógica interna (nivel 3) con un 9,4% de los comentarios  $n=6$ .

En un sentido contrario, se observa que los comentarios en los que predomina la no alusión al bienestar emocional, están muy presentes cuando las variables mencionadas no intervienen.

En la siguiente figura se resumen las variables predictivas del aprendizaje significativo, en el orden que aparece en el árbol de clasificación.

**Figura 94**

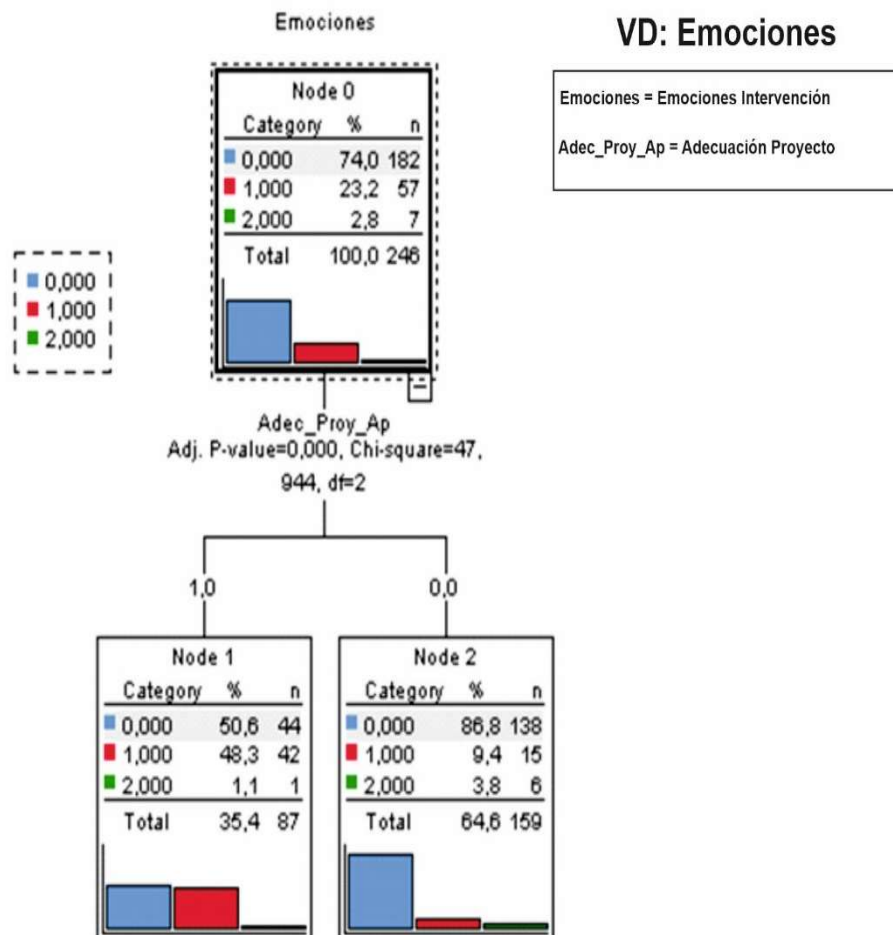
*Hacia una educación de conductas etnomotrices a través de los JDTC (3 fases: bienestar emocional - Dentro de Educación Física.).*



**b. Variables predictivas del bienestar emocional en el centro educativo (fuera de las clases de las Educación Física).** En la siguiente figura se observan las variables predictivas de la experiencia educativa etnomotriz del bienestar emocional del alumnado en las acciones realizadas fuera de las clases de Educación Física.

**Figura 95**

*Variables predictivas del bienestar emocional fuera de las clases de Educación Física.*



El primer hallazgo observado es que, fuera de las clases de Educación Física, el predominio de comentarios, no hacen una alusión directa al bienestar emocional (74% de los comentarios  $n=182$ ), mientras que el 23,2% de los comentarios  $n=57$ , hacen referencia a las emociones positivas. Las emociones negativas están representadas mínimamente con un 2,8% de los comentarios  $n=7$ , de la intervención educativa.



**Tabla 27**

3 fases: Variables predictivas del bienestar emocional en el centro educativo – Fuera de Educación Física.

<b>FASE 3 EMOCIONES: ACCIONES FUERA DE EDUCACIÓN FÍSICA</b>		
<b>Nivel 0</b>	<b>Nivel 1</b>	
Emociones + (23,2%)	Valoración (Adecuación Proyecto)	Sí (48,3%)
		No (9,4%)
Emociones - (2,8%)	Valoración (Adecuación Proyecto)	Sí (1,1%)
		No (3,8%)
Sin Emociones (70%)	Valoración (Adecuación Proyecto)	Sí (50,6%)
		No (86,8%)

El árbol de clasificación estableció como variables predictivas del bienestar emocional y la valoración (adecuación) del proyecto.

El árbol de decisión (Exhaustive CHAID Model), reveló que la adecuación del proyecto ( $p < .001$ ;  $X^2 = 47.944$ ;  $df = 2$   $n=42$ ; 48,3%) fue la principal variable explicativa de las emociones positivas (nivel 1).

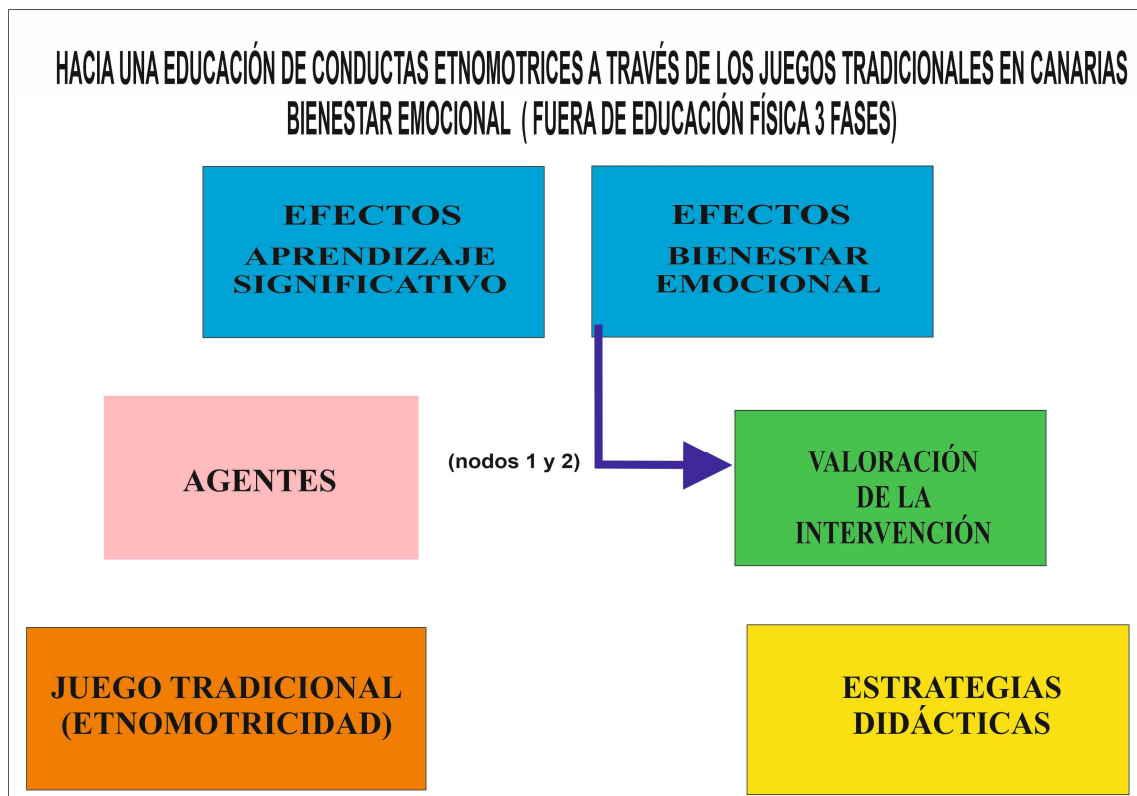
La principal variable explicativa de las emociones negativas, correspondió a los comentarios que no describían la valoración adecuada del proyecto (3,8% de los comentarios  $n=6$ ).

Finalmente, el árbol identificó que los comentarios sin alusión al bienestar emocional, tuvieron como principal variable predictiva a los comentarios que no describían la valoración adecuada del proyecto ( $n=138$ ; 86,8%).

En la siguiente figura se resumen las variables predictivas del aprendizaje significativo, en el orden que aparece en el árbol de clasificación.

**Figura 96**

*Hacia una educación de conductas etnomotrices a través de los JDTC (3 fases: bienestar emocional - Fuera de Educación Física).*

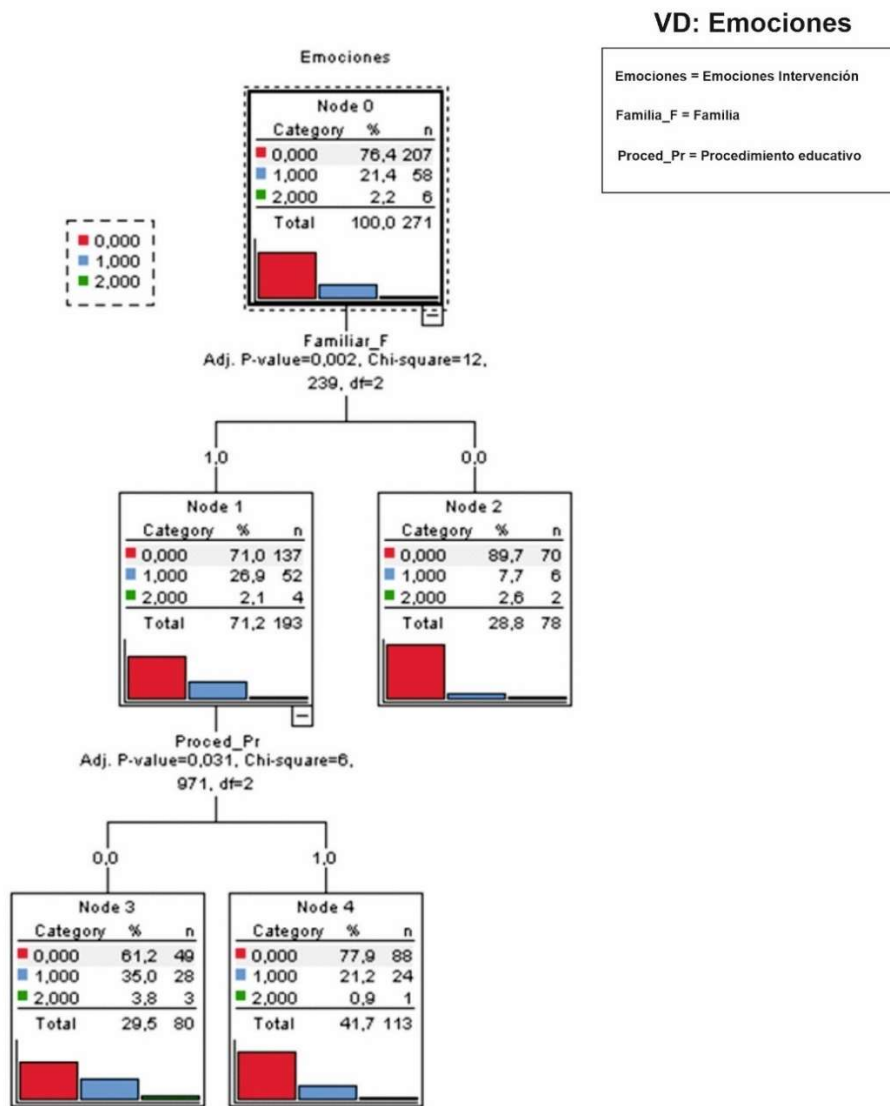


**3.2.3. Variables predictivas del aprendizaje significativo en la experiencia pedagógica etnomotriz fuera del centro educativo**

En la siguiente figura se observan las variables predictivas de la experiencia educativa etnomotriz del bienestar emocional del alumnado en las acciones realizadas fuera de la escuela.

**Figura 97**

*Variables predictivas del bienestar emocional fuera del centro educativo.*



El primer hallazgo observado es que, fuera del centro educativo el predominio de comentarios, no hacen una alusión directa al bienestar emocional (76,4%; n=207), mientras que el 21,4% de los comentarios n=58, hacen referencia a las emociones positivas. Las emociones negativas están representadas mínimamente con un 2,2% de los comentarios n= 6, de la intervención educativa.

**Tabla 28**

*Resultados 2 fases: bienestar emocional – Fuera centro educativo.*

FASE 2 EMOCIONES: FUERA ESCUELA				
Nivel 0	Nivel 1		Nivel 2	
Emociones + (21,4%)	Familiar	Sí familiar (26,9%)	Estrategia Procedimiento	Sí (21,2%)
		No Familiar (7,7%)		No (35%)
Emociones - (2,2%)	Familiar	Sí familiar (2,1%)	Estrategia Procedimiento	Sí (0,9%)
		No familiar (2,6%)		No (3,8%)
Sin Emociones (76,4%)	Familiar	Sí familiar (71,0%)	Estrategia Procedimiento	Sí (77,9)
		No Familiar (89,1%)		No (61,2%)

El árbol de clasificación establece como variables predictivas del bienestar emocional, los agentes educativos, en este caso es el familiar del alumnado y las estrategias del educador (procedimiento).

El árbol de decisión (Exhaustive CHAID Model), reveló que las variables explicativas de las emociones positivas que originaron mayor fuerza predictiva hacen referencia (nivel 1), a la presencia del agente familiar ( $p < .002$ ;  $X^2 = 12.239$ ;  $df = 2$ ;  $n = 52$ ;

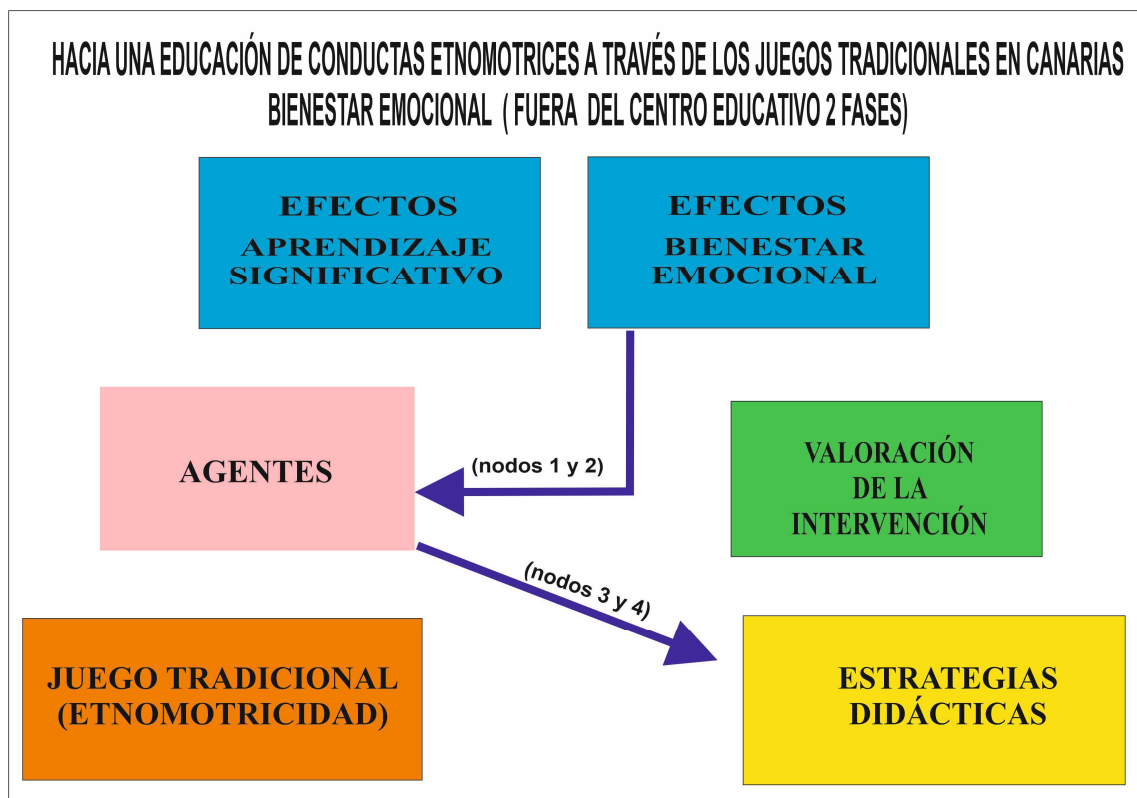
26,9%), y a la no existencia de estrategias del educador (procedimiento) (nivel 2) ( $p < .031$ ;  $X^2 = 6.971$ ;  $df = 2$ ;  $n = 28$ ; 35%).

Paralelamente, el árbol identificó como principales variables explicativas de las emociones negativas, la ausencia del familiar (nivel 1) ( $p < .002$ ;  $X^2 = 12.239$ ;  $df = 2$ ;  $n = 2$ ; 2,6%), y a la no existencia de estrategias del educador (procedimiento) (nivel 2) ( $p < .031$ ;  $X^2 = 6.971$ ;  $df = 2$ ;  $n = 3$ ; 3,8%).

En un sentido contrario, se observa que los comentarios en los que predomina la no alusión al bienestar emocional, están muy presentes cuando las variables mencionadas no intervienen.

**Figura 98**

*Hacia una educación de conductas etnomotrices a través de los JDTC (2 fases: bienestar emocional - Fuera centro educativo).*

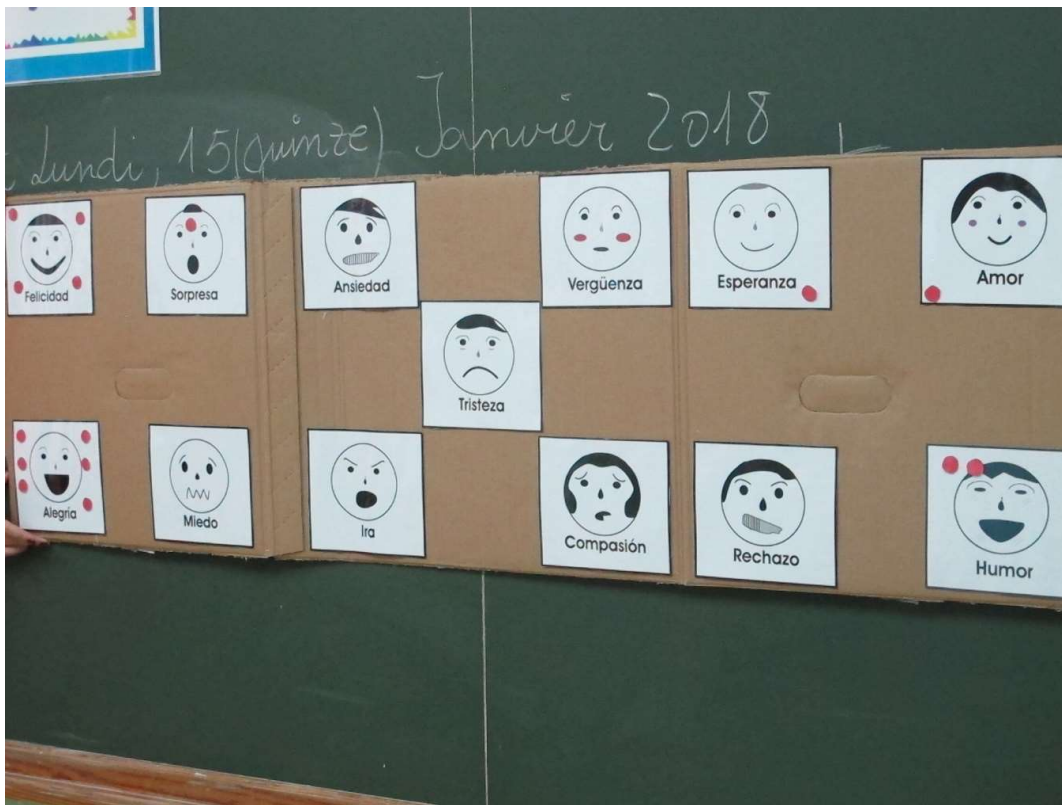


#### 4. Estados emocionales suscitados en la experiencia educativa

Tal y como se ha explicado en la metodología, el alumnado fue invitado a identificar la emoción que había experimentado con mayor intensidad al finalizar la fase 4 de explicación a los compañeros de los objetos elaborados con ayuda de un familiar. A partir de las respuestas obtenidas se presenta la siguiente distribución de frecuencias.

**Figura 99**

*Respuestas obtenidas por el alumnado sobre las emociones que le resultaron en la sesión.*



**Tabla 29**

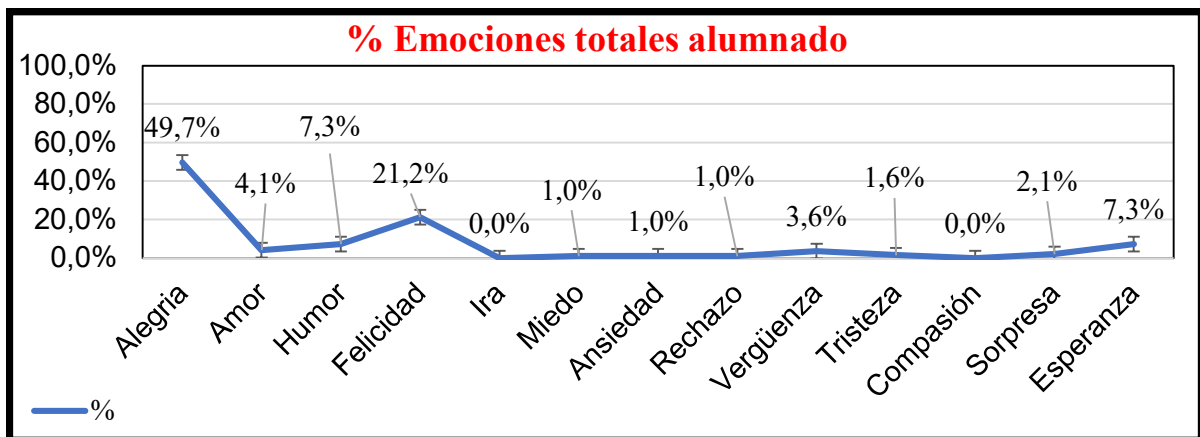
*Resultados emociones total alumnos/masculinos/femenino.*

Emoción	nº Masculino	%	nº Femenino	%	Total	%
Alegría	41	45,6%	55	53,4%	96	49,7%
Amor	3	3,3%	5	4,9%	8	4,1%
Humor	8	8,9%	6	5,8%	14	7,3%
Felicidad	22	24,4%	19	18,4%	41	21,2%
Ira	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Miedo	1	1,1%	1	1,0%	2	1,0%
Ansiedad	2	2,2%	0	0,0%	2	1,0%
Rechazo	0	0,0%	2	1,9%	2	1,0%
Vergüenza	4	4,4%	3	2,9%	7	3,6%
Tristeza	1	1,1%	2	1,9%	3	1,6%
Compasión	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Sorpresa	2	2,2%	2	1,9%	4	2,1%
Esperanza	6	6,7%	8	7,8%	14	7,3%
<b>TOTAL</b>	90	100,0%	103	100,0%	193	100,0%

En esta tabla y en las siguientes figuras se observa el predominio del bienestar emocional, referido a las emociones de alegría y felicidad, tanto a nivel global, como en chicas y chicos.

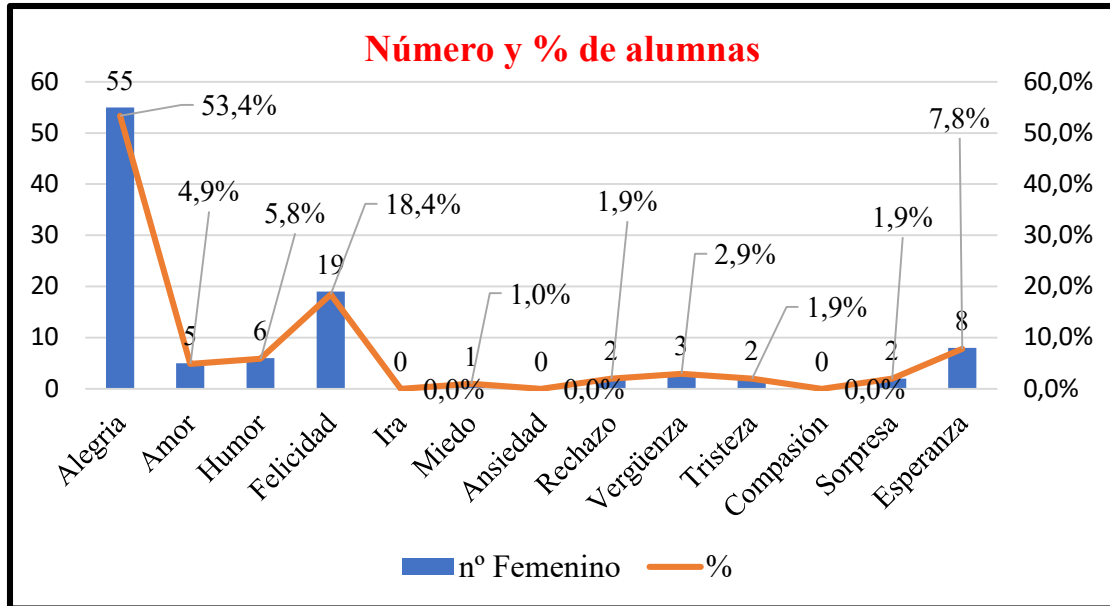
**Figura 100**

*Resultados emociones totales alumnado.*



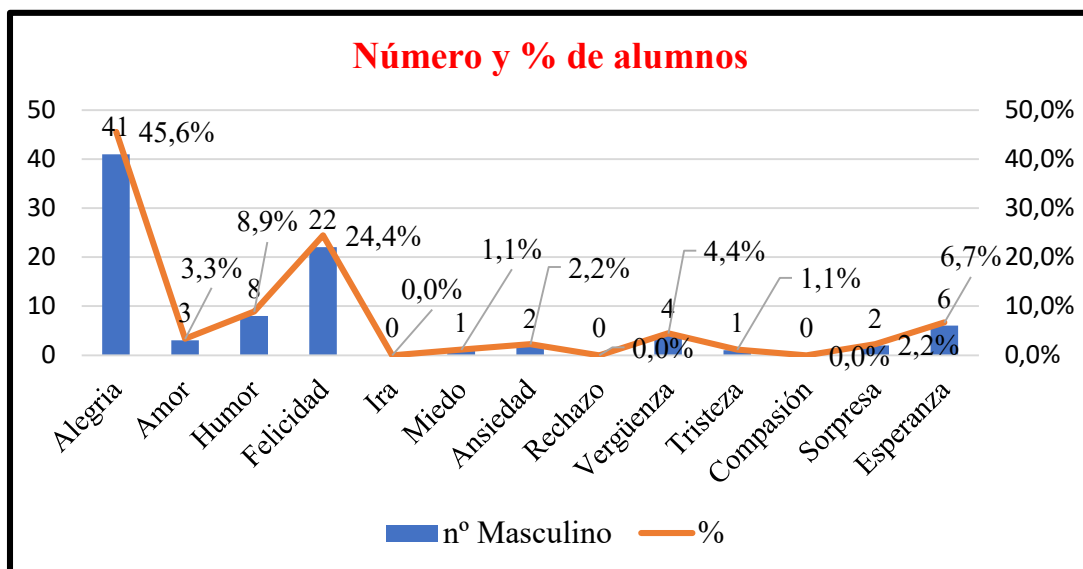
**Figura 101**

*Resultados emociones totales alumnado género femenino.*



**Figura 102**

*Resultados emociones totales alumnado género masculino.*





### 5. Resumen final de las tablas utilizadas en los resultados de la intervención educativa

Dentro de este apartado, vamos a mostrar de forma resumida los diferentes resultados obtenidos en esta experiencia educativa para que pueda ser mucho más comprensible a la hora de poder destacar los principales datos que nos ayudaran a realizar la discusión. Para facilitar la importancia de los resultados obtenidos, se han dado una valoración de las dimensiones y variables etnomotrices obtenidos en las áreas de frecuencia, árboles decisionales de aprendizaje significativo y de bienestar emocional y a las tablas cruzadas.

**Tabla 30**

*Resumen y valoración de las dimensiones y variables etnomotrices obtenidos en las áreas de frecuencia.*

		FUERA CENTRO		DENTRO EF			FUERA EF		Total	Valoración	Total Dimensiones	%
		Fase 2	Fase 3	Fase 1	Fase 4	Fase 6	Fase 5	Fase 7				
<b>ROYECTO EDUCATIVO</b>	<b>Promoción educativa</b>	1	7	3	2	8	12	1	34	67	111	3%
	<b>Proy. Educativo</b>	4	10	6	4	10	3	5	42	80		
	<b>Otras escuelas</b>	0	0	0	0	0	1	0	1	2		
	<b>Ayunt Telde</b>	0	0	1	0	0	0	0	1	2		
	<b>Gob. Canarias</b>	0	0	0	0	0	0	1	1	2		
	<b>Importancia cultura</b>	3	5	10	3	6	5	0	32	61		
<b>AGENTES</b>	<b>Alumno</b>	25	49	30	60	151	103	10	428	694	1014	27%
	<b>Maestro</b>	3	8	6	6	11	21	4	59	115		
	<b>Familiares</b>	52	107	17	27	17	16	2	238	504		
	<b>Investigador</b>	11	49	55	24	53	85	12	289	482		

<b>JUEGO TRADICIONAL</b>	<b>L.I. Reglas</b>	12	28	16	20	151	34	5	266	568	2067	55%
	<b>L.I. Relación</b>	2	4	1	2	62	3	0	74	136		
	<b>L.I. Material</b>	28	99	73	70	186	82	8	546	1242		
	<b>L.I. Espacio</b>	2	1	0	0	21	0	0	24	46		
	<b>L.I. Tiempo</b>	1	3	2	2	4	4	0	16	31		
	<b>L.E. Protagonis</b>	3	13	6	12	5	15	1	55	107		
	<b>L.E. Material</b>	94	185	65	84	88	224	7	747	1896		
	<b>L.E. Espacio</b>	3	7	10	7	35	8	1	71	139		
	<b>L.E. Tiempo</b>	20	63	43	35	47	55	5	268	386		
<b>ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS</b>	<b>Transversalidad</b>	0	0	2	0	0	0	6	8	16	457	12%
	<b>Búsqueda familia</b>	0	67	9	11	8	6	3	104	171		
	<b>Elaboración familia</b>	67	0	33	35	28	40	6	209	276		
	<b>Jugar JT</b>	8	28	7	10	0	55	5	113	168		
	<b>Redacción alumnado</b>	3	6	5	1	5	3	0	23	43		
<b>VALORACIÓN</b>	<b>Adecuado</b>	6	6	5	4	17	12	7	57	108	88	2%
	<b>A mejorar</b>	0	2	5	3	8	13	0	31	62		
<b>Total</b>		348	747	410	422	921	800	89	3703		3737	100%

Nota: \* la valoración se obtiene de multiplicar los valores de los números de citas baja por 1; números de citas medias por 2 y números de citas alta por 3.

**Tablas 31**

*Resumen y valoración de las dimensiones y variables etnomotrices para el aprendizaje significativo (árboles de decisión).*

<b>Valoración Global de las dimensiones y variables etnomotrices para el aprendizaje significativo (árboles de decisión)</b>									
		<b>7 Fases General</b>	<b>Dentro Centro</b>	<b>Dentro EF</b>	<b>Fuera EF</b>	<b>Fuera Centro</b>	<b>Total</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
<b>Agentes</b>	<b>nº total agentes</b>	Valoración 1*					1	1	3%
<b>Juego Tradicional (Etnomotricidad)</b>	<b>RD_LI</b>	Valoración 1*	Valoración 1*				2	10	33%
	<b>RM_LE</b>		Valoración 2*	Valoración 2*	Valoración 2*		6		
	<b>nº total (LI+LE)</b>		Valoración 2*				2		
<b>Estrategias Didácticas</b>	<b>Proced_Pr</b>		Valoración 2*				2	8	27%
	<b>nº total estrategias</b>	Valoración 3*				Valoración 3*	6		
<b>Adecuación Proyecto</b>	<b>Adecuación proyecto</b>	Valoración 2*	Valoración 3*	Valoración 3*	Valoración 3*		11	11	37%
	<b>TOTAL</b>	Valoración 7*	Valoración 10*	Valoración 5*	Valoración 5*	Valoración 3*	30	30	100%

Nota: \* la valoración se obtiene de multiplicar los valores de niveles del árbol decisional: nivel 1 (alto) por 3; nivel 2 (medio) por 2 y nivel 3 (bajo) por 1.

**Tablas 32**

*Resumen y valoración de las dimensiones y variables etnomotrices para el bienestar emocional (árboles de decisión).*

Valoración Global de las dimensiones y variables etnomotrices para el bienestar emocional (árboles de decisión)									
		7 Fases General	Dentro Centro	Dentro EF	Fuera EF	Fuera Centro	Total	Total	%
Agentes	Familiar_F					Valoración 3*	3	3	10%
Juego Tradicional (Etnomotricidad)	RG_LI		Valoración 2*	Valoración 2*			4	12	39%
	Resultados LI/LE/ET	Valoración 2X2=4*	Valoración 2* Valoración 1*	Valoración 1*			8		
Estrategias Didácticas	Proced_Pr	Valoración 1*				Valoración 2*	3	4	13%
	Jugar_Pp	Valoración 1*					1		
Adecuación Proyecto	Adecuación proyecto	Valoración 3*	Valoración 3*	Valoración 3*	Valoración 3*		12	12	39%
<b>TOTAL</b>		Valoración 9*	Valoración 8*	Valoración 6*	Valoración 3*	Valoración 5*	31	31	100%

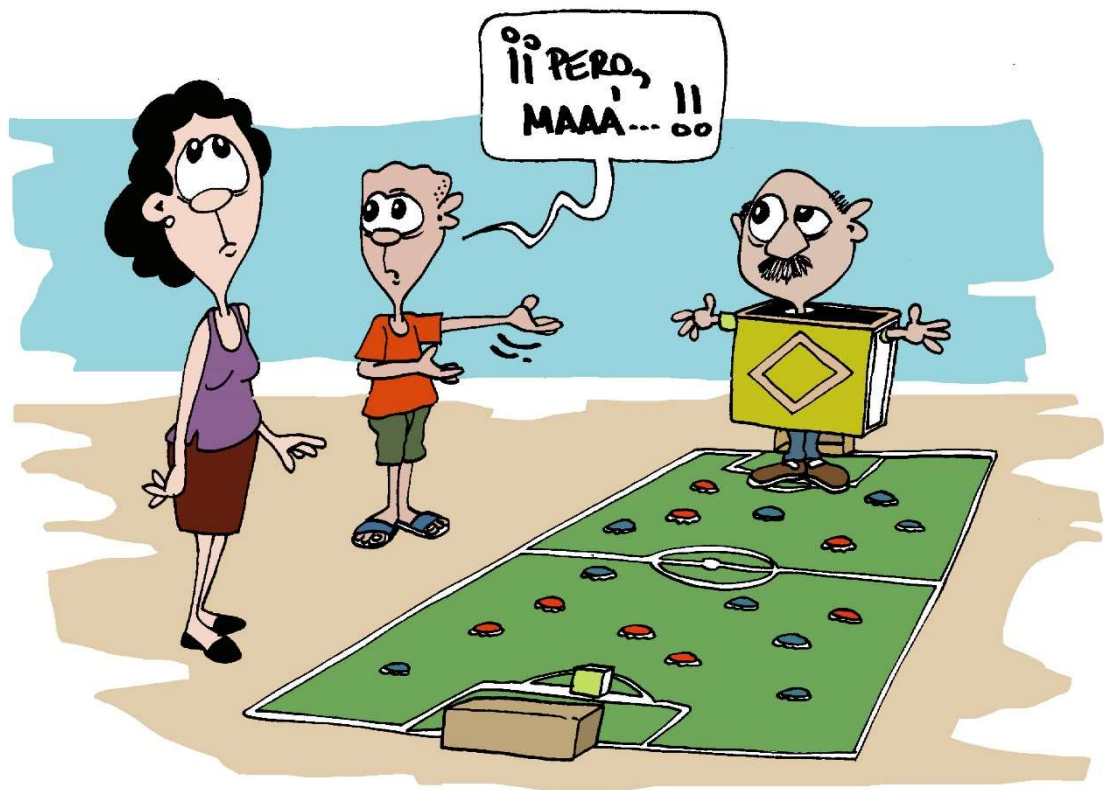
Nota: \* la valoración se obtiene de multiplicar los valores de niveles del árbol decisional: nivel 1 (alto) por 3; nivel 2 (medio) por 2 y nivel 3 (bajo) por 1.

**Tablas 33**

*Resumen y valoración de las dimensiones y variables etnomotrices en los datos obtenidos en las tablas cruzadas.*

	<b>Fuera Centro</b>	<b>Dentro EF</b>	<b>Fuera EF</b>	<b>TOTAL</b>	<b>TOTAL VALORACIÓN</b>	<b>%</b>
<b>PROYECTO EDUCATIVO</b>	(total 3; valoración 3*)	No significativas	(total 3; valoración 3*)	6	6	3%
<b>AGENTES</b>	(total 9; valoración 18*)	(total 7; valoración 11*)	(total 7; valoración 11*)	23	40	20%
<b>JUEGOS TRADICIONALES</b>	(total 12; valoración 17*)	(total 8; valoración 14*)	(total 5; valoración 8*)	25	39	19%
<b>PROFESORADO</b>	(total 9; valoración 18*)	(total 19; valoración 32*)	(total 14; valoración 24*)	42	74	36%
<b>VALORACIÓN</b>	(total 5; valoración 7*)	(total 10; valoración 16*)	(total 15; valoración 23*)	30	46	22%
<b>Total</b>	Total 38	Total 44	Total 44	126	205	100%
	Valoración 63*	Valoración 73*	Valoración 69*			

Nota: \* la valoración se obtiene de multiplicar los valores de *ar* baja por 1; *ar* media por 2 y *ar* alta por 3.



## DISCUSIÓN

---

En primer lugar, recordar que el objetivo general del presente estudio es *analizar los efectos de una intervención pedagógica etnomotriz (con acciones realizadas dentro y fuera de la escuela) mediante el uso de juegos deportivos tradicionales con objetos, sobre el desarrollo del aprendizaje sostenible significativo y del bienestar emocional del alumnado.*

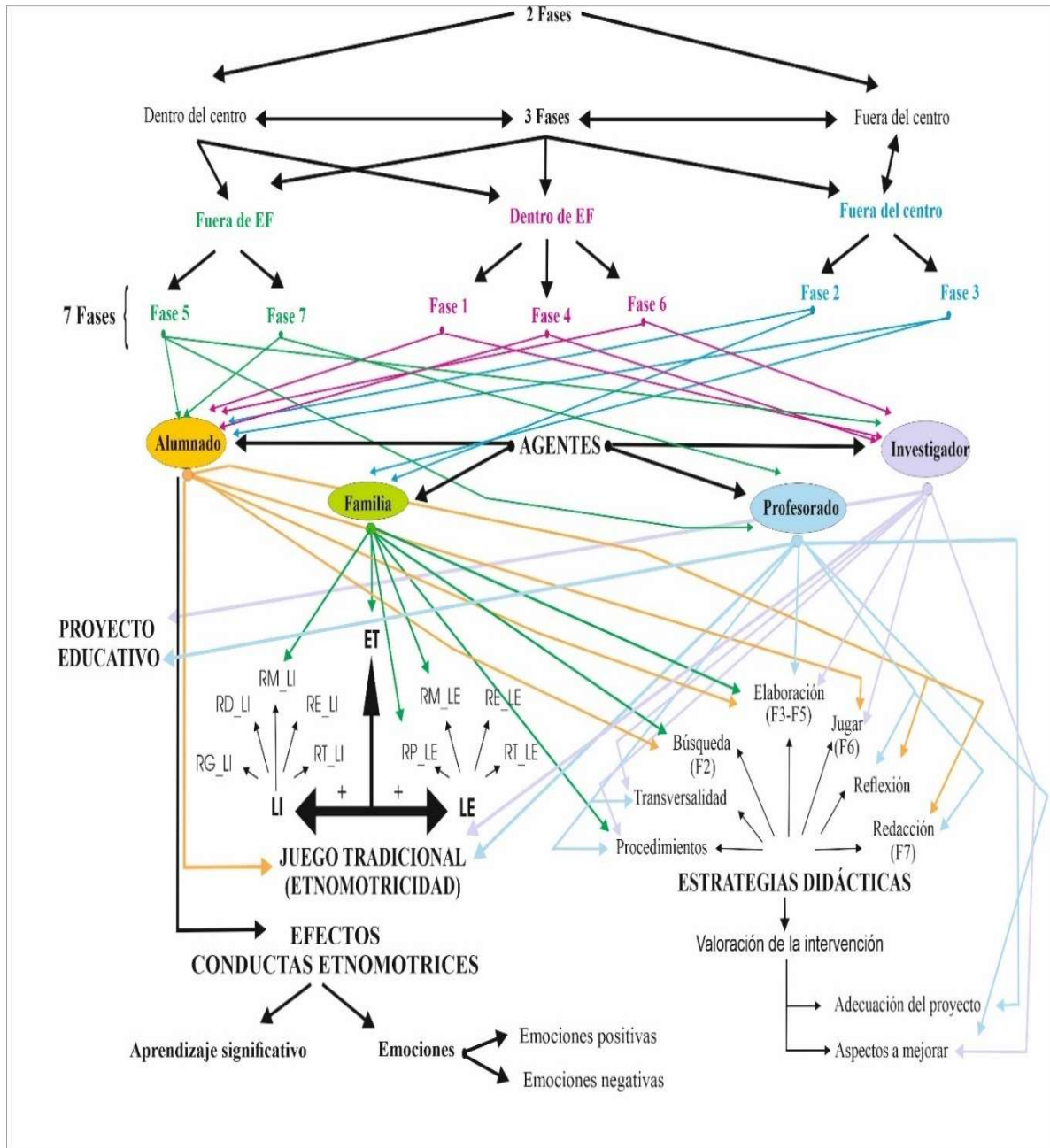
Esta experiencia pedagógica ha constado de distintas fases de intervención educativa, tanto dentro como fuera del centro educativo, abarcando diversas asignaturas. Cada una de estas fases ha generado contextos generales de significado educativo para el alumnado (Lavega-Burgués, 2022). En este estudio, se ha enfocado la atención en los efectos de estas fases etnomotrices (Luchoro-Parrilla et al., 2021), en el aprendizaje sostenible significativo (Coll, 1988; Méndez-Giménez et al., 2010; Moreira, 2012b, 2012a; Salazar, 2018) y el bienestar socioemocional (Bisquerra, 2000; Lavega-Burgués, 2022; Parlebas, 2010; Rillo, 2022). La visión pormenorizada y sistémica de la incidencia de las variables etnomotrices sobre los efectos mencionados permitirá valorar el potencial educativo del uso etnomotor de los objetos lúdicos y los JDTC en los centros educativos del archipiélago canario.

*“Entre todos hablamos que les pareció, que sintieron, como lo hicieron y ahora cada uno escriba todo lo que hemos dicho y hemos sentido y cada uno escriba y dibuje lo que más le ha llamado la atención”* (Entrevista al profesorado 7:23).

En la siguiente figura, se muestra una visión integrada con las distintas fases, variables y efectos estudiados. Las flechas indican las relaciones que se encontraron en el análisis de los datos, tratados en el apartado anterior.

**Figura 103**

*Resumen de las interacciones de las variables (en sus distintas dimensiones) y sus efectos, en esta experiencia pedagógica.*





### **1. Favorecer una educación de calidad desde una intervención etnomotriz**

Uno de los diecisiete objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos por la Agenda 2030 de la Organización de Naciones Unidas (ONU) en 2015 hace referencia a “*Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*” (Organización de Naciones Unidas, 2015).

Según estas directrices, en el objetivo número 4 se indica que la educación de calidad está implica un proceso de enseñanza y aprendizaje que promueva el desarrollo integral de las personas, desde una perspectiva holística e inclusiva que sea accesible, equitativa, inclusiva, y relevante para todos, sin importar su origen, género, edad, discapacidad, entre otras características.

Esa educación de calidad debe ser capaz de desarrollar competencias necesarias para enfrentar los desafíos del siglo XXI, como la identidad cultural, unida a la creciente diversidad cultural. Las primeras fases etnomotrices de identificar, buscar y elaborar objetos de juego con los familiares les permitió adquirir aprendizajes contextualizados vinculados a la realidad cultural canaria en general y a la singularidad de su familia en particular.

Según la agenda 2030, la educación de calidad origina saberes que incluyen resultados de aprendizaje orientados hacia el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad, la colaboración y la comunicación efectiva. Este conjunto de competencias fueron teniendo protagonismo en las distintas fases: el diálogo con los familiares al identificar y buscar objetos de juego (colaboración y comunicación efectiva), luego la elaboración singular de los objetos de juego con ayuda del familiar (colaboración, creatividad, resolución de problemas), la explicación de los objetos construidos al resto

de compañeros de clase (comunicación efectiva), su posterior puesta en práctica en situaciones de juego (resolución de problemas), y finalmente la reflexión mediante distintas estrategias (cuestionario de emociones, redacción) (pensamiento crítico).

*“Si, la forma ordenada de explicar las cosas, de cómo lo habían conseguido, lo habían elaborado, para que servía, con quién lo había hecho, a mí me encantó”*

(Entrevista al profesorado 2:26).

Las evidencias obtenidas muestran que esta experiencia educativa fue de calidad (según las directrices de la Agenda 2030) desde el primer momento, hasta la última acción, ya que fomentó valores y actitudes orientados al respeto a uno mismo, al entorno natural y doméstico y también a los demás; es decir saberes orientados hacia la sostenibilidad ambiental y también social (respeto derechos humanos, justicia social, promoción de la paz, igualdad de género) (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017a, 2017b).

*“La actividad resulto muy positiva, ya que todo el alumnado estuvo trabajando a la vez y dándose cuenta de las diferentes fases de elaboración de materiales traídos por los propios alumnos/as y sobre todo que los construyeron y decoraron ellos mismos”* (NC 17:9).

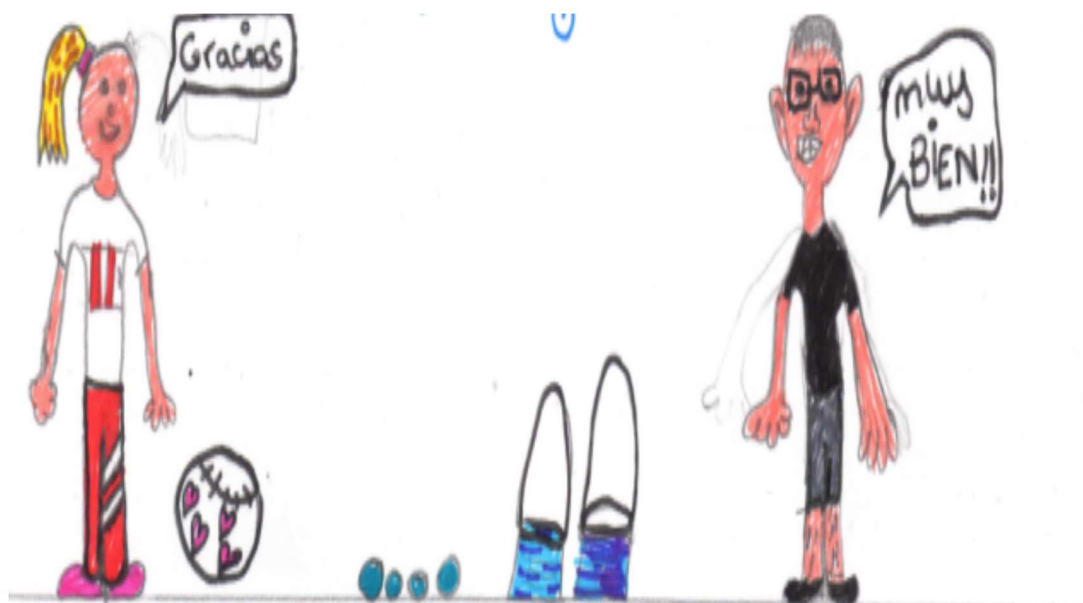
En Canarias existen numerosos proyectos educativos que promueven el uso de juegos y deportes tradicionales, respaldados por el currículo educativo oficial de la región (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, 2014). Los resultados de estas intervenciones educativas, demuestran que a través de una intervención etnomotriz como esta experiencia, es posible

favorecer una educación de calidad alineada a las directrices oficiales del sistema educativo local, al dotar a la comunidad académica de objetivos didácticos, criterios de evaluación y contenidos relacionados con las prácticas lúdicas propias de Canarias<sup>38</sup>.

La valoración positiva de los diferentes agentes educativos hacia estas intervenciones, refuerza el gran potencial educativo del uso educativo de los juegos tradicionales con objetos.

#### Figura 104

*Dibujo del alumnado sobre una fase de la intervención educativa. Redacción 55:27.*



*Nota:* En este dibujo aparecen dos protagonistas (alumna y profesor externo investigador) que participaron en esta experiencia educativa, unidos por los objetos de juego tradicional construidos por ellos mismos y reforzando de manera positiva las actividades desarrollados con esos objetos.

---

<sup>38</sup> Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, 2015

## **2. Innovar desde una intervención etnomotriz para favorecer aprendizajes de desarrollo sostenible significativos**

Proporcionar intervenciones innovadoras en Educación Primaria implica introducir cambios y nuevas prácticas educativas que promuevan un enfoque pedagógico actualizado y adaptado a las necesidades de los estudiantes en el siglo XXI. Se trata de buscar formas creativas y efectivas de enseñar y aprender, utilizando metodologías, recursos y tecnologías que fomenten la participación activa de los alumnos, su desarrollo integral y el logro de aprendizajes significativos.

Para que los docentes estén preparados para facilitar la Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible (EDS), tienen que desarrollar competencias clave de sostenibilidad (incluyendo conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivación y compromiso). Sin embargo, además de las competencias generales para la sostenibilidad, también necesitan competencias para la EDS, que se pueden describir como la capacidad del docente de ayudar a personas a desarrollar competencias de sostenibilidad por medio de un rango de prácticas innovadoras de enseñanza y aprendizaje. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017a, p. 51)

El diseño de esta experiencia educativa etnomotriz, dio lugar a una intervención innovadora ya que, de acuerdo con lo expuesto en el párrafo anterior, abordó temas prioritarios en el desarrollo sostenible del alumnado (agenda 2030 y directrices educativas locales); incorporó maneras originales de intervenir activamente (dentro y fuera de la escuela, observación, aprendizajes procedimentales; participación de variedad de agentes; vinculación de los contenidos con la cultura local).

Se trata de una experiencia innovadora que se ha servido de una metodología activa que ha promovido la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, fomentando la exploración, la investigación, el trabajo en equipo y el aprendizaje basado en el proyecto de búsqueda, elaboración, puesta en práctica y reflexión del uso de juegos tradicionales canarios con objetos. De este modo se consiguió que los alumnos fueran protagonistas de su propio aprendizaje, construyendo conocimientos a través de experiencias prácticas y significativas.

**Figura 105**

*Alumnado atendiendo explicación de cómo elaborar un objeto de juego por parte del investigador 130:1.*



Esta experiencia incidió sobre dos dimensiones del aprendizaje sostenible: la sostenibilidad medioambiental y la sostenibilidad social (Costes et al., 2021; Murphy, 2012).

Tal como indican Costes et al (2021) juegos tradicionales con objetos “*favorecen el desarrollo de la sostenibilidad medioambiental (respeto al entorno natural) y social (participación, igualdad, cohesión social, conciencia de sostenibilidad). Estas dimensiones están recogidas en los objetivos de desarrollo sostenible en la Agenda 2030 adoptada por la ONU (2015)*”.

Se trata de dos dimensiones interrelacionadas del desarrollo de la sostenibilidad en general.

### **2.1. Educación aprendizajes de sostenibilidad medioambiental**

La sostenibilidad medioambiental concierne al respeto por los recursos ecológicos, a evitar impactos negativos sobre el medio ambiente. En el contexto educativo es preciso educar la gestión responsable de los recursos naturales de los que se dispone y también aprender a reciclar y reutilizar esos bienes materiales de manera ecológica.

Los juegos con objetos son auténticas vitrinas de aprendizajes sostenibles con clara orientación hacia la sostenibilidad medioambiental (Lavega & Navarro, 2015). A diferencia del deporte cuyos objetos son comprados e iguales en todo el mundo, los objetos de juego proceden de un entorno próximo (natural o doméstico) (Parlebas, 2003).

Como se ha mencionado a lo largo de esta tesis, antes de jugar con esos objetos era necesario realizar dos acciones ecológicas: a) buscar de objetos en el entorno natural (e.g., piedras, huesos, ramas, hierbas, frutos o cañas) o doméstico (e.g., cuerdas, ruedas, sacos, escoba, agujas, zapatos, pañuelo); b) construir artesanalmente ese material (por ejemplo, elaboración de unos zancos con cuerda y botes de pintura). Recuperar, reciclar y reutilizar eran tres acciones comunes de aprendizajes sostenibles.

Tal y como apuntan Costes et al. (2021) existen evidencias de otros estudios muestran que el autoconstrucción de objetos lúdicos suscita altos niveles de interés, disfrute y motivación (e.g., Méndez-Giménez et al., 2012) tal y como ocurriría en muchos juegos tradicionales.

### **Figura 106**

*Alumnado jugando con los objetos elaborados previamente en clase con ayuda de los compañeros, profesorado y profesor investigador 60:1.*



## **2.2. Educación aprendizajes de sostenibilidad social.**

La segunda dimensión del desarrollo sostenible implica considerar la educación respetuosa de las relaciones interpersonales, independientemente de si tienen la misma edad (relaciones entre el alumnado del grupo clase, interacciones entre el alumnado y sus familiares, relaciones entre el alumnado y los docentes), género (relaciones con personas

del mismo género y de otro género) y condición social o cultural (alumnado del propio territorio o inmigrantes).

En ese entramado de relaciones de sostenibilidad social favoreció el fortalecimiento de los lazos familiares y por tanto contribuyó a la cohesión social y al bienestar del alumnado.

Esta experiencia etnomotriz sostenible también contribuyó a la mejora de habilidades sociales en la interacción entre compañeros y maestros. La experiencia suscitó relaciones positivas con las demás personas, asociadas a acciones de comunicación efectiva (explicar la elaboración de objetos de juego), la colaboración (en la construcción de esos objetos); la capacidad de apreciar y valorar la diversidad (al observar diferentes propuestas ofrecidas por los compañeros de clase).

*“Eso también estuvo muy bien, porque nosotros en casa no controlamos el trabajo del alumno/a y el trabajo del padre. Los padres se pueden llegar, vamos a llamarlo así, a emocionar y hacer el trabajo ellos solos y el niño solo pues alcánzame, tráeme, si estará presente pero no dobla a lo mejor el cable, la verguilla, no participa activamente y en el centro no queda otra opción. En el centro lo haces tú, o lo haces tú”* (Entrevista profesorado 2:29).

En general, se estuvo incidiendo en acciones orientadas a la conciencia ecológica, unida al sentido de responsabilidad social y de bienestar colectivo.

Finalmente, indicar que el uso de juegos sociomotores con objetos desencadenaron conductas etnomotrices de sostenibilidad social. Otros estudios ya han mostrado que este tipo de juegos ponen en valor relaciones interpersonales intensas que



a su vez desencadenan estados de bienestar relacional y emocional muy elevados (e.g., Lavega, Alonso, et al., 2014).

En esta experiencia educativa, también tuvieron presencia los juegos cooperativos, tal y como se había mostrado en la primera parte de la tesis doctoral. De acuerdo con la teoría del contacto (Allport, 1954), estos juegos favorecen actitudes de sostenibilidad social positiva.

Tal y como afirman Costes et al. (2021) al cooperar los participantes: a) actúan en igualdad de estatus dentro del grupo; b) participan en la construcción colectiva del pacto de reglas y permite que la comunidad lúdica apoye o sancione los comportamientos no deseados; c) buscan alcanzar objetivos comunes que les unen; c) intervienen en asociaciones genuinas, profundas e íntimas donde energía, decisión, emoción y relación son distintas dimensiones de un mismo fenómeno de aprendizajes de sostenibilidad social.

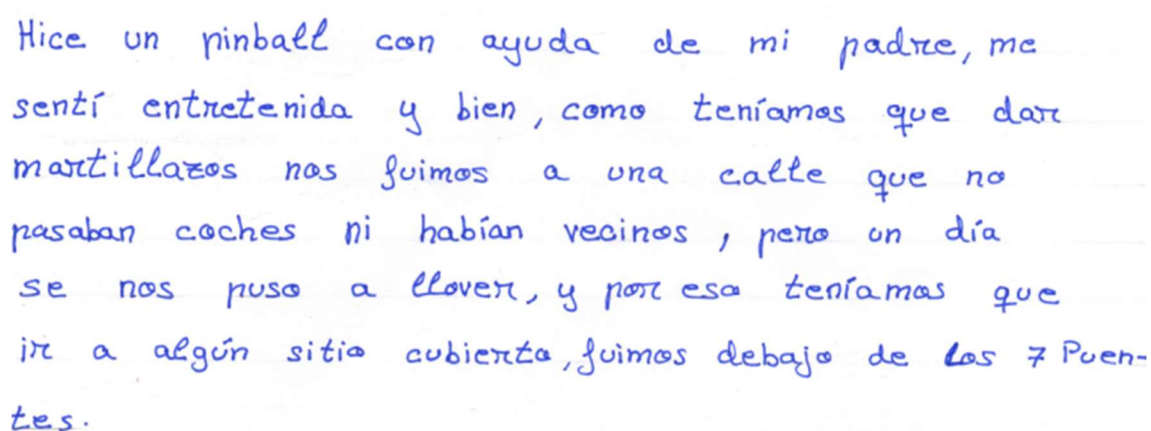
### **2.3. Educación de la sostenibilidad medioambiental y social contextualizada en la cultura local**

La gran variedad de actividades lúdicas presentadas al alumnado, junto con la posibilidad de utilizar los objetos presentados por el investigador al inicio de la intervención, favoreció que esta experiencia llegara de manera directa y profunda a cada uno de los estudiantes. A través de esta experiencia pedagógica, el alumnado aprendió y aplicó los saberes planteados, de manera agradable, y contextualizada en su cultura regional y familia. Se trata de ingredientes clave para favorecer la adquisición de aprendizajes significativos y duraderos. (Ausubel, 1980; Commission European, 2006; C. García, 2016; Lavega, 2002, 2010a; Piaget, 1932).

Además, esa innovación comportó aprendizajes socioemocionales derivados de las acciones educativas relacionadas con otras personas (familiares, educadores, compañeros de clase), siempre en un ambiente de aula seguro y positivo.

### **Figura 107**

*Alumnado explicando el proceso de elaboración del objeto lúdico, con que familiar lo realizó y diferentes anécdotas del proceso de elaboración.*



Hice un pinball con ayuda de mi padre, me sentí entretenida y bien, como teníamos que dar martillazos nos fuimos a una calle que no pasaban coches ni habían vecinos, pero un día se nos puso a llover, y por esa teníamos que ir a algún sitio cubierto, fuimos debajo de Los 7 Puentes.

*Nota:* Redacción 53:43 del alumnado sobre la fase 3 de elaboración de objetos fuera de la escuela.

La intervención etnomotriz ha favorecido aprendizajes significativos contextualizados ya que ha permitido crear un entorno educativo en el cual los estudiantes tuvieron la oportunidad de construir nuevos conocimientos de manera relevante y aplicable a situaciones concretas de su entorno familiar y contexto cultural.

Así de acuerdo con la teoría de Ausubel en torno al aprendizaje significativo (1980), el alumnado pudo experimentar situaciones de aprendizaje que le llevaron a relacionar activamente los nuevos conceptos con su estructura cognitiva preexistente. En este sentido, para favorecer el aprendizaje significativo, el alumnado pudo vincular los nuevos contenidos a sus conocimientos previos en relación a las tradiciones, usos y

costumbres de su cultura local, permitiéndoles establecer conexiones y relacionar la información de manera coherente.

El aprendizaje significativo se caracteriza por la interacción entre conocimientos previos y conocimientos nuevos y que esa interacción es no literal y no arbitraria. En ese proceso, los nuevos conocimientos adquieren significado para el sujeto y los conocimientos previos adquieren nuevos significados o mayor estabilidad cognitiva. (Moreira, 2012a, p. 30)

Además, esa contextualización de la experiencia en su cultura local proporcionó a los estudiantes un marco de referencia relevante y aplicable a su entorno. La manera de presentar los contenidos mediante las distintas fases etnomotrices, permitió que los estudiantes pudieran identificar su utilidad y aplicabilidad en situaciones reales o cotidianas. Al vincular los conceptos y habilidades con contextos concretos, se fomentó la comprensión profunda y la transferencia de conocimientos, lo que permitió a los estudiantes aplicar lo aprendido en situaciones prácticas.

*“después en educación física ellos cogieron situaciones que ellos conocían por ejemplo el bote, bote y ellos lo han modificado. Ya ha habido una variación, han modificado las situaciones de juego. Entonces cuando ellos plantearon y elaboraron las pelotas, y plantearon jugar al bote, bote las acciones de juego que ellos desarrollaban, están modificadas sobre la transmisión que se le ha dado en un primer momento”* (Entrevista profesorado 53:43).

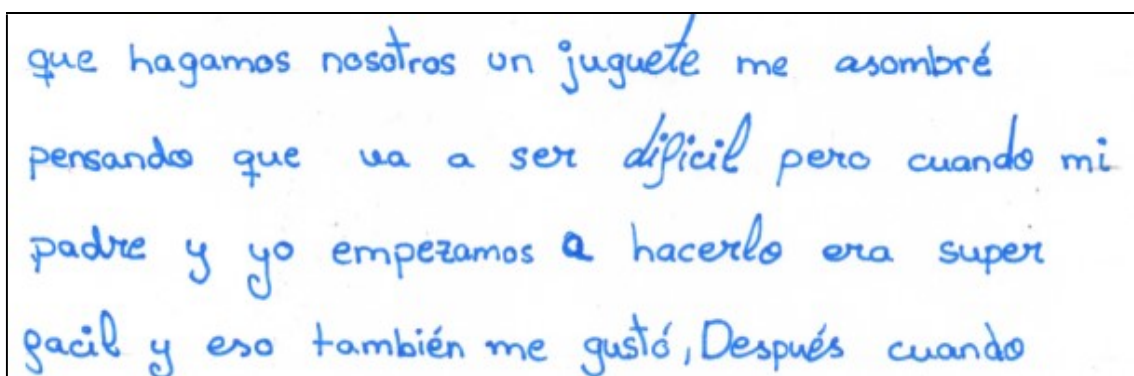
La contextualización en esta experiencia etnomotriz sostenible se favoreció mediante la selección de ejemplos y casos concretos de juegos tradicionales con objetos conocidos por sus familiares. De este modo, esos aprendizajes resultaron ser significativos para los estudiantes, al hacer uso de situaciones reales o problemas

auténticos que reflejaron desafíos del mundo real (sus familias). Esta estrategia etnomotriz, brindó a los estudiantes la oportunidad de relacionar los conceptos y habilidades con situaciones de juego con las que estaban familiarizados, lo que aumentó su motivación, su interés y su comprensión de la dimensión del desarrollo sostenible de la experiencia.

Gracias a la conexión contextualizada de las dos dimensiones del desarrollo sostenible contextualizado, el análisis de los resultados de esta experiencia, constata que se desencadenaron aprendizajes significativos sostenibles relevantes, ya que el alumnado pudo participar de la integración de contenidos y la conexión con la vida real (entorno familiar). La intervención etnomotriz permitió establecer vínculos entre diferentes áreas curriculares, promoviendo la interdisciplinariedad y relacionando los contenidos con situaciones y problemas del entorno social y cultural de los estudiantes.

### **Figura 108**

*Ejemplo de una redacción del alumnado sobre cómo ha realizado la intervención y su reflexión sobre la dificultad en elaborar los objetos lúdicos. Redacción 55:25.*



que hagamos nosotros un juguete me asombré pensando que va a ser difícil pero cuando mi padre y yo empezamos a hacerlo era super fácil y eso también me gustó, Después cuando

En resumen, esta experiencia educativa etnomotriz, suscitó aprendizajes significativos contextualizados a través de la realización de situaciones de aprendizaje coherentes que llevaron a promover la construcción de conocimientos relevantes

(*identificación de zonas, materiales del entorno, vivencias de sus familiares*) y aplicables a través de la conexión con los conocimientos previos de los estudiantes (*uso de objetos conocidos*) y la vinculación con situaciones concretas de su entorno (*experiencias reales de sus familiares*). Esto no solo mejoró la comprensión y retención de los contenidos, sino que también promovió la transferencia de conocimientos a situaciones prácticas, potenciando así la relevancia y utilidad de aprendizajes profundos para los estudiantes.

*“Una vez que hemos dado el paso de buscar el material. Primero planificarlo, buscar el material, llevarlo a cabo pues ahora para que sirva. La idea es esa, de que jueguen. De que el niño juegue al aire libre, no solo con el objeto sino lo que era al aire libre y participe con él”* (Entrevista profesorado 2:13).

### **3. Aprender desde un ambiente seguro de bienestar emocional**

Crear un ambiente seguro de bienestar emocional en los alumnos de Educación Primaria es fundamental para promover su capacidad para generar aprendizajes significativos. Un entorno emocionalmente seguro favorece que los estudiantes se sientan cómodos, valorados y aceptados, lo que les permite expresar sus emociones, establecer relaciones positivas con sus compañeros y docentes (en este caso investigador, maestros y familiares), y desarrollar habilidades socioemocionales clave.

La actividad física y el deporte no solamente son un factor importante para la salud física, sino que además ofrecen una oportunidad idónea para desarrollar otras competencias de carácter social y emocional. Aprovechar esta oportunidad puede significar contribuir desde la educación física al bienestar personal y social. (Bisquerra, 2011, p. 6)

En esta experiencia educativa etnomotriz, se incorporaron diferentes estrategias que favorecieron un ambiente seguro de bienestar emocional en alumnos de Educación Primaria.

En primer lugar, se fomentó la relación y la comunicación positiva entre los educadores y el alumnado. Los docentes establecieron una relación cercana y de confianza con el alumnado promoviendo la comunicación abierta y respetuosa. Se prestó especial atención a escuchar activamente a los estudiantes, mostrar empatía hacia sus sentimientos y preocupaciones, y brindar retroalimentación constructiva sobre todo lo que iba aconteciendo.

*“Yo creo que esta experiencia también supone una riqueza emocional, si porque ellos parece que sí pero esto lo hacía mi padre, mi padre decía que hacía el carricoche que tenía, entiendes, un riqueza emocional, y entre ellos cuando faltó algún niño (no me acuerdo quien falto de tu clase), para hacer la pelota de calcetines, yo vi como otros niños, Ada en concreto le dijo todos los pasos, esto es aparte de riqueza emocional es también riqueza en conocimientos porque se sabían todos los pasos para hacer esa pelota” (Entrevista al profesorado 7:5).*

Paralelamente se estimularon aprendizajes basados en el bienestar emocional, de modo que cada alumno participó de acciones de bienestar socioemocional (relación con los familiares, relación con sus compañeros) y también la autonomía emocional (al construir un objeto, al presentarlo ante el resto de compañeros).

Cada alumno fue capaz de crear su propio objeto de juego con características, matices y estrategias distintas. La intervención promovió por tanto la diversidad e inclusión de todo el alumnado. Los alumnos se encontraron ante un ambiente emocional

seguro, basado en el respeto mutuo, la aceptación de las diferencias y la valoración de la singularidad de cada estudiante. En ningún lugar se hizo distinción entre chicos y chicas, tratando de promover la igualdad de género. *“La educación emocional permite que el alumno aprenda el uso inteligente de sus emociones ante cualquier acontecimiento favorable o desfavorable”* (Alonso et al., 2019, p. 197).

La experiencia etnomotriz estableció normas claras y positivas de convivencia en las acciones educativas que ayudó a los estudiantes a sentirse seguros y protegidos. Estas normas fueron iguales para todos, favorecieron el respeto mutuo, fomentaron el cuidado y la empatía entre todos.

*“Uno es el refuerzo de la autoestima, porque los niños cuando transmitían(...). Por ejemplo, a mí me encantó cuando fuimos al patio y explicaban o daban ideas para cual era el uso del juguete. Explicaban el uso del juguete pero además ellos proponían situaciones de juego”* (Entrevista profesorado 4:8).

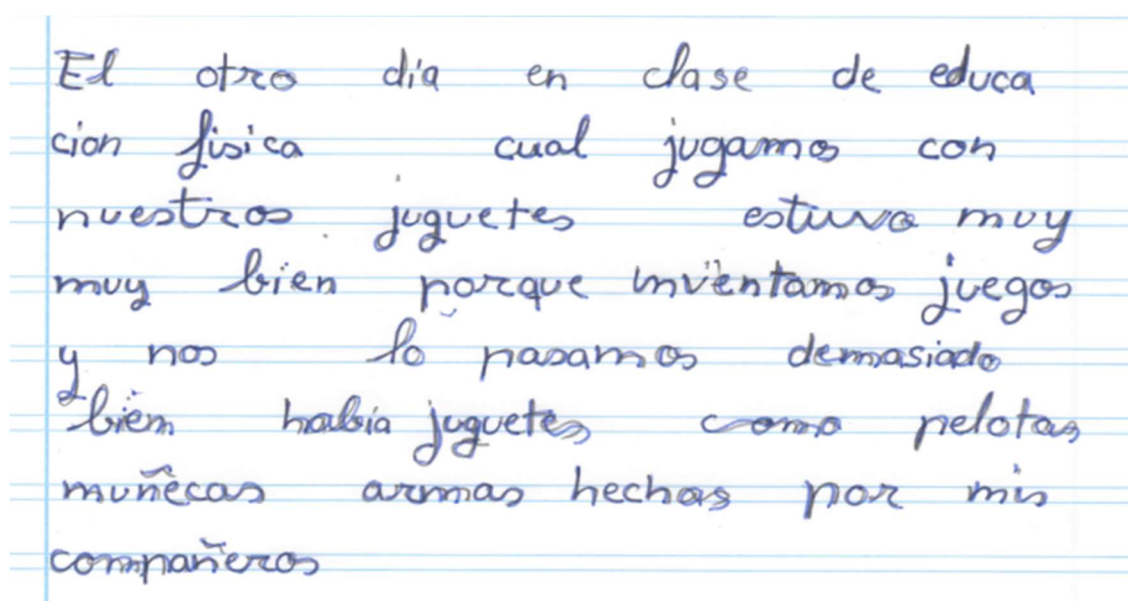
Finalmente, apuntar que la implicación de las familias fue crucial para crear un ambiente seguro de bienestar emocional. Los familiares fueron también educadores en esta experiencia y ayudaron a suscitar el bienestar emocional en las acciones realizadas fuera de la escuela. Lograr que el alumnado de la intervención buscara y elaborara los materiales con algún familiar desencadenó estados intensos de emociones positivas, en la línea de los hallazgos de otras investigaciones sobre el uso educativo de los juegos deportivos tradicionales (e.g., Alonso et al., 2019; Duran, 2017; Etxebeste et al., 2014; Miralles et al., 2017).

La relación entre la valoración de la intervención educativa y la realización de actividades lúdicas, desde una perspectiva etnomotriz, con objetos elaborados tanto por el alumnado y sus familiares fuera del centro, como por el investigador dentro del centro,

ha generado un bienestar emocional y relacional significativo entre los diferentes agentes involucrados en la actividad. El hecho de que los estudiantes hayan tenido la oportunidad de explicar los procesos de búsqueda y elaboración del objeto junto a sus familiares, seguido de la posibilidad de jugar con dicho objeto en las clases de Educación Física, ha demostrado el poderoso vínculo sentimental que se establece cuando se posee un objeto lúdico de gran valor personal para el practicante.

### Figura 109

*Ejemplo de reflexión en acción, mediante la estrategia de realizar una redacción de la intervención educativa. Redacción 57:49.*



El otro día en clase de educación física cual jugamos con nuestros juguetes estuvo muy muy bien porque inventamos juegos y nos lo pasamos demasiado bien había juguetes como pelotas muñecas armas hechas por mis compañeros

*Nota:* El alumnado muestra en la redacción sobre sus vivencias en la intervención educativa y elaborada con ayuda del profesor o tutor, el momento de realizar las actividades con el objeto elaborado por él y sus compañeros, así como realizó la actividad que originó un bienestar emocional y relacional en un entorno seguro.



#### **4. El familiar: agente educativo clave para favorecer aprendizajes significativos sostenibles contextualizados**

El análisis de contenido de los datos ha desvelado algunos de los factores claves asociados a esta intervención pedagógica original. Se ha visto que las acciones educativas realizadas fuera de la escuela suscitan aprendizajes relevantes, gracias al papel clave de los familiares.

Los resultados muestran un elevado número de comentarios referidos a la intervención de los familiares. La valoración global de los datos obtenidos, (ver tabla 30) refleja que los familiares, fueron los agentes más citados después del alumnado, con una puntuación de 238 que representó una valoración de 504; muy superior a los comentarios dirigidos a los maestros, con una puntuación de 59 y una valoración de 115.

Esas narraciones constataron que los familiares se involucran y se esfuerzan por transmitir cómo solían buscar materiales, dónde jugaban y con quién elaboraban los objetos, así como contextualizar su propia experiencia de vida.

Desde esta perspectiva los familiares deben ser considerados como auténticos educadores que intervienen en un contexto de educación no formal (fuera de la escuela), en el mismo marco de acción en el que se han protagonizado los aprendizajes generados por los juegos tradicionales. Tradicionalmente, los juegos encontraban su hábitat principal fuera de la escuela, en el que las personas aprendían a relacionarse con ellos mismos, con las demás personas y también con el medio físico.

En el caso de emplear objetos, los usos y costumbres de estos juegos exigían participar de una primera etapa, consistente en identificar distintas zonas del territorio para buscar los materiales con los que construir un objeto de juego (una rama, un fruto, una planta, una piedra, etc.) (Maestro, 1996).

*“Fue construido con metales. Fue una charla magnífica porque aprendí mucho sobre tradiciones canarias que desconocía”* (Redacción alumnado 56:15).

Participar de esas fases de identificación y búsqueda de objetos, se realizó exclusivamente con los familiares, favoreciendo ese aprendizaje contextualizado (Lavega, 2006; Rossie et al., 2018; Warnier, 1999). Posteriormente era preciso preparar esos objetos, para transformarlos en un objeto de juego, personalizado, con las singularidades transmitidas por el familiar. Todo ello, gracias a la intervención de los familiares, constataba el potencial y variedad de recursos lúdicos que ofrecen en Canarias (Armengaud, 2010; Castro, 1998, 2016; Concepción, 2002, 2006; Fernández Truán et al., 2009; Hernández et al., 2001).

*“El hecho de que pudieran elaborar un juguete con los abuelos me pareció estupendo porque de esa manera vimos en una ocasión con una niña la relación que llevaba con esa abuela afectiva y emocional”* (Entrevista al profesorado 3:4).

La transferencia de información y conocimientos de los familiares durante el proceso de creación de un objeto de juego, basado en sus propias vivencias de infancia, es de suma relevancia. Los estudiantes no solo adquieren conocimientos prácticos y habilidades en el proceso de elaboración, sino que también exploran las formas de juego tradicionales de anteriores generaciones.

*“Tú sabes que todas las familias no te responden igual, y me sorprendió como se molestaron tanto los niños/as como las familias en presentar cosas chulas y en buscar los materiales, en dedicarle tiempo”* (Entrevista al profesorado 1:75).

La relación entre el contexto local y cultural de residencia y los objetos de juego practicados por sus familiares de generaciones anteriores (Costes & Lavega, 2019; Etxebeste, 2012; Etxebeste et al., 2015; Lavega-Burgués & Navarro-Adelantado, 2019; Parlebas, 2001), ha generado un conocimiento sobre las etapas de búsqueda de materiales en entornos cercanos (Lavega, 2011a, 2011b). También se ha aprendido acerca de las herramientas utilizadas y las diferentes formas de elaborar objetos de juego, lo que ha creado un ambiente propicio para explorar la diversidad de juegos con objetos existentes en Canarias. El éxito o fracaso en la búsqueda de materiales, tanto por parte de los estudiantes como de sus familiares, provoca diferentes emociones según lo encontrado y las posibilidades de creación con esos materiales. En su mayoría, la etapa de búsqueda ha permitido a los estudiantes adquirir conocimiento y participar en la construcción de objetos lúdicos que hasta ahora no habían tenido en cuenta.

Los datos han mostrado que el ambiente generado por todos los familiares (agentes educativos involucrados en la intervención fuera de la escuela) suscita mayoritariamente emociones positivas. Los familiares se sintieron comprometidos con el desarrollo de esta experiencia de elaboración, exhibición y puesta en práctica de los objetos creados junto a sus familiares. Todo ello repercutió positivamente, en el modo en cómo intervinieron los alumnos al volver a la escuela y explicar lo que habían elaborado con sus familiares.

*“Como yo consideraba, fue verdaderamente asombroso como el alumnado elaboró diferentes tipos de juegos con objeto y que con un gran desparpajo expusieron esos objetos de juegos a los compañeros” (NC 40:07).*

### **5. La experiencia etnomotriz suscitó aprendizajes significativos sostenibles y transdisciplinares de bienestar emocional**

Las posibilidades de trabajar con diversas materias educativas en esta intervención educativa permiten involucrar a un mayor número de profesores y especialistas interesados en este tipo de proyecto lúdico, y que utilizan diversas herramientas pedagógicas (Casey et al., 2011; Casey & Hastie, 2011; Otero, 2009; Rovira, López-Ros, Lagardera, et al., 2014; Rovira, López-Ros, Lavega, et al., 2014).

*“Tengo que decir, que esta sesión fue bastante positiva ya que el alumnado está acostumbrado a trabajar en las clases de educación física de forma coherente activa y participativa” (NC 30:5).*

Al trabajar con los estudiantes desde la asignatura de Lengua Castellana en la redacción de la experiencia, el conocimiento de los materiales lúdicos en la asignatura de Conocimiento del Medio, las medidas en diversas prácticas ludomotrices de lanzamiento y la decoración de los materiales de juego en Educación Artística, se facilitan aprendizajes transdisciplinarios que están estrechamente relacionados con la asignatura de Educación Física, que es la encargada de liderar este tipo de experiencia educativa (Rodríguez Arregi, 1998). Estas estrategias dotan al alumnado de situaciones educativas de aprendizaje holístico y contextualizado, que le dan sentido a la experiencia educativa entendida como una unidad multidimensional. Esa visión integral de todas las acciones favoreció la emergencia de emociones positivas intensas.

*“La escuela lo que hace es unir todo. Unes lengua, matemáticas, es intentar unir el mayor número de áreas y unirlas en una actividad concreta como son las*

*situaciones de aprendizaje. Tu unes y desde ahí enlazas con todas las áreas por lo tanto la expresión oral, es muy importante pero la expresión escrita es importantísima. Ellos tienen que saber expresar por escrito, lo que han experimentado, lo que han vivido, lo que han sentido, lo que han desarrollado y además expresarlo correctamente. Es vital“ (Entrevista al profesorado 6:9).*

El bienestar emocional en estas situaciones de aprendizaje se vio favorecido por las estrategias didácticas empleadas. El alumnado tuvo un papel activo en todo momento, ya que ellos mismos se encargan de construir los objetos lúdicos (tomar decisiones sobre los materiales a emplear, buscarlos, elaborarlos) y sobre todo, emplearlos en distintas situaciones motrices de juego. De este modo el alumnado participó en acciones educativas significativas de bienestar emocional que también favorecían la autonomía, eficacia, realismo y creatividad en cada fase de ejecución de la intervención (Alcaraz, 2021; C. García, 2016; Guerra & Castro, 2004; Méndez-Giménez et al., 2010; Trigueros et al., 2017).

La vivencia emocional estuvo asociada a los distintos contextos y agentes de aprendizaje, incluso la interacción que se produjo entre el investigador (cuando hizo de docente) y el alumnado. Esto se observó gracias a la estrategia de toma de conciencia de la experiencia mediante la redacción de su vivencia.

*“Si es conveniente, es una manera de ellos poder expresar como se sintieron desde el principio hasta el final y como al final hasta te cogieron cariño” (Entrevista al profesorado 3:8).*

Todas las acciones realizadas en la escuela suscitaron mayoritariamente estados de bienestar emocional. La diversidad de comentarios emocionales en la fase de

presentación de los objetos de juego elaborados con sus familiares conflujo en una visión semejante cuando mencionaban lo que habían sentido al jugar. Jugar permite poner a todo el alumnado en el mismo nivel de participación, a diferencia de las acciones realizadas previamente, en las que es posible que el resultado final en la construcción de objetos de juego, no haya originado los resultados de bienestar emocional buscados por parte de todos los alumnos.

*“Hubo algunos alumnos/as que no mostraron ningún objeto de juego. El problema surgió al sentir frustraciones, por no haber elaborado ningún tipo de objeto de juego además de estar bastante desmotivados al ver que sus compañeros eran protagonistas de la actividad y mostraban sus juegos y con quién lo había elaborado” (NC 10:8).*

#### **6. Solo llegaré más rápido, pero juntos iremos más lejos para alcanzar aprendizajes sostenibles significativos de bienestar emocional.**

Los agentes educativos otro factor clave para interpretar el aprendizaje significativo y el bienestar emocional en las acciones etnomotrices en la escuela. En la tabla recapituladora de los resultados se observa que representan el 27% de los comentarios que suscitaron relaciones significativas. Además, son el tercer factor predictivo del bienestar emocional (aportando el 20% de valoración respecto al total de los comentarios)

El trabajo con diferentes agentes educativos ha permitido mejorar los aprendizajes significativos sostenibles de bienestar emocional del alumnado (Moreira, 2012b). Las relaciones directas con una variedad de educadores han creado un vínculo y un

intercambio de información entre los diversos agentes, lo que ha potenciado una mejora el buen ambiente relacional ellos y en la propia actividad dentro del centro educativo (Alcaraz, 2021; Alonso et al., 2020; Costes, 1997b; Duran, 2017; Etxebeste, 2004; Etxebeste et al., 2014; Falcón, 2020; Genérela & Plana, 1997; Muñoz, 2019; Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Costes, et al., 2020; Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Pic, et al., 2020; Ormo, 2017; Prat, 2017; Sáez de Ocáriz et al., 2013).

El rol de los familiares como agentes educativos se prolonga en la escuela cuando el alumnado explica el proceso que siguió con sus familiares para buscar y obtener los objetos y posteriormente elaborarlos (fase 4).

La complicidad entre agentes se originó también en la escuela, en momentos inesperados como cuando se solicitó al alumnado elaborar una redacción, como estrategia para reflexionar en torno lo que les había aportado esa intervención. Esta acción educativa unía las acciones realizadas dentro y fuera de la escuela, así como a distintos agentes educativos (investigador, familiar, maestra del grupo). La interacción constante entre esos agentes dio lugar a la iniciativa del docente de revisar la redacción del alumnado, antes de ser entregada al investigador. La maestra consideraba que tenía que intervenir para optimizar los saberes asociados a esta acción educativa.

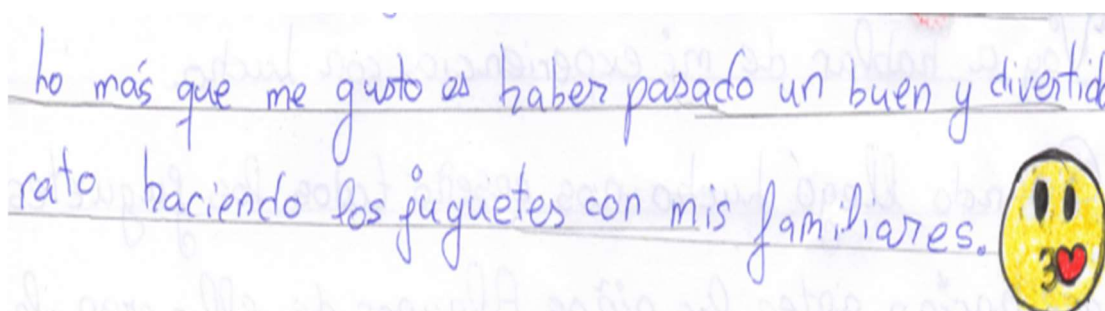
*“La implicación de las tutoras (porque yo no le voy a dar a Lucho las redacciones sin corregirlas y a mí me viene bien porque les voy a dar la estructura” (Entrevista al profesorado 1:89).*

La idea de que *"solo llegaré más rápido y juntos llegaremos más lejos"* resalta la importancia de la colaboración y el apoyo mutuo entre los diferentes agentes educativos, como los familiares y los profesores de distintas asignaturas, en el proceso de aprendizaje

de los alumnos de Educación Primaria. Esta perspectiva reconoce que cada agente educativo tiene un papel único y valioso en el desarrollo integral del estudiante, y que trabajar juntos puede generar resultados más positivos y duraderos.

**Figura 110**

*Redacción del alumnado sobre una fase de la intervención educativa. Redacción 55:35.*



En primer lugar, es fundamental reconocer que los agentes educativos desempeñaron diferentes roles y ofrecieron al alumnado distintas experiencias y conocimientos. Los familiares, como los padres y abuelos, brindaron un apoyo emocional y afectivo fundamental para la adquisición de los aprendizajes etnomotores de los niños en un ambiente afectivo seguro. Los profesores, por otro lado, disponían de conocimientos especializados en áreas específicas unidos a estrategias pedagógicas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, en el caso de los juegos tradicionales, los auténticos expertos de esos conocimientos son los familiares, ya que los aprendizajes procedimentales acontecían tradicionalmente cuando los protagonistas de los juegos interactuaban con los otros compañeros de juego y se relacionaban de manera respetuosa con el entorno natural o doméstico de donde obtenían los objetos. En esta experiencia, la complementación de perspectivas de los distintos agentes educativos propició contextos globales de aprendizaje enriquecedor y poliédrico.



En esta experiencia, dado que los diferentes agentes educativos trabajaron juntos, pudieron beneficiarse de las fortalezas individuales para abordar las necesidades y desafíos específicos de cada alumno. El análisis de los datos cualitativos muestra que la colaboración entre los agentes educativos también fomentó una comunicación fluida y constante. En este caso, el juego tradicional con objetos, sirvió de excusa para tejer una urdimbre de complicidades entre los distintos agentes, en los que los aprendizajes fuera del centro educativo y dentro de la escuela se mostraban cohesionados y entrelazados en un contexto de aprendizaje integrador.

Además, al trabajar los agentes educativos juntos, se propició un entorno de apoyo que fomentó el compromiso y la motivación del alumnado. Sin lugar a dudas, el alumnado, al observar que sus padres, educadores e investigador se preocupaban por su educación y estaban trabajando juntos para ayudarles a tener éxito, se sienten más motivados y valorados en ese entorno afectivo seguro. Esta colaboración también proporcionó una red de apoyo adicional para los alumnos, ya que podían acudir a diferentes agentes educativos cuando necesitaban alguna orientación, ayuda o simplemente un espacio seguro para expresar sus inquietudes. Es más, la coherencia y visión global de los contextos de aprendizaje permitió que el alumnado considerara al profesor externo (investigador) como parte integral del centro educativo o de la comunidad educativa del centro.

En resumen, la idea de que "solo llegaré más rápido y juntos llegaremos más lejos" destaca la importancia de la colaboración entre los agentes educativos en el aprendizaje etnomotor que esta experiencia suscitó en los alumnos de Educación Primaria de Canarias.

**Figura 111**

*Dibujo del alumnado sobre una fase de la intervención educativa. Redacción 58:48.*



*Nota:* En este dibujo aparecen dos protagonistas (alumna y profesor externo investigador con la cámara) que participaron en esta experiencia educativa (bienestar relacional), unidos por los objetos de juego tradicional construidos por ellos mismos.

El compromiso afectivo del alumnado con las acciones de esta experiencia suscitó variedad de estados emocionales. El bienestar emocional predominó en todas las fases, aunque en ocasiones aparecía cierta sensación de preocupación por temor a no explicar adecuadamente el objeto de juego construido con un familiar o también la preocupación por no jugar de manera adecuada.

*“El desarrollo de la actividad de muestra de juegos infantiles tradicionales con objeto resulto muy positivo creando muchas dudas en el alumnado de las diferentes posibilidades de creación de los objetos y los protagonistas familiares que podían ayudar a dicha actividad. Muchos de los alumnos/as se sorprendieron gratamente al observar las diferentes posibilidades de elaboración de los objetos de juego” (NC 27:3).*

## **7. El juego tradicional, un talismán para educar conductas etnomotrices sostenibles de aprendizaje significativo y de bienestar emocional**

Si bien el alumno o alumna es el centro de interés de todas las acciones educativas suscitadas en esta experiencia, el juego deportivo tradicional fue el principal factor predictivo del aprendizaje significativo y de bienestar emocional.

El planteamiento educativo que defiende esta tesis doctoral es la consideración de la educación física como una educación de conductas motrices. Es decir, en cada situación motriz (juego, deporte, tarea motriz) el alumnado se pone a prueba para dar respuesta a las dificultades que le ofrece la lógica interna de esa situación motriz. Esas dificultades están asociadas a problemas singulares vinculados a la relación con los demás participantes, con el espacio, con el tiempo y con los objetos de juego. Así es como la participación en los juegos tradicionales origina en cada alumno o alumna conductas motrices singulares, es decir, respuestas motrices dotadas de sentido y significado subjetivo a partir de la experiencia subjetiva que protagoniza cada persona. En cada una de esas respuestas los alumnos dan testimonio de toda su personalidad expresando emociones, relaciones, decisiones y esfuerzo físico.

*“Cuando queda por escrito se establece mediante su uso, pero cuando queda por escrito refleja claramente cómo se ha hecho, que es lo que has vivido, que es lo que te transmite, que emociones desarrolla en ti, la experiencia o el desarrollo del estudio en este caso”* (Entrevista al profesorado 4:40).

Es el auténtico tesoro de la educación física moderna, la optimización de conductas motrices y por tanto la educación profunda de sus protagonistas.

El juego deportivo tradicional, tal y como se ha defendido en la primera parte de la tesis es portador de una extraordinaria ludodiversidad de experiencias. Su originalidad reside en esa diversidad de reglas, de maneras singulares de relacionarse con los demás (con estructuras interactivas variadas y complejas), con el espacio (con el uso de diversidad de subespacios y espacios a alcanzar humanos y materiales; estables e inestables); con el tiempo (con o sin un marcador final) y con el material (uso de manera muy diversa de los objetos de juego). En ese escenario caracterizado por la ludodiversidad en la lógica interna, los juegos tradicionales originan también diversidad en las conductas motrices del alumnado

### **Figura 112**

*Carreras de zancos de lata realizados por el alumnado dentro de la escuela*



*Nota:* Alumnado realizando una actividad en la clase de Educación Física con zancos elaborados por ellos mismos en la fase 5 de elaboración de objetos con el investigador 122:1.

La originalidad de esta tesis doctoral, supone dar un paso más que permita relacionar las conductas motrices que se manifiestan en las situaciones motrices de aprendizaje (en este caso los juegos deportivos tradicionales), con otras conductas

sociales que acontecen en contextos familiares y de la cultura local, es decir, en contextos referidos a la lógica externa de esas situaciones motrices.

Desde esta perspectiva, se parte de la noción de etnomotricidad para proponer una experiencia educativa etnomotriz, orientada a la educación de conductas etnomotrices. Recordemos que el concepto de etnomotricidad, remite *“al campo y naturaleza de las prácticas motrices, consideradas desde el punto de vista de su relación con la cultura y el medio social en los que se han desarrollado”* (Parlebas, 2001, p. 227).

Así pues, estamos ante una experiencia educativa que ha relacionado los aprendizajes procedimentales, adquiridos fuera de la escuela (lógica externa; al identificar lugares de obtención de objetos, recoger materiales diversos y elaborar de manera artesanal esos objetos de juego), con los aprendizajes procedimentales de naturaleza motriz (lógica interna), que se protagonizan mediante acciones motrices, al poner en práctica esa diversidad de juegos tradicionales con esos objetos contruidos. Este binomio, escuela y entorno social y cultural, maestro y familia, juego y contexto, lógica interna y lógica externa, acción motriz y acciones sociales en un entorno sociocultural concreto, justifica que la experiencia educativa pueda ser denominada intervención educativa etnomotriz.

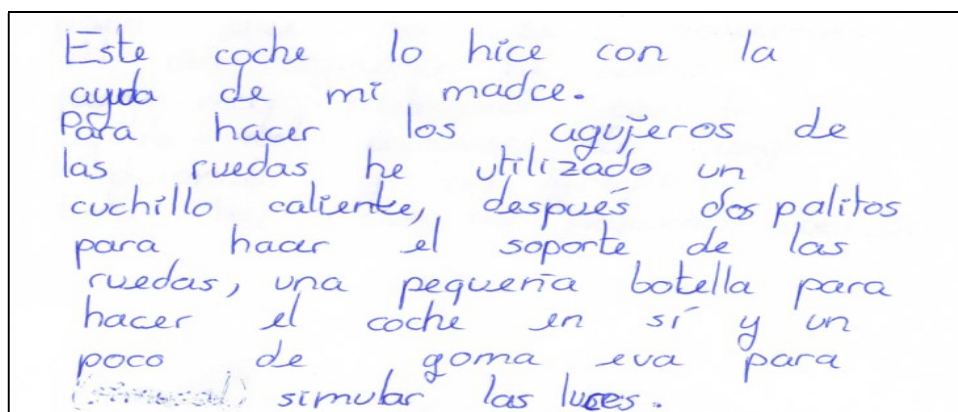
Esa intervención educativa etnomotriz ha originado diversidad de conductas sociales (ETNO) y de naturaleza práxica (MOTRICES) dotadas de un significado formativo profundo. Emociones, decisiones y relaciones han estado muy presentes fuera y dentro de la escuela; fuera y dentro de las clases de Educación Física.

La interacción social con los familiares desencadenó relaciones interpersonales singulares, cargadas de anécdotas, así como de vivencias emocionales de esos momentos en los que el alumno estaba con su familiar, así como los momentos que su familiar había

experimentado cuando era más joven. En este caso, relaciones y emociones formaban parte de una misma realidad. A continuación, la elaboración de esos objetos, originó aprendizajes asociados a tomar decisiones (decidir el tamaño del objeto, su transformación en formas, figuras y colores, para convertirlo en un útil de juego único y singular), también unidas a emociones y relaciones cargadas de significado subjetivo.

### Figura 113

*Comentario alumnado sobre experiencia pedagógica de búsqueda y elaboración de objetos. Redacción 52:43.*



Este coche lo hice con la ayuda de mi madre. Para hacer los agujeros de las ruedas he utilizado un cuchillo caliente, después dos palitos para hacer el soporte de las ruedas, una pequeña botella para hacer el coche en sí y un poco de goma eva para ~~simular~~ simular las luces.

Posteriormente, cuando el alumnado tuvo oportunidad de practicar en la escuela una diversidad de juegos con los objetos construidos, experimentó gran variedad de conductas motrices asociadas al uso de objetos como (zancos, pelotas de trapo, coches de latas, boliches, cometas de caña), en juegos psicomotores y también sociomotores, cuyas reglas podían acordarse y modificarse cuando se considerará necesario.

*“Porque no son reglas, porque no están establecidas. Son modificas por ellos mismos en función de los jugadores que van a jugar o en función del espacio que se encuentran, o del material por eso es súper importante como está desarrollado el material o que utilizan para desarrollar un objeto de juego. Si es modificado,*

*si no es modificado. Si se encuentra en un entorno cotidiano, si se encuentra en otro entorno”* (Entrevista al profesorado 4:16).

Es así, como esta tesis considera que esas conductas motrices están cargadas de significado social y cultural local, es decir, de significado asociado a un contexto familiar y social singular para cada alumno. Es entonces, cuando se puede hablar que los juegos tradicionales en general y los empleados en esta experiencia educativa en particular suscitaron *conductas etnomotrices sostenibles*.

El análisis de contenido de los comentarios, da testimonio de la importancia del juego en esa educación de conductas etnomotrices, siendo el principal factor predictivo del aprendizaje significativo y de bienestar socioemocional.

En el caso del aprendizaje significativo y de bienestar las variables de la lógica interna y externa de los juegos, representan el 55% del total de los comentarios que han originado una relación significativa (ver tabla 30). De los distintos componentes, destaca la relación con el material en la lógica interna (con una puntuación obtenida de 546 y una valoración ponderada de 1242 puntos) y la relación con el material en la lógica externa (con una puntuación de 747 y una valoración ponderada de 1896).

Los resultados también muestran que la relación con el material (lógica externa) es un factor predictivo del aprendizaje significativo en las acciones realizadas dentro del centro, así como fuera de la escuela. Del mismo modo las variables resultados lógica interna, lógica externa y etnomotricidad (explicadas en otros apartados) han sido la segunda variable predictiva de más fuerza del bienestar emocional en las acciones realizadas dentro de la escuela (Lavega-Burgués, 2022; Lavega-Burgués et al., 2022.; Pic & Navarro-Adelantado, 2022).

*“y ver que nos podemos divertir, pasarlo bien, sin grandes cosas sino con elementos que bueno al final se convierte en grandes cosas porque primero están hechos por ellos y porque te das cuenta que no necesitamos una play, una máquina, ni grandes balones, sino con la pelota que ellos hicieron, los zancos. Se lo pasaron estupendamente, fue muy enriquecedor y divertido”* (Entrevista al profesorado 6:18).

### **8. El uso etnomotor de los objetos de juego tradicional favorecen la subjetivización del alumnado**

El análisis de los resultados constata el papel clave que tiene el juego tradicional en general y sobre todo la relación con el material (en su lógica interna y lógica externa) en particular en la formación del alumnado.

De acuerdo con el antropólogo francés Warnier (1999), los juegos tradicionales a través del uso etnomotor de sus objetos han favorecido la subjetivización del alumnado. En el contexto de la cultura material, este concepto se refiere a un proceso por el cual los objetos materiales adquieren significados y valores simbólicos a través de las experiencias y prácticas sociales de las personas. En nuestro caso diríamos significados sobre todo relacionales y emocionales (Warnier, 1999).

Según Warnier, los objetos materiales no tienen inherentemente significados culturales, sino que adquieren esos significados a través de su relación con las personas y las prácticas sociales en las que están involucrados. En otras palabras, los objetos materiales son "subjetivizados" por los individuos y grupos que los utilizan, convirtiéndolos en portadores de significados culturales y símbolos de identidad. En esta experiencia, la construcción y uso de los objetos de juego tradicionales canarios han



favorecido la adquisición de significados etnomotrices, asociados a ideas, valores y al legado cultural de las familias del alumnado.

*“Si porque de eso se trataba, de que ellos volvieran atrás en el tiempo y fueran consciente también de que no es necesario tener un ordenador, no es necesario ir a una tienda, sino que tú mismo puedes crearte tus propias cosas y a partir de cosas impensables como una verguilla o un trocito de palo..., como un trozo de hierro. Con todas esas cosas, con trapos viejos, ellos se dieron cuenta”*  
(Entrevista al profesorado 2:45).

Las distintas fases etnomotrices favorecieron una interacción clara, directa y singular con diversidad de objetos locales. Los alumnos los modificaron, adaptaron y usaron esos objetos, otorgándoles un valor subjetivo con un claro significado emocional y relacional.

La participación de todo el grupo clase en esta experiencia etnomotriz también favoreció la subjetivización de la cultura material lúdica a nivel grupal. Los alumnos vieron que el conjunto de esos materiales y saberes que les acompañan forman parte del acervo cultural de sus gentes (comunidad y grupos sociales canarios). Todo ello, favorece la adquisición de significados compartidos que refuerzan la cohesión social y la identidad grupal de los alumnos en tanto que ciudadanos canarios. Los objetos de juego y los procesos que les acompañan forman parte de la cultura canaria, de modo que el alumnado también se forma como ciudadano canario, es decir, como sujeto individual, social y cultural (Julien & Warnier (ed.), 1999, p. 12). Es entonces, cuando la naturaleza etnomotriz de esos objetos los convierte en elementos clave de sus juegos tradicionales, entendidos como patrimonio cultural *“los usos, representaciones, expresiones,*

*conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural”* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2003).

**Figura 114**

*Investigador observando una cometa elaborada por el alumnado con ayuda de un familiar cercano 112:1.*

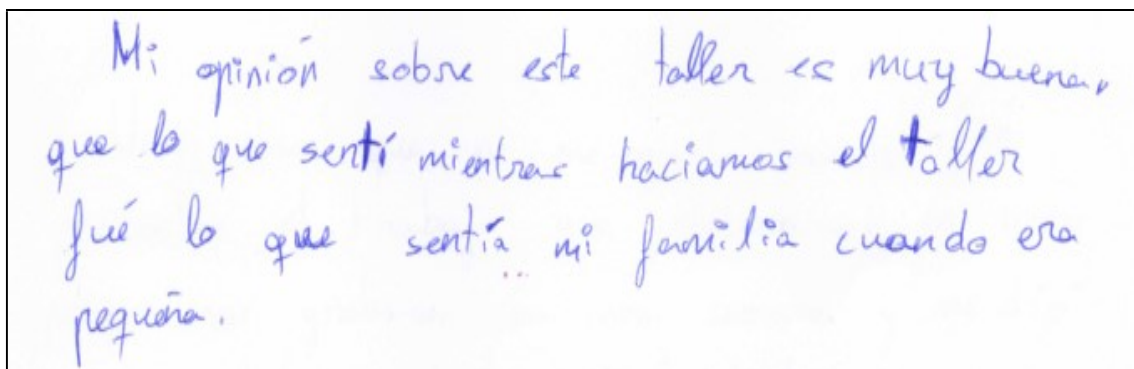


Gracias a esta experiencia etnomotriz, se ha activado un proceso vivo de subjetivización de esa cultura material ludomotriz canaria. La intervención realizada ha permitido restituir los significados y valores atribuidos a esos objetos, aunque con connotaciones distintas por parte de los alumnos actuales en comparación con sus familiares.

**Figura 115**

*Ejemplo del proceso de subjetivización emocional asociado a la intervención etnomotriz.*

*Redacción 52:6.*



Mi opinión sobre este taller es muy buena, que lo que sentí mientras hacíamos el taller fue lo que sentía mi familia cuando era pequeña.

**9. La adecuación del proyecto. Termómetro para confirmar la activación de aprendizajes significativos sostenibles y de bienestar emocional**

El análisis global de los resultados (ver tabla 31 y tabla 32) identifica las variables referidas a la adecuación del proyecto como los factores más relevantes para predecir la presencia de aprendizaje significativo (con una ponderación de 11 puntos sobre 31 que representa el 37% de los comentarios) y de bienestar emocional (con una ponderación de 12 puntos sobre 31 que representa el 39% de los comentarios).

Los comentarios dan testimonio que fue un acierto diseñar acciones educativas fuera de escuela con los familiares y unirlas a las acciones en las sesiones de educación física, plástica y lengua castellana (en los árboles aparece como primer factor predictivo del aprendizaje significativo y también del bienestar emocional).

En el diseño de la intervención se nivelaron las acciones realizadas fuera de la escuela con las iniciativas que se protagonizaron en el propio centro.

**Figura 116**

*Alumnado mostrando el objeto elaborado con ayuda de un familiar fuera de la escuela 71:1.*



La búsqueda de materiales para la elaboración del objeto acordado entre el alumno y el familiar es una actividad apasionante y pedagógica. Se genera motivación al descubrir una variedad de materiales en diferentes espacios y lugares, ya sean naturales (como gamonas, pencas y madera) o artificiales (como botones, tirantes y trabas). Esta búsqueda estimula la faceta investigadora y creativa de los participantes. (Lavega, 2002).

*“Ese procedimiento fue muy positivo, porque en este momento que le ha tocado vivir al alumnado, donde todo está hecho, que aprietas un botón y lo tienes todo solucionado. Pues que ellos tengan que buscar, elaborar, investigar, es muy rico. Es necesario”* (Entrevista al profesorado 6:2).

Las acciones realizadas fuera de la escuela se complementaron con la elaboración de algunos de esos materiales en el propio centro. De este modo, tenía sentido y se consideró como procedimiento muy adecuado que el alumnado hiciera esa acción en la propia escuela.

*“Genial, la importancia de elaborar los talleres en el cole y no en casa para nosotros es fundamental porque vemos cómo se implican y como lo elaboran. No es lo mismo, que si te los llevas a casa y no sabes quién lo ha hecho. Para mí me pareció genial que lo hicieran aquí”* (Entrevista al profesorado 3:22)

Fue un acierto utilizar objetos lúdicos elaborados en los propios centros educativos con la ayuda del investigador en las clases de Educación Física. El alumnado tuvo la oportunidad de reconocer, identificar y aprender los procesos de búsqueda y elaboración de los diversos materiales necesarios para elaborar los objetos lúdicos presentados en la fase 1 de la intervención y desarrollados en las fases 2, 3 y 5. Además de aprender cómo se creaban los utensilios, los estudiantes pudieron identificar los recursos materiales, las herramientas y los procesos requeridos para su construcción. Añadiendo a esto, el hecho de que tuvieron que explicar a sus compañeros (fase 4) todo el proceso de construcción de los objetos y el contexto en el que se llevó a cabo, se confirma el valor educativo de la experiencia etnomotriz realizada (Alonso et al., 2020; Ben Chaâbane, 2019, 2020; Castro, 2016; Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2001, 2016a, 2017, 2016b; Pic, 2018a) de esta intervención educativa.



**CONCLUSIONES, LIMITACIÓN DE  
LA INVESTIGACIÓN Y  
PERSPECTIVAS DE FUTURO**

---

## 1. Conclusiones.

Tras haber interpretado los principales hallazgos de esta segunda parte de la tesis doctoral, en esta parte se pretende resumir y sintetizar los hallazgos y contribuciones más relevantes de esta investigación.

1. En relación con los objetivos. Esta tesis ha podido mostrar con solvencia *los efectos de una intervención pedagógica etnomotriz (con acciones realizadas dentro y fuera de la escuela) mediante el uso de juegos deportivos tradicionales con objetos, sobre el desarrollo de aprendizajes significativos sostenibles y de bienestar emocional del alumnado de Educación Primaria en Canarias.*
2. El diseño de intervenciones etnomotrices puede favorecer la innovación en programas educativos de calidad orientados a la educación de conductas etnomotrices de desarrollo de la sostenibilidad medioambiental y social contextualizadas en la cultura local.
3. El juego tradicional con objetos es un recurso pedagógico excepcional para generar aprendizajes sostenibles contextualizados dotados de significado ambiental, social y emocional.
4. Los familiares son un agente educativo clave para favorecer aprendizajes sostenibles contextualizados en ambiente emocional seguro.
5. Los juegos tradicionales favorecen la activación de contextos de aprendizaje sostenible transdisciplinares cargados de significado y bienestar emocional. De las distintas variables, son el factor más relevante para desencadenar aprendizajes sostenibles significativos de bienestar emocional.

6. El uso, desde una perspectiva etnomotriz, de los objetos de juego tradicional favorece la subjetivización de la cultura ludomotriz material del alumnado. La utilización etnomotriz de esos objetos de juegos tradicionales, han sido portadores de significados culturales, símbolos de identidad y de aprendizajes de sostenibilidad medioambiental y social. El alumnado ha visto favorecida su formación como sujeto individual, social y cultural.
7. La participación integrada de diversidad de agentes educativos (familia, maestros, profesor externo) contribuye a favorecer aprendizajes sostenibles profundos de naturaleza etnomotriz.
8. La búsqueda de evidencias que constaten que la intervención ha sido adecuada, permite justificar la contribución de los juegos tradicionales con objetos, en favor de una educación moderna, orientada hacia la educación de conductas etnomotrices sostenibles.

## **2. Limitación de la investigación.**

Esta intervención educativa en los centros educativos de Primaria, tuvo algunas limitaciones, que se produjeron debido a diferentes factores externos a la propia investigación.

Limitación en la muestra de participantes. A pesar de haber realizado este estudio con un número considerable de alumnado de siete escuelas, no se pudo contar con la intervención de mayor cantidad de centros educativos.

Limitación en la perspectiva de género. La variable género no ha sido considerada en esta investigación. Dado que se trata de un tema emergente y necesario en los objetivos



educativos prioritarios de desarrollo sostenible para la sociedad actual, se debería considerar en futuros estudios.

Limitación en la participación de los familiares en las acciones realizadas dentro de las escuelas. La interacción de los familiares con el resto de agentes educativos hubiese podido ser más enriquecedora de haber diseñado alguna acción conjunta en el propio centro. La explicación de los propios familiares de la elaboración de objetos; la descripción ante el alumnado y profesorado de anécdotas, vivencias y significados que le han dado a los juegos tradicionales canarios en general y a sus objetos de juego en particular podría haber dado mayor consistencia a esta intervención. Igualmente, la posibilidad de compartir la práctica de algún juego tradicional con los objetos elaborados también habría podido favorecer la dimensión etnomotriz de esta experiencia, así como el reconocimiento de los juegos tradicionales como patrimonio cultural de Canarias.

### **3. Perspectivas de futuro**

Esta intervención realizada en esta segunda parte de la tesis posibilita el poder plantar diversas actuaciones que mejoren la investigación de este tipo de actividades educativas y faciliten una evolución pedagógica como perspectiva de futuro en los centros educativos de Canarias u otros lugares fuera del archipiélago. A continuación, se va a detallar las futuras actuaciones investigadoras de carácter científico que se podrían realizar:

- Comparar esta intervención educativa con otros programas de naturaleza etnomotriz realizados en otras comunidades autónomas o en el extranjero.

- Aportar más evidencias científicas a las instituciones públicas competentes en educación en Canarias, en relación con la contribución educativa de este tipo de intervenciones en los centros educativos de educación secundaria.<sup>39</sup>
- Diseñar un programa de intervención educativa, para futuras investigaciones sobre los JDT con y sin objetos lúdicos en los centros educativos para el desarrollo de aprendizajes sostenibles desde una perspectiva etnomotriz.
- Incorporar la variable género para diseñar e investigar los efectos de una intervención etnomotriz con juegos tradicionales, para favorecer la igualdad de oportunidades desde la perspectiva de género.
- Transferir a la sociedad el conocimiento generado en esta tesis mediante la elaboración y publicación de recursos (fichas, ejemplos de aplicaciones etnomotrices...) para el colectivo de docentes e investigadores interesados en la educación de aprendizajes sostenibles de bienestar emocional.

---

<sup>39</sup> Para secundaria se debería realizar diversas adaptaciones pedagógicas para que la intervención resultara exitosa.





## EPÍLOGO

---



Cuando nos embarcamos en esta aventura, de investigar los diferentes tipos de juegos y deportes tradicionales de adultos e infantiles existentes en Canarias que utilizaban algún tipo de objeto para su desarrollo lúdico, quizás no éramos conscientes de la riqueza cultural y patrimonial que tienen las prácticas ludomotrices en Canarias. Fue como ir tirando de un hilo, e ir descubriendo la rica variedad de juegos existentes, el disfrute de poderlos clasificar desde la perspectiva de la ciencia de la acción motriz y descubrir las posibilidades de implementarlos en una experiencia pedagógica de educación de conductas etnomotrices sostenibles mediante acciones realizadas fuera y dentro de la escuela, con la participación de familiares y profesorado de distintas asignaturas.

Dado que la tesis doctoral consta de dos partes claramente diferenciadas, en este epílogo se intenta favorecer una visión de conjunto de esta investigación.

En primer lugar, las dos partes de la tesis han servido para justificar la condición de patrimonio cultural inmaterial de los juegos tradicionales canarios y su extraordinaria contribución para favorecer una Educación Física de calidad (ONU, Agenda 2030) en aras de educar aprendizajes sostenibles contextualizados que generen bienestar emocional.

La ciencia de la acción motriz ha sido una disciplina científica que ha permitido aportar los fundamentos científicos necesarios para desvelar los rasgos etnomotrices de cerca de 600 juegos tradicionales en Canarias, en relación con su diversidad motriz (variedad de rasgos en la lógica interna) y sociocultural (variedad de regularidades en sus condiciones referidas a la lógica externa). La primera parte desvela la ludomotricidad exuberante que acompaña a los juegos tradicionales en Canarias, y justifica que los juegos

con objetos constituyen una familia de prácticas ludomotrices con rasgos etnomotores singulares que ofrecen una clara potencialidad educativa.

Esta disciplina también incorpora el concepto de etnomotricidad y la concepción de la educación física como educación de conductas motrices. Estas dos unidades conceptuales han sido clave y fuente de inspiración para incorporar y desarrollar la segunda parte de la tesis doctoral. Esta segunda parte, pretende complementar la primera mostrando esa potencialidad educativa que se apuntaba en la primera parte de la tesis doctoral.

En esta parte, se plantea una intervención educativa singular, en su diseño y denominación. Se ha puesto en práctica una intervención pedagógica etnomotriz (realizada fuera y dentro de la escuela) para educar conductas etnomotrices sostenibles contextualizadas (asociadas a aprendizajes significativos de desarrollo sostenible medioambiental y social, y de bienestar emocional), mediante el uso de juegos tradicionales con objeto. La mencionada intervención se realiza en siete centros escolares de Educación Primaria, invitando al alumnado a participar en un proceso de aprendizaje transdisciplinario, con variedad de agentes educativos (familiares, profesorado de diversas disciplinas), y mediante la incorporación de diversas fases etnomotrices que han supuesto aprender con los familiares a buscar zonas de juego, identificar materiales, elaborar objetos de juego, mostrarlos a sus compañeros de clase, ponerlos en práctica mediante acciones etnomotrices sostenibles y favorecer la reflexión en acción de lo que supuso esa experiencia educativa.

De los datos obtenidos en la primera parte de la tesis destaca la presencia ingente de juegos cooperativos protagonizados por el género femenino que originan una gran diversidad de experiencias ludomotrices, sobre todo en los juegos con sogas y juegos de

corro en donde su acompañamiento musical son un ingrediente necesario para el desarrollo de la lógica interna del juego (Fernández Amat, 2020; Luis, 2011b; Mateu, 2010; Mateu et al., 2014; Mateu & Lavega-Burgués, 2017).

así como, la alta presencia de juegos infantiles que se realizan utilizando objetos para su puesta en práctica que demuestran la importancia del objeto en la cultura del archipiélago canario. Es por tanto vital, el haber realizado actividades en los centros educativos sobre las diversas posibilidades lúdicas que requieren de algún tipo de materia u objeto para su desarrollo y que se ha demostrado su valor desde una educación etnomotriz sostenible al estar íntimamente ligado con la sostenibilidad del uso de materiales, su relación con la cultura y patrimonio lúdico canario y una educación de calidad utilizando una pedagogía de conductas motrices.

En la segunda parte de la tesis doctoral, el uso etnomotor de objetos de juego, en una experiencia educativa con diversidad de agentes educativos (familiares, profesorado, investigador/profesor), ha originado aprendizajes significativos sostenibles y contextualizados en el alumnado. La experiencia educativa realizada en siete centros educativo dentro y fuera de la escuela, ha favorecido la subjetivización de la cultura ludomotriz material del alumnado. Los estudiantes han aprendido a reconocer y a apropiarse de los significados culturales, los símbolos de identidad de esos objetos; de este modo la intervención ha contribuido a un proceso de subjetivización, es decir, su formación como sujeto individual, social y cultural (Warnier, 1999, 2001).

Otro aspecto singular que aporta la tesis doctoral, en sus dos partes es el diseño metodológico (empleando diversidad de instrumentos empleados por el investigador, profesorado y alumnado: fuentes escritas, entrevistas, notas de campo, registro audiovisual, cuestionarios y redacción), variedad de programas de análisis de datos



(Excel, Atlas.Ti, SPSS) y también el uso de métodos mixtos para complementar el análisis de contenido de los datos cualitativos (mediante un procedimiento deductivo e inductivo), con el análisis estadístico de los datos cuantitativos mediante diversidad de técnicas (estadística descriptiva, tablas cruzadas, áreas de frecuencias multidimensionales y árboles de clasificación). Estos análisis han originado multitud de datos que se han intentado resumir y sintetizar empleando un sistema original de ponderación, para ver el “peso” o fuerza de las variables consideradas. Así, se incorporan múltiples tablas recapituladoras de los resultados obtenidos en cada una de las fases (e.g., Tablas:14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25,26, 27, 28, ; figuras: 73, 74, 75, 76, 77, 79, 81, 83, 85, 87, 90, 92, 94, 96, 98). Igualmente se han mostrado tablas y figuras de los resultados globales (e.g., tabla 30, 31, 32, 33; figura 103).

Todo ello, ha permitido poner en valor la naturaleza etnomotriz de los juegos tradicionales y su contribución para dar respuesta a algunos de los objetivos de desarrollo sostenible prioritarios que establecen organizaciones internacionales como la ONU). En el capítulo referido a la interpretación de los datos de la segunda parte de la tesis, se ha intentado incorporar multitud de comentarios obtenidos de los distintos agentes (profesorado, alumnado, investigador), con la intención de ceder la palabra a los protagonistas de esta experiencia educativa.

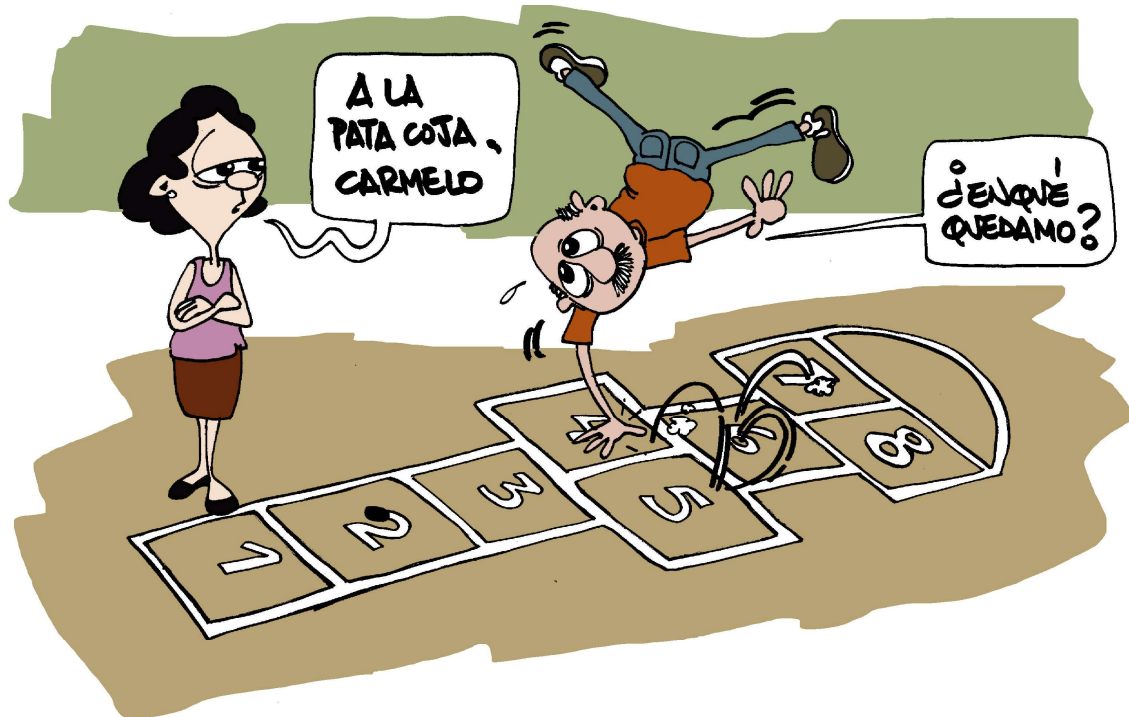
Esta investigación justifica que el colectivo docente dispone en los juegos tradicionales un talismán para favorecer aprendizajes sostenibles profundos, cargados de significado cultural y emocional. El juego tradicional con objetos es el ingrediente clave del proceso educativo. Como avanzaba Parlebas en otras ocasiones, el juego tradicional es el principal educador, más que el propio docente. Sin embargo, la participación de la

multitud de agentes de dentro y fuera de la escuela, ha favorecido que los aprendizajes tuvieran una carga significativa y afectiva muy profunda.

La presente tesis doctoral comparte las estrategias propias de una investigación básica (primera parte) y una investigación aplicada (trabajo empírico en la segunda parte). El juego tradicional, el aula, el patio y la naturaleza de Canarias se elevan a la categoría de objeto de estudio noble. Además, con el ánimo de ayudar al colectivo docente, esta investigación incorpora un listado de fichas de objetos de juego, donde se describen sus principales rasgos y maneras de construirlos. Se espera que puedan ser de utilidad para futuras intervenciones etnomotrices en Canarias o en otros lugares de la geografía española o internacional.

Finalizamos esta singladura investigadora, reconociendo que el autor de esta tesis doctoral es muy distinto a la persona que la inició. Ha aprendido a investigar, a aplicar los fundamentos de la teoría de la acción motriz, a emplear diferentes estrategias metodológicas y a reconocer los juegos tradicionales en Canarias como patrimonio cultural inmaterial y a poner en valor su potencialidad educativa, en aras de dar respuesta a algunas de los aprendizajes prioritarios que necesita atender la sociedad actual.





## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---



- Agudo, D., Mínguez, R., Rojas, C., Ruiz, M., Salvador, R., & Tomás, J. (2009). *Juego de todas las culturas*. INDE.
- Álamo, J. M. (2005). La conservación de los juegos y deportes tradicionales de Canarias desde el Cabildo de Gran Canaria. En U. Castro, F. Amador & J.M. Álamo (coords.), *Juegos tradicionales: Universal cultural del siglo XXI* (pp. 475-484). ACCEDEL y Cabildo Insular de Fuerteventura.
- Alcaraz, V. (2021). *Jugar en positivo. Vivencia emocional de los estudiantes de Educación Primaria al participar en juegos motores y deportivos* [Tesis doctoral].
- Alemán, A. (2004). La casa tradicional. en *Canarias. La gran enciclopedia de la cultura* (pp. 374-381). Centro de la Cultura Popular Canaria.
- Allport, G. (ed.). (1954). *The Nature. Of Prejudice*. Doubleday Books.
- Almeida, A. (2014). La influencia cubana en la introducción del Baseball en las Islas Canarias. *Materiales para la Historia del Deporte, 12*, 71-81.
- Alonso, J. I., Gea, G., & Yuste, J. L. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 16*(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179461>
- Alonso, J. I., Lavega, P., Etxebeste, J., & Lagardera, F. (2020). La huella deportiva como factor emocional para la formación docente universitaria en Educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23*(3), 169-186. <https://doi.org/10.6018/reifop.366371>
- Alonso, J. I., López de Sosoaga, A., Segado, F., & Argudo, F. M. (2010). Análisis de las situaciones motrices lúdicas en eventos recreativos populares. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte., 10*(39), 483-501.

- Alonso, J. I., Marín, M., Yuste, J. L., Lavega, P., & Gea, G. (2019). Conciencia emocional en situaciones motrices cooperativas lúdicas y expresivas en Bachillerato: Perspectiva de género. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 195-212. <http://dx.doi.org/10.6018/j/363461>
- Alonso, M. R. (1944). Folklore Infantil. *Revista del Museo Canario*, 12(octubre-diciembre), 15-36.
- Alonso, V. (2015). *Deporte, Ocio y Sociabilidad en las Islas Canarias Occidentales (1850- 1936)*. Universitat Ramon Llull. Centre Facultat de Psicologia i Ciències de l'esport.
- Alonso, V. L., Medina, F. X., & Leal, M. del P. (2020). Traditional games and sports as UNESCO, Sin-tangible cultural heritage facing tourist strategies. *Journal of Tourism and Heritage Research*, 3(1), 94-106.
- Álvarez, M. J., & Castro, U. (1997). Aplicaciones didácticas del juego tradicional en la enseñanza secundaria: Una experiencia en el centro «El Rincón» durante el curso escolar 1995-1996. En F. Amador, U. Castro & J.M. Álamo (coords.), *Luchas, deportes de combate y juegos tradicionales* (pp. 853-867). Gymnos.
- Amado, J. (2007). *Universo dos Brinquedos Populares* (2º edición). Quarteto.
- Amador, F., & Castro, U. (2001). Los juegos y deportes autóctonos y tradicionales en Canarias, problemática actual y perspectivas de futuro. En J. Barreau & G. Jaquen (ed), *Les jeux traditionnels en Europe, Education, Cultures et Société au XXI siècle* (pp. 129-167). FALSAB.
- Amenábar, J. A., González, J. C., Hoyos, J. Á., Iglesias, J. M., Terán, F., Torre, E., & de la Torre, F. (2012). *50 Años de la liga de bolos 1958-2008*. Fundación bolos de Cantabria.

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Anguera, M. T., Camerino, O., Castañer, M., & Sánchez Algarra, P. (2014). Mixed methods en la investigación de la actividad física y el deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(1), 123-130.
- Anguera, M. T., & Hernández Mendo, A. (2016). Avances en estudios observacionales de ciencias del deporte desde los mixed methods. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 17-30.
- Arias, J. L., Argudo, F. M., & Alonso, J. I. (2011). Las reglas como variables didácticas. Ejemplo en baloncesto de formación. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 11(43), 491-512.
- Armengaud, C. (2010). *Juguetes de la la naturaleza. Historia y secretos para fabricarlos*. Saga Editorial.
- Arnedo, M. D. (2006). *En tiempos de la abuela I*. Edición del autor.
- Arnedo, M. D. (2007). *En tiempos de la abuela* (cuarta edición). Edición del autor.
- Arraztoa, T. (2004). *Guante-Laxoa. La modalidad más antigua de la Pelota*. Gobierno de Navarra.
- Arraztoa, T. (2010). *Laxoa. La pelota en la plaza*. Cénlit Ediciones.
- Asociación Cultural Salsipuedes. (2022). *Yo soy de aquí, yo vivo así*. Asociación Cultural Salsipuedes. Gobierno de Canarias.
- Asociación Médica Mundial. (2013). *Declaración de Helsinki de La Asociación Médica Mundial (AMM) – principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*.



- Ausubel, D. P. (1980). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. (2º Ed.). Trillas.
- Bantulá, J. (2009). Espacio e interculturalidad en el juego popular y tradicional. *Revista didáctica geográfica, segunda época*, 10, 17-38.
- Bantulá, J., & Sánchez, R. (2008). Inmigración y culturas deportivas. Estudio para determinar los criterios de intervención y promoción deportiva municipal en Barcelona. En *Cantanero, L; Medina, F. X y Sánchez, R. (coords.), Actualidad en el deporte: Investigación y aplicación. Serie, XI Congreso de Antropología de la FAAEE* (pp. 121-136). Donostia, Ankulegi Antropologia Elkartea; [en línea]. <[www.ankulegi.org](http://www.ankulegi.org)
- Barandiarán, J. M. (1934). Cuestionario para una investigación etnográfica de la vida popular. *Anuario de la Sociedad de Eusko-Folklore*, 14, 157-209.
- Ben Chaâbane, Z. (2019). Jeux sportifs traditionnels, jeux sportifs institutionnels et relations socioaffectives. En *Colloque international «Pratiques sportives traditionnelles et tourisme culturel durable»* (pp. 50-68). L'Association Sauver l'IMZAD.
- Ben Chaâbane, Z. (2020). Book Review: Contribution à un Lexique Commenté en Science de l'Action Motrice. *Frontiers in Psychology*, 11(609193). <https://doi.org/doi:10.3389/fpsyg.2020.609193>
- Barreto, C. M. (1990). Juego, deporte y cultura: Una visión antropológica. En *I Jornadas de Juegos y Deportes Autóctonos de Canarias* (pp. 17-28). IEFEC y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

- Barreto, C. M. (1997). Construyendo identidades: Juegos y deportes tradicionales canarios. En *F. Amador, U. Castro & J.M. Álamo (coords.), Luchas, deportes de combate y juegos tradicionales* (pp. 23-36). Gymnos.
- Bermúdez, F. (1991). *Fiesta canaria. Una interpretación teológica*. Publicaciones del Centro Teológico.
- Berthoud-Aghilin, N. (1986). Ethnomotricité et socialisation de l'adolescent dans la société traditionnelle iranienne,. En *Actes du Premier Colloque de l'ARIC Socialisation, Interculturels*, ed. Association pour la Recherche Interculturelle (CIEP de Sèvres: Presses Universitaires du Mirail, pp. 121-124).
- Bethencourt, J. (1911). *Historia del Pueblo Guanche. Tomo II*. (Edición anotada por Manuel Fariña, 1994). Lemus.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2011). Educación física, competencias básicas y educación. *EmásF: revista digital de educación física*, 11, 4-6.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). La competencia emocional. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Blanchard, K., & Cheska, A. (1986). *Antropología del deporte*. Bellaterra.
- Bustos, M. A., Carrión, M., García, J., Guzmán, J., Irigoyen, A., Larraya, I., López, J., Martínez, F., Maseda, J., Muriel, J., Ruiz, M., Sánchez, J., Valle, R., Velázquez, C., & Zoroza, A. (1999). *Juegos Populares. Una propuesta práctica para la Educación Física*. Pila Teleña.
- Buytendijk, F. J. (1935). *El juego y su significado*. Revista de Occidente.

- Caballero, G., Flores, C., González, L., Sánchez, R., & Lara, A. (2018). *Educación a través del deporte: Actividad Física y Valores*. Asociación Didáctica Andalucía.
- Cabral, A. (1991). *Jogos populares infantis*. Domingo Barreira.
- Cabrera, L. T. (2015). *Análisis de la competencia cultural y artística en educación física a través de las prácticas motrices tradicionales canarias: Un estudio de casos en educación secundaria*. Universidad de La Laguna. [Tesis doctoral]
- Caillois, R. (1958). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo* (Edición de 1986). Fondo de Cultura Económica.
- Cameira, M. (1998). *Os jogos tradicionais em Portugal. As relações entre as práticas lúdicas e as ocupações agrícolas e pastoris* [Tesis doctoral]. Universidade de Tras-os-Montes e Alto Douro.
- Caño, T., & Rueda, A. (2001). *Juegos populares de Arjona*. Obra social y cultural de Cajasur.
- Capdevila, G., & Figueras, M. M. (2009). *El joc de la bolla a Menorca*. Departament d'esports i Cooperació Internacional. Cosell Insular de Menorca.
- Carbajosa, M. (2005). Mis juguetes populares. En U. Castro, F. Amador & J.M. Álamo (coords.), *Juegos tradicionales: Universal cultural del siglo XXI* (pp. 127-132). ACCEDEL y Cabildo Insular de Fuerteventura.
- Cardona, A. (1995). *Juegos y deportes vernáculos y tradicionales canarios*. Cabildo Insular de Gran Canaria.
- Cardona, A. (1997). Necesidad Vital: Recuperar los juegos infantiles canarios. En F. Amador, U. Castro & J.M. Álamo (coords.), *Luchas, deportes de combate y juegos tradicionales* (pp. 723-736). Gymnos.

- Cardona, A. (2011). *Manual de juegos infantiles canarios y tradicionales*. Asociación Canaria para la Defensa de la Naturaleza: Asociación de Vecinos Lugar de Lugarejo.
- Carracedo, J. C., Pérez Torrado, J. F., & Hansen, Á. (2007). El relieve de Las Islas Canaria. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 15.2, 196-205.
- Casey, A., & Hastie, P. A. (2011). Students and teacher responses to a unit of student-designed games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16, 295-312. <https://doi.org/doi:10.1080/17408989.2010.535253>
- Casey, A., Hastie, P. A., & Rovegno, I. (2011). Student learning during a unit of student-designed games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(4), 331-350. <https://doi.org/doi:10.1080/17408989.2010.535253>
- Castro, U. (1993). Los juegos motores y deportivos en el diseño curricular de la educación física escolar. En J. Hernández, A. González & F. Amador (coord), *1er Simposium Internacional sobre la Educación Física Escolar y Deportes de Alto Rendimiento* (pp. 135-140). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Castro, U. (1997a). Algunas reflexiones sobre el valor educativo de los juegos tradicionales infantiles y su problemática. En F. Amador, U. Castro & J.M. Álamo (coords.), *Luchas, deportes de combate y juegos tradicionales* (pp. 875-883). Gymnos.
- Castro, U. (1997b). Introducción de los juegos y deportes tradicionales de Canarias. En *Propuestas metodológicas para la enseñanza de los juegos y deportes autóctonos y tradicionales canarios* (pp. 11-55). Dirección General de Deportes del Gobierno de Canarias.

- Castro, U. (1997c). *Los juegos tradicionales. Monográfico sobre salud, deporte y educación*. ICEPSS.
- Castro, U. (1997d). Pruebas de fuerza. En *Propuestas metodológicas para la enseñanza de los juegos y deportes autóctonos y tradicionales canarios* (pp. 91-102). Dirección General de Deportes del Gobierno de Canarias.
- Castro, U. (1998). Los juegos y los deportes tradicionales de Canarias en la educación física escolar. En *Educación física escolar y deporte de alto rendimiento* (pp. 113-132). ACCAFIDE.
- Castro, U. (2001). *Estudio etnográfico y de la lógica de las situaciones motrices de un juego tradicional desaparecido: La pina*. [Tesis doctoral]. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Departamento de Educación Física.
- Castro, U. (2003). *Los juegos y deportes tradicionales canarios. Cuaderno de divulgación*. Dirección General de Deportes del Gobierno de Canarias.
- Castro, U. (2004). Del juego a la lúdica tradicional. El caso de Canarias. En *Recuerdos y Sensaciones: Álbum artístico del deporte* (pp. 63-89). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Castro, U. (2007). *Juegos y deportes autóctonos. Manual docente de Educación Primaria*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Castro, U. (2009). Los juegos y deportes tradicionales de Canarias. Una realidad social y cultural del siglo. En E. X. Dueñas (ed. Lit), *Juegos, deportes e investigación folclórica. Jornadas, Basauri 2008* (pp. 67-91). Eusko Ikaskuntza-Sociedad de Estudios Vascos.
- Castro, U. (2016). El juego motor tradicional como patrimonio cultural inmaterial. *Acción motriz*, 17, 5-6.

- Castro, U. (2017a). La prensa y otras fuentes documentales para la caracterización del juego de la pila en Canarias nos siglos XIX Y XX. En *Culturas. Revista Asturiana de Cultura* Vol. 21, (pp. 351-369). Academia de la Lengua Asturiana.
- Castro, U. (2017b). Prólogo. En *Iniciación al juego del palo canario (Estilo Déniz). Propuesta metodológica* (pp. 20-34). Le Canarien ediciones.
- Castro, U. (2021). *Informe Responsabilidad Social Deportiva. Área de Identidad*. Responsabilidad Social Deportiva de la Dirección General de Deportes del Gobierno de Canarias.
- Castro, U., & Navarro, V. (2005). Los Juegos de mazo y bola. Referencias históricas e hipótesis de difusión e intercambio. En U. Castro, F. Amador & J.M. Álamo (coords.), *Juegos tradicionales: Universal cultural del siglo XXI* (pp. 55-62). ACCEDL y Cabildo Insular de Fuerteventura.
- Chiriatti, L. (2008). *Giocattoli di tradizione del Salento*. Kurumuny - Lupo edizione.
- Cifo, M. I. (2017). *Efectos de los juegos deportivos de oposición en los estados emocionales y en los estados de ánimo de estudiantes universitarios* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia, Facultad de Educación.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*, 11(41), 131-142.
- Colomer, J., Serra, T., Cañabate, D., & Bubnys, R. (2020). Reflective Learning in Higher Education: Active Methodologies for Transformative Practices. *Sustainability*, 12(9), Article 9. <https://doi.org/10.3390/su12093827>
- Comisión Europea. (2004). *Competencias claves para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un nuevo marco de referencia europeo*. Dirección General de Educación y Cultura.

- Commission European. (2006). Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo. *Official Journal of the European Union*, L394.
- Concepción, J. (2002). *Romelarzo: Juguetes tradicionales de pencas*. Llanoazur.
- Concepción, J. (2006). *Juguetes tradicionales de gamona*. Llanoazur.
- Concepción, J. (2008). *Juegos agrarios de la comarca sur de Tenerife*. Ayuntamiento de San Miguel de Abona.
- Cortizas, A. (2001). *Chirlosmirlos, enciclopedia dos xogos populares*. Xerais.
- Cortizas, A. (2013). *Tastarabás, enciclopedia de brinquedos tradicionais e uso lúdico da natureza*. Xerais.
- Costes, A. (1997a). El profesor de educación física como investigador. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1.
- Costes, A. (1997b). *Emborrapà!. Jocs de carrer jugats a Amposta*. Ajuntament d'Amposta.
- Costes, A., Gil, A., Lavega, P., Marín, I., Maestro, Fernando., Pubill, B., Queralt, C., & Sanon, S. (2005). Les joquines. En *Enciclopedia Catalana jocs i els esports tradicionals, tradicionari. Enciclopedia de la cultura popular de Catalunya. Volum 3*. (pp. 93-115). Enciclopedia catalana.
- Costes, A., March-Llanes, J., Muñoz-Arroyave, V., Damian-Silva, S., Luchoro-Parrilla, R. A., Salas-Santandreu, C., Pic, M., & Lavega-Burgués, P. (2021). Traditional Sporting Games as Emotional Communities: The Case of Alcover and Moll's Catalan–Valencian–Balearic Dictionary. *Frontiers in Psychology*, 11(582783). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.586238>

- Costes, A., & Lavega, P. (2019). Castells: Més propers a la festa o s'ésport tradicional? En *Enciclopèdia Castellera: Vol. Antropologia i solologia* (pp. 78-109). Cossetània Edicions.
- Crawford, S. A., & Caltabiano, N. J. (2011). Promoting emotional well-being through the use of humour. *The Journal of Positive Psychology*, 6, 237-252. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.577087>
- Damian, S. (2022). *El proceso de construcción social de las emociones en los castellers. Visión etnomotriz*. Universitat de Lleida – INEFC Lleida. [Tesis doctoral]. <http://hdl.handle.net/10803/675005>
- Damian-Silva, S., Feixa, C., Prat, Q., Luchoro-Parrilla, R., Pic, M., Rillo-Albert, A., Sáez de Ocáriz, U., Costes, A., & Lavega-Burgués, P. (2021). The Emotional States Elicited in a Human Tower Performance: Case Study. *Frontiers in Psychology*, 12, 611279. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.611279>
- De Ath, G., & Fabricius, K. (2000). Classification and regression trees: A powerful yet simple technique for ecological data analysis. *Ecology*, 81(3178-3192). [https://doi.org/10.1890/0012-9658\(2000\)081\[3178:CARTAP\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1890/0012-9658(2000)081[3178:CARTAP]2.0.CO;2)
- De Fe, E., Ibáñez, E., Lerena, G., Montiel, J. M., & Moreno, L. (2010). *Juegos tradicionales de Arnedo. Hogar de personas mayores de Arnedo (La Rioja)*. Consejería de Servicios Sociales del Gobierno de La Rioja.
- De la Villa, C. (2010). *Un año de juegos*. Asociación Cultural La Tanguilla.
- De Leizaola, F. (1993). Algunos juegos tradicionales infantiles en zonas agro-pastoriles de Navarra. *Cuadernos de etnología y etnografía de Navarra*, 62, 259-270.
- Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, (2014).



- Delgado, E. (2006). Tradiciones canarias en el día de San Andrés. *El Pajar. Cuaderno de Etnografía Canaria*, 22, 52-58.
- Descomps, D. (1997). *Construire des jouets et des objets ... pour se construire soi-même*. Hachette Livre.
- Descomps, D. (2001). *Jouets rustiques* (Tercera edición). Orthac: Ostal del libre de l'Institut d'Estudis Occitans.
- Díaz del Cueto, M. (2009). Percepción de competencia del profesorado de Educación Física e inclusión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 9(35), 322-348.
- Diego Cuscoy, L. (1943). *El folklore infantil. Tradiciones populares. Volumen II*. Instituto de Estudios Canarios.
- Duran, C. (2017). *La toma de conciencia emocional a través del juego deportivo en diferentes grupos de edad* [Tesis doctoral]. Universitat de Lleida – INEFC Lleida.
- Duran, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., & Invernó, J. (2015). Educación física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(28), 5-18.
- Eichberg, H. (2010). La risa en los juegos y deportes populares. Hacia una fenomenología de la gente risueña. En G. Jaouen, P. Lavega, y C. De La Villa (eds.). *Juegos Tradicionales y Salud Social*. (pp. 133-145). Asociación Cultural la Tanguilla y Asociación Europea de Juegos y Deportes Tradicionales.
- Elias, & Dunning, E. (1986). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Fondo de la Cultura Económica.
- Epron, A., & Sánchez, A. (2012). La deportivización del gouren: Ejemplo de la lucha bretona en Francia. *Cuerpo, Cultura y Movimiento*, 2(3-4), 15-36.

- Estévez, F. (1987). *Indigenismo, raza y evolución. El pensamiento antropológico canario (1750-1900)*. Aula de Cultura de Tenerife/ Museo Etnográfico. Cabildo de Tenerife.
- Etniker Euskalerrria. (1993). *Juegos infantiles en Vasconia*. Eusko Jaurlaritzza. Gobierno de Navarra.
- Etxebeste, J. (2001). *Les jeux sportifs, elements de la socialisation traditionnelle des enfants du Pays basque* [Tesis doctoral]. Université Paris V-Rene Descartes.
- Etxebeste, J. (2009). El proceso de socialización a través de los juegos infantiles en el País Vasco. En P. Vaquer & C. Barrull (Eds.), *Els jocs en la historia. Les societats a través del joc* (pp. 9-25). Aeditors.
- Etxebeste, J. (2012). *À cloche-pied. Les jeux sportifs traditionnels et la socialisation des enfants basques*. Editions universitaires europeennes.
- Etxebeste, J. (2014). Etnomotricidad: Un saber indispensable para la docencia en educación física. *Acción motriz*, 12, 3-4.
- Etxebeste, J. (2004). La presencia del investigador en etnografía. Una experiencia en un equipo de fútbol americano de un High School en Reno-Nevada. *comunicación presentada en el I Congreso Vasco de Investigación en Ciencias del Deporte*. <http://82.223.175.156/handle/11268/1830>
- Etxebeste, J., Del Barrio, S., Urdangarin, C., Usabiaga, O., & Oiarbide, A. (2014). Ganar, perder o no competir: La construcción temporal de las emociones en los juegos deportivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 33-48.
- Etxebeste, J., Urdangarin, C., Lavega, P., Lagardera, F., & Alonso, J. I. (2015). El placer de descubrir en praxiología motriz: La etnomotricidad. *Acción motriz*, 15, 15-24.

- Falcón, D. (2020). *La vivencia emocional de los alumnos de secundaria al practicar juegos deportivos tradicionales*. Universitat de Lleida – INEFC Lleida. [Tesis doctoral].
- Fernández, A. S., China, M. M., & Concepción, J. (1998). *Los juguetes de antes*. Ayuntamiento de Arona. Patronato de bienestar social.
- Fernández Amat, C. (2020). Juegos tradicionales con canciones: Herramienta didáctica desde la universidad a la escuela. En Joan Ortí Ferreres (dir.), *Els jocs en la història: La diversitat lúdica a l'escola i al temps lliure* (pp. 81-104). l'Associació Cultural "La Tella".
- Fernández Castañeyra, R. (1884). *Memoria sobre las costumbres de Fuerteventura*. (Edición de 1991). Servicio de Publicaciones del Cabildo Insular de Fuerteventura.
- Fernández, M. T. (2010). *No lo tires, juguemos*. Wanceulen Editorial Deportiva.
- Fernández Revelles, A. B., Gil-Madrona, P., & Domingo Lorente, L. (2020). Diferencias en el Tiempo de Actividad Física en Juegos Motores con y sin material. *Journal of Sport and Health Research*, 12 (Supl 1), 53-72.
- Fernández Truán, J. C., Raposo, A., Cenizo, J. M., & Ramírez, J. M. (2009). Los equipamientos y recursos materiales en los patios de recreo de los centros de primaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 35, 157-174.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics* (4th ed). Sage.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (1989). *Convención sobre los derechos del niño y la niña*.
- Foucauld, M. (1976). *Histoire de la sexualité, I, La volonté de savoir*. Gallimard.
- Foucauld, M. (1989). *Résumé des cours 1970–1982*. Gallimard.

- Galagovsky, L. (2004a). Del aprendizaje significativo Al aprendizaje sustentable. Parte 1: El modelo teórico. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 22(2), 229-240.
- Galagovsky, L. (2004b). Del aprendizaje significativo al aprendizaje sustentable. Parte 2: Derivaciones comunicacionales y didácticas. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 22(3), 349-364.
- Galván Tudela, A. (1987). *Las fiestas populares canarias*. Interinsular y Ediciones Canarias.
- Garaigordobil, M. (1992). *Juego cooperativo y socializador en el aula*. Seco Olea.
- García Monge, A. (2001). Juego motor reglado y transmisión de valores culturales. *Ágora para la EF y el Deporte*, 1, 55-70.
- García Romero, C. (2016). Percepciones de los estudiantes de Educación Primaria sobre el material autoconstruido en la asignatura de Educación Física. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 2(2), 206. <https://doi.org/10.17979/sportis.2016.2.2.1430>
- García Talavera, F., & Espinel, J. M. (1989). *Juegos guanches inéditos*. Colectivo cultural “Valle de Taoro”.
- García Socas, F. J. (2005). Propuesta metodológica para la enseñanza del palo canario (estilo Déniz) en el nivel de iniciación. En U. Castro, F. Amador & J.M. Álamo (coords.), *Juegos tradicionales: Universal cultural del siglo XXI* (pp. 563-565). ACCEDEL y Cabildo Insular de Fuerteventura.
- García Socas, F. J. & Tagoror Chiregua. (2017). *Iniciación al juego del palo canario (Estilo Déniz). Propuesta metodológica*. Le Canarien ediciones.

- García, X. M., & López, X. (2011). Valor educativo e pedagógico dos xoguetes tradicionais. *Revista Galega de Educación*, 51, 12-14.
- Garoz, I. (2005). El desarrollo de la conciencia de regla en los juegos y deportes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 5(19), 238-269.
- Genérello, E., & Plana, C. (1997). «Cuéntame yayo»: Un ejemplo de material didáctico como apoyo a la formación del maestro acerca de los valores pedagógicos de los juegos tradicionales. En F. Amador, U. Castro & J.M. Álamo (coords.), *Luchas, deportes de combate y juegos tradicionales* (pp. 745-752). Gymnos.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gil, J. (2017). *La socialización oculta en Educación Física. Análisis de la enseñanza de las actividades físicas y deportivas en Melinana (Valencia)* [Tesis doctoral no publicada.]. Universidad del País Vasco, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.
- Goetz, J., & LeCompte, M. D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (Edición del 2010). Morata.
- Gómez i Navarro, Á. (2001). *Juegos tradicionales valencianos*. Carena editors.
- Gómez i Navarro, Á. (2005). *Como se juega a ... Recuperación de juegos tradicionales valencianos*. Fundació Jaume II el Just.
- Gómez i Navarro, Á. (2013). *Jocs Tradicionals*. Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.
- Gómez i Navarro, Á. (2018). *Llocs i jocs*. Federació Jocs i Esports Tradicionals de la Comunitat Valenciana.

- González, Á., & Martínez, G. (1992). *El juego del palo canario*. Cabildo Insular de Tenerife y Centro de la Cultura Popular Canaria.
- Gross, K. (1901). *The play of man* (1919.<sup>a</sup> ed.). Appleton.
- Grupo de Adarra Bizkaia. (1984). *En busca del juego perdido* (Vol. 9). Cuadernos de Adarra.
- Guerra, G. (2002). *Análisis comparado de dos metodologías de enseñanza de la técnica en los juegos deportivos. Una aplicación en la lucha canaria*. [Tesis doctoral]. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Departamento de Educación Física.
- Guerra, G., & Castro, U. (2004). El aprendizaje de las técnicas de lucha canaria con diferentes metodologías de enseñanza. En A. Hernández, J. Hernández Moreno, J. Fernández, E. Hernández & U. Castro (coord), *La lucha canaria en el siglo XXI*. Servicio de publicaciones de la Caja General de Ahorros de Canarias.
- Hall, J. A., & Matsumoto, D. (2004). Gender Differences in Judgments of Multiple Emotions From Facial Expressions. *Emotion*, 4(2), 201-206.
- Henríquez, J. (2001). *Juegos al sol y al viento Ajei*. El autor.
- Hernández, A., Fernández, J. M., & Noda, T. (2001). *Juegos infantiles de ayer, de hoy y de siempre*. Benchoño.
- Hernández, A., & Hernández, M. V. (1994). El calabazo. En *Juegos Deportivos Tradicionales*. (pp. 195-219). Centro de la Cultura Popular Canaria.
- Hernández Auta, J. M. (1989). *Un ancestral juego canario. La pelotamano*. Cabildo Insular de Lanzarote.
- Hernández Auta, J. M. (1994). La pelotamano. En *Juegos Deportivos Tradicionales*. (pp. 71-93). Centro de la Cultura Popular Canaria.

- Hernández Auta, J. M. (1997). La pelotamano y la bola dos deportes de Lanzarote. En *F. Amador, U. Castro & J.M. Álamo (coord), Luchas, deportes de combate y juegos tradicionales* (pp. 701-714). Gymnos.
- Hernández Auta, J. M. (2005). Entretenimiento lúdico de los niños pastores de Lanzarote. En *U. Castro, F. Amador & J.M. Álamo (coords.), Juegos tradicionales: Universal cultural del siglo XXI* (pp. 431-437). ACCEDEL y Cabildo Insular de Fuerteventura.
- Hernández Auta, J. M. (2008). *Apuntes del curso de juegos infantiles de Lanzarote*.
- Hernández Bautista, R. (dir.). (1995). Los juegos en los velorios de paridas. En *Aportaciones al folklore tradicional de Fuerteventura* (pp. 31-40). Ayuntamiento de Puerto del Rosario.
- Hernández Hernández, P. (coord.), & Padrón Hernández, M. (1997). Geografía de Canarias. En *Natura y Cultura de las Isla Canarias* (Sexta edición, pp. 24-144). Tafor.
- Hernández Moreno, J. (2005). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. INDE.
- Hernández Moreno, J., Castro, U., Cruz, H., Gil, G., Guerra, G., Quiroga, M. E., & Rodríguez Ribas, J. P. (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica*. INDE.
- Hernández Moreno, J., Castro, U., & Navarro, V. (2003). *Los juegos y deportes tradicionales de Canarias*. Dirección General de Deportes del Gobierno de Canarias y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

- Hernández Moreno, J., Navarro, V., Jiménez, F., & Castro, U. (2008). Análisis praxiológico comparado de los juegos y deportes tradicionales de Las Islas Canarias: Una etnomotricidad singular. *Acción motriz, 1*, 59-101.
- Hernández Moreno, J., Navarro, V., Castro, U., & Jiménez, F. (2007). *Catálogo de los deportes y juegos motores tradicionales canarios de adultos*. INDE y Gobierno de Canarias.
- Hernández Moreno, J., Navarro, V., Jiménez, F., & Castro, U. (2015). Análisis diacrónico de la comunicación motriz de los juegos y deportes tradicionales canarios. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 15*(57), 123-137. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.57.008>
- Hernández Moreno, J., & Rodríguez Ribas, J. P. (2004). *La Praxiología Motriz: Fundamentos y aplicaciones*. INDE.
- Huizinga, J. (1938). *Homo ludens* (Edición de 2010). Alianza.
- Hüttermann, S., Memmert, D., & Nerb, J. (2019). Individual differences in attentional capability are linked to creative decision making. *Journal of Applied Social Psychology, 49*(3), 159-167. <https://doi.org/10.1111/jasp.12572>
- Iglesias, X. (2017). *Referencia histórica de chave en Ferroltera (1950-2009)*. Edición del autor.
- Jaqueira, A. R., Lavega, P., Lagardera, F., Coelho, P., & Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: Género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI, 32*(1), 15-32.
- Jiménez, F., Navarro, V., & Rodríguez Buenafuente, A. (2003). Análisis didáctico de la enseñanza del juego del palo canario. *Tenique. Revista de Cultura Popular Canaria, 5*, 101-122.



- Johnston, S., & Fells, R. (2017). Reflection-in-action as a collective process: Findings from a study in teaching students of negotiation. *Reflective Practice*, 18(1), 67-80. <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1251410>
- Julien, M. P., & Warnier (ed.), J.-P. (1999). *Aproches de la culture matérielle. Corps à corps avec l'objet*. l'Harmattan.
- Lagardera, F. (2003). Prólogo. En *Elementos de sociología del deporte* (pp. 17-20). Instituto Andaluz del Deporte.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Paidotribo.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (eds). (2004). *La ciencia de la acción motriz*. Universitat de Lleida.
- Lagardera, F., Lavega, P., Etxebeste, J., & Alonso, J. I. (2018). Metodología cualitativa en el estudio del juego tradicional. *Apunts. Educación física y deportes*, 134, 20-38.
- Larraz, A. (2004). Los dominios de acción motriz como base de los diseños curriculares en educación física: El caso de la comunidad autónoma de Aragón en Educación Primaria. En F. Lagardera y P. Lavega (eds.) *La ciencia de la acción motriz* (203-226) (pp. 203-226). Universitat de Lleida.
- Larraz, A., & Maestro, F. (1991). *Juegos tradicionales aragoneses en la escuela*. Mira editores.
- Lavega, P. (1996). *Del joc a l'esport. Estudi de les bitlles al Plà d'Urgell (Lleida)*. [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.

- Lavega, P. (1997). El juego popular/tradicional y su lógica externa. Aproximación al conocimiento de su interacción con el entorno. En *F. Amador, U. Castro & J.M. Álamo (coords.), Luchas, deportes de combate y juegos tradicionales* (pp. 793-810). Gymnos.
- Lavega, P. (2000). *Juegos y deportes populares-tradicionales*. INDE.
- Lavega, P. (2002). Juegos tradicionales y educación. Aprender a relacionarse. Relacionarse para aprender. *Actas del Culture populaire et education au 21ème siecle. Colloque International sur les jeux traditionnels*, 43-60.
- Lavega, P. (2004). Aplicaciones de la noción de conducta motriz en la enseñanza. En *F. Lagardera & P. Lavega (eds.), La ciencia de la acción motriz*. (pp. 157-179). Universitat de Lleida.
- Lavega, P. (2005). ¿Qué és el joc? En *Enciclopedia Catalana jocs i els esports tradicionals, tradicionari. Enciclopedia de la cultura popular de Catalunya. Volum 3*. (pp. 21-43). Enciclopedia catalana.
- Lavega, P. (2006). El juego y la tradición en la educación de valores. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 33, 54-72.
- Lavega, P. (2010a). Contribución de los juegos y deportes tradicionales a una concepción sistémica de la salud. En *G. Jaouen, P. Lavega, y C. De La Villa (eds.). Juegos Tradicionales y Salud Social*. (pp. 48-60). Asociación Cultural la Tanguilla y Asociación Europea de Juegos y Deportes Tradicionales.
- Lavega, P. (2010b). Las voces en los juegos de bolos. Visión sistémica y contextualizada de los juegos tradicionales. *Acción motriz*, 4, 32-45.
- Lavega, P. (2011a). Xogo, cultura e sustentabilidade. *Revista Galega de Educación*, 51, 20-22.

- Lavega, P. (2012). Juego, cultura y emoción. El caso de los juegos deportivos tradicionales en Cataluña (España). En A. Pioletti (ed). *Giochi, sport tradizionaai e società. Viaggio tra la Valle d'Aosta, l'Italia e l'Unione Europea* (pp. 17-51). Musumeci Editore.
- Lavega, P. (2017). Juegos tradicionales en Aragón. En F. Maestro, A. Ortillés. & C. Fenández (coord.), *Juegos tradicionales infantiles en Aragón* (pp. 6-7). El Periódico de Aragón.
- Lavega, P. (2018). Educar conductas motrices. Reto necesario para una educación física moderna. *Acción motriz*, 20, 73-88.
- Lavega, P. (2010c). Juegos tradicionales, emociones y educación de competencias. *II Curso de formación sobre O patrimonio lúdico. O jogo tradicional e as didácticas específicas*. <http://www.nova-escola-galega.org/almacen/documentos/Texto%20Pere%20Lavega-%20Melide%202010.pdf>.
- Lavega, P. (2011b). Juego tradicional y escuela. Recursos pedagógicos. *XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz: Educación Física y contextos críticos*. Universidad Nacional de La Plata.
- Lavega, P., Alonso, J. I., Etxebeste, J., Lagardera, F., & March, J. (2014). Relationship Between Traditional Games and the Intensity of Emotions Experienced by Participants. *Research Quarterly for Exercise and Spor*, 85, 457-467.
- Lavega, P., Filella, G., Aguiló, M. J., Soldevila, A., & March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic journal of research in educational Psychology*, 9(2), 617-640.

- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A., & March, J. (2011). Understanding emotions through games: Helping trainee teachers to make decisions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., & Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y Educación*, 25(3), 347-360.  
<https://doi.org/10.1174/113564013807749731>
- Lavega, P., Lagardera, F., Molina, F., Planas, A., Costes, A., & Sáez de Ocáriz, U. (2006). Los juegos y deportes tradicionales en Europa: Entre la tradición y la modernidad. *Apunts. Educación física y deportes*, 85, 68-81.
- Lavega, P., March, J., & Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la educación física y el deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 151-166.  
<https://doi.org/10.6018/rie.31.1.147821>
- Lavega, P., & Navarro, V. (2015). La motricidad en los juegos de Rodrigo Caro: Días geniales o lúdicos (1626). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15(59), 489-505.
- Lavega, P., Planas, A., & Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 14(53), 37-51.
- Lavega, P., Prat, Q., Sáez de Ocáriz, U., Serna, J., & Muñoz-Arroyave, V. (2018). Reflection-on-action learning through traditional games. The case of la pelota sentada (sitting ball). *Culture and Education*, 30(1), 142-176.  
<https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1421302>

- Lavega, P., & Rovira, G. (1999). Hacia un análisis contextualizado de los juegos tradicionales/populares. *Comunicación presentada en el 4º Congreso en ciencias de la actividad física, el deporte y la recreación. INEFC.*
- Lavega-Burgués, P. (2022). Educar emociones en educación física. Hacia una educación de conductas motrices. En N. Pérez-Escoda y È. López-Cassà (coord.), *Retos para el bienestar social y emocional. La educación emocional más allá de las aulas* (pp. 175-194). Wolters Kluwer Legal & Regulatory España, S.A.
- Lavega-Burgués, P., Lagardera, F., Prat-Ambros, Q., Muñoz-Arroyave, V., & Costes, A. (2020). Emotional map of psychomotor games without competition. *Current Psychology, 39*(3), 965-974. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9809-7>
- Lavega-Burgués, P., Mallén-Lacambra, C., & Pic, M. (2022). *Educating Relational and Emotional Well-Being in Girls and Boys Through Traditional Paradoxical Games*. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-9621-0.ch001>
- Lavega-Burgués, P., March-Llanes, J., & Moya-Higueras, J. (2018). Validation of games and emotions scale (GES-II) to study emotional motor experiences. *Journal of Sport Psychology, 27*(2), 117-124.
- Lavega-Burgués, P., & Navarro-Adelantado, V. (2019). Traces of Sport in the Games of Brueghel (16th century) and Rodrigo Caro (17th century). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 19*(73), 119-136. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2019.73.009>
- Lazarus, R. S. (2000). How Emotions Influence Performance in Competitive Sports. *The Sport Psychologist, 14*(3), 229-252. <https://doi.org/10.1123/tsp.14.3.229>
- Levi-Strauss, C. (1958). *Antropología estructural* (Edición española de 1995). Paidós.

Ley 1/2019, de 30 de enero, de la Actividad Física y el Deporte de Canarias, (2019).

<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2019/027/001.html>

Ley 11/2019 de 25 de abril, del Patrimonio Cultural de Canarias, (2019).

<https://www.boe.es/eli/es-cn/l/2019/04/25/11>

Linaza, J. L., Simón, C., Sandoval, M., & García, M. G. (2002). Herramientas Didacticas para la Educacion Intercultural: El juego y las canciones. *Aula abierta*, 80, 27-42.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.

López de Sosoaga. (2006). Juegos infantiles y juegos de adultos: ¿Dos realidades diferenciadas? En R. Martínez de Santos y J. Etxebeste (Eds), *Investigación en praxiología motriz* (pp. 11-20). AVAFIEP y Universidad del País Vasco.

López de Sosoaga, Alfredo. (2017). *Discurso y praxis de la Educación Física en el País Vasco en el contexto de la Escuela Primaria*. [Tesis doctoral no publicada.]. Universidad del País Vasco, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

López, M. del R. (2014). *Relación entre resiliencia y satisfacción con la vida y el deporte en jóvenes deportistas* [Tesis doctoral]. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

López, X., & García, X. M. (2003a). *Os xoguetes esquecidos I*. A Nosa Terra.

López, X., & García, X. M. (2003b). *Os xoguetes esquecidos II*. A Nosa Terra.

Lorenzo, J., Menéndez, A., & Navandar, A. (2017). Analysis of mismatch after ball screens in Spanish professional basketball. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 17(4), 555-562. <https://doi.org/doi:10.1080/24748668.2017.1367999>

- Lorenzo Perera, M. J. (1989). *La tradición oral en Canarias*. Cabildo Insular de Tenerife y Centro de la Cultura Popular Canaria.
- Luchoro, R. Á. (2018). Orientaciones para la enseñanza de la bola canaria en las clases de la ESO. En G. Caballero, C. Flores, L. González, R. Sánchez, A. J. Lara (coords.), *Educación a través del Deporte: Actividad Física y Valores* (pp. 687-699). Asociación Didáctica Andalucía.
- Luchoro, R. Á. (2015). *Interculturalidad y juegos tradicionales* [Trabajo de fin de grado]. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Luchoro-Parrilla, R., Lavega-Burgués, P., Damian-Silva, S., Prat, Q., Sáez de Ocáriz, U., Ormos-Ribes, E., & Pic, M. (2021). Traditional Games as Cultural Heritage: The Case of Canary Islands (Spain) From an Ethnomotor Perspective. *Frontiers in Psychology*, 12(586238). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.586238>
- Luis, C. N. (2011a). *La música tradicional en Icod de Los Trigos. Tiempo de juegos, rezos y entretenimientos.: Vol. I*. Asociación cultural Los Alzados.
- Luis, C. N. (2011b). *La música tradicional en Icod de Los Trigos. Tiempo de juegos, rezos y entretenimientos.: Vol. II*. Asociación cultural Los Alzados.
- Maestro, F. (1996). *Del tajo a la replaceta*. Ediciones 94.
- Maestro, F. (1997). El hecho cultural de jugar. En F. Amador, U. Castro & J.M. Álamo (coords.), *Luchas, deportes de combate y juegos tradicionales* (pp. 615-621). Gymnos.
- Maestro, F. (2011). Barato tesouros, prodixios de imaxinación. *Revista Galega de Educación*, 51, 36-39.
- Maia, M. D. (2018). *Jogos emoções cultura e Educação Física Análise das emoções em Estudantes Universitários* [Tesis doctoral]. Universidade D Coimbra.

- Mariezkurrena, D. (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztariz*, 23, 227-233.
- Marrero, F. (1998). *Raíces Canarias. «Mis cardones de ayer»*. Excmo. Ayuntamiento de Arucas.
- Martín Nicolás, J. C. (2002). *Juegos tradicionales y deportes autóctonos de Castilla y León*. Universidad de León.
- Martín Nicolás, J. C. (2010). Proceso de formación de los juegos y deportes tradicionales y bienestar relacional. En G. Jaouen, P. Lavega, y C. De La Villa (eds.). *Juegos Tradicionales y Salud Social*. (pp. 110-117). Asociación Cultural la Tanguilla y Asociación Europea de Juegos y Deportes Tradicionales.
- Martínez de Santos, R. (2002). La intermotricidad alterna. En *Actas del V Congreso de Ciencias del Deporte, Educación Física y Recreación* (pp. 321-332). INEFC de Lleida.
- Martínez-Santos, R. (2020). Signos, metáforas y educación física: Conectando Peirce y Parlebas mediante la acción motriz. *Conexões*, 18(020016), 1-18. <https://doi.org/10.20396/conex.v18i0.8659170>
- Martín-Martínez, D., Lavega-Burgués, P., Salas-Santandreu, C., Duran-Delgado, C., Prat, Q., Damian-Silva, S., Machado, L., Aires-Araujo, P., Muñoz-Arroyave, V., Lapuente-Sagarra, M., Serna, J., & Pic, M. (2021). Relationships, Decisions, and Physical Effort in the Marro Traditional Sporting Game: A Multimodal Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10832). <https://doi.org/10.3390/ijerph182010832>



- Marzol, M. V., & Máyer, P. (2012). Algunas reflexiones acerca del clima de las Islas Canarias. *Nimbus: Revista de climatología, meteorología y paisaje*, 29-30, 399-416.
- Mateu, M. (2010). *Observación y análisis de la expresión motriz escénica. Estudio de la lógica interna de los espectáculos artísticos profesionales* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.
- Mateu, M., & Lavega Burgués, P. (2017). Lógica interna de los lenguajes artísticos motores. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 55, 7-13.
- Mateu, M., Romero-Martín, M. R., Gelpi, P., Rovira, G., & Lavega, P. (2014). La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. Perspectiva de género. *Educatio Siglo XXI*, 32(1 marzo), 49-70.
- Mauss, M. (1934). Las técnicas del cuerpo. En J. Crary y S. Kwinter (eds.) *Incorporaciones* (1996.<sup>a</sup> ed., pp. 385-407). Cátedra.
- Medina, A. (1987). *Pinto maraña. Juegos populares infantiles. Tomos I y II*. Miñón.
- Méndez, A., & Fernández-Río, J. (2010). Los juegos tradicionales infantiles: Un marco privilegiado para el trabajo interdisciplinar y competencial. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 33, 67-76.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., Fernández-Río, J., & Méndez-Alonso, D. (2012). Validación del Cuestionario de Metas de Logro 2x2 en Educación Física. *Magister*, 25(1), 43-50.
- Méndez-Giménez, A., & Fernández-Río, J. (2011). Análisis y modificación de los juegos y deportes tradicionales para su adecuada aplicación en el ámbito educativo. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 19, 54-58.

- Méndez-Giménez, A., & Fernández-Río, J. (2013). Materiales alternativos en la formación del profesorado: Análisis comparativo de creencias y actitudes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.*, 13(51), 453-470.
- Méndez-Giménez, A., & Fernández-Río, J. (2009). La construcción y exposición de materiales como elemento de evaluación formativa. *Actas del IV Congreso Internacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. La evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el espacio europeo de educación.* [https://www.researchgate.net/profile/Antonio\\_Mendez-Gimenez/publication/236341522\\_La\\_construccion\\_y\\_exposicion\\_de\\_materiales\\_como\\_elemento\\_de\\_evaluacion\\_formativa/links/00463517bdaaf567d5000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Mendez-Gimenez/publication/236341522_La_construccion_y_exposicion_de_materiales_como_elemento_de_evaluacion_formativa/links/00463517bdaaf567d5000000.pdf)
- Méndez-Giménez, A., Martínez-Maseda, J., & Fernández-Río, J. (2010). Impacto de los materiales autoconstruidos sobre la diversión, aprendizaje, satisfacción, motivación y expectativas del alumnado de primaria en la enseñanza del paladós. *Congreso Internacional AIESEP. Los profesionales de la educación física en la promoción de un estilo de vida activo.*, 26-29. [http://www.academia.edu/download/45019039/Impacto\\_de\\_los\\_materiales\\_autoconstruido20160423-1337-vk1ut.pdf](http://www.academia.edu/download/45019039/Impacto_de_los_materiales_autoconstruido20160423-1337-vk1ut.pdf)
- Merino, P. (2005). La badana de platanera en la artesanía palmera. *El Pajar. Cuaderno de Etnografía Canaria*, 20, 40-44.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis* (Segunda edición). Sage Publications.

- Miralles, R., Filella, G., & Lavega, P. (2017). Educación física emocional a través del juego en Educación Primaria: Ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 88-93.
- Morán, M. (2005). *Análisis praxiológico de la situación motriz en competición de los Botes de Vela Latina en Las Palmas de Gran Canaria* [Tesis doctoral no publicada.]. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Moreira, M. A. (2012a). ¿Al final, qué es el aprendizaje significativo? *Revista Qurrriculum*, 25, 29-56;
- Moreira, M. A. (2012b). Aprendizaje significativo, campos conceptuales y pedagogía de la autonomía: Implicaciones para la enseñanza. *Meaningful Learning Review*, 2(1), 44-65.
- Muñoz, V. (2019). *Educación la afectividad a través de los juegos deportivos tradicionales* [Universitat de Lleida – INEFC Lleida]. <http://hdl.handle.net/10803/667467>
- Muñoz, V., Lavega, P., Serna, J., Sáez de Ocáriz, U., & March, J. (2016). Estados de ánimo al jugar en solitario o en cooperación: Dos vivencias motrices y afectivas desiguales. *Anales de Psicología*, 33(1), 196. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.1.233301>
- Muñoz-Arroyave, V., Lavega-Burgués, P., Costes, A., Damian, S., & Serna, J. (2020). Los juegos motores como recurso pedagógico para favorecer la afectividad desde la educación física. *Retos*, 38, 166-172. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.76556>
- Muñoz-Arroyave, V., Lavega-Burgués, P., Pic, M., Sáez de Ocáriz Granja, U., & Serna Bardavío, J. (2020). Los juegos tradicionales y los estados emocionales en Educación Secundaria y Bachillerato. *Journal of Sport Psychology*, 29, 63-70.

- Muñoz-Arroyave, V., Pic, M., Luchoro-Parrilla, R. A., Serna, J., Salas-Santandreu, C., Damian-Silva, S., Machado, L., Rodríguez-Arregi, R., Prat, Q., Duran, C., & Lavega-Burgués, P. (2021). Promoting Interpersonal Relationships through Elbow Tag, a Traditional Sporting Game. A Multidimensional Approach. *Sustainability*, *13* (7887). <https://doi.org/doi.org/10.3390/su13147887>
- Murphy, K. (2012). The social pillar of sustainable development: A literature review and framework for policy analysis. *Sust. Sci. Pract. Policy*, *8*, 15-29. <https://doi.org/doi: 10.1080/ 15487733.2012.11908081>
- Navarro, V. (1990). Consideraciones generales sobre la estructura de los juegos y sus consecuencias funcionales: Su relación con los juegos tradicionales. En *I Jornadas de Juegos y Deportes Autóctonos de Canarias* (pp. 203-213). IEFEC y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Navarro, V. (1994). Antropología de los juegos tradicionales canarios. En *Juegos Deportivos Tradicionales*. (pp. 7-47). Centro de la Cultura Popular Canaria.
- Navarro, V. (1995). *Estudio de conductas infantiles en un juego motor de reglas. Análisis de la estructura de juego, edad y género*. [Tesis doctoral]. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Departamento de Educación Física.
- Navarro, V. (1996). Juegos Tradicionales Canarios. *Ludica*, *2*, 74-120.
- Navarro, V. (2002). *El afán de jugar*. INDE.
- Navarro, V. (2005). El juego simbólico en Educación Física desde la perspectiva de la Praxiología. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, *20*, 5-26.
- Navarro, V., & Navarro, L. (2017). Fórmulas prosociales en juegos infantiles tradicionales. *Acción motriz*, *19*, 23-32.

- Navarro, M., Ojeda, R., Navarro, M. N., López, E., Brito, E., & Ruiz Caballero, J. A. (2012). Compromiso de los adolescentes de Canarias con un estilo de vida físicamente activo y saludable. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 21, 30-33.
- Navarro, V., & Lavega, P. (2017). Espacio, tiempo y materiales en los juegos de la obra de Rodrigo Caro. Días geniales o lúdicos (1626): Una visión etnomotriz. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12(36), 173-181.
- Noda, T. (1994). Salto del pastor. En *Juegos Deportivos Tradicionales*. (pp. 51-69). Centro de la Cultura Popular Canaria.
- Observatorio do Patrimonio Lúdico Galego & Ilustracións de Iván Mouronte. (2022). *Xogos tradicionais galegos para tempos de recollida*. Servizo de Publicacións da Deputación de Lugo.
- Oliveira, B. (2009). Juegos y juguetes en los recreos de las escuelas de Portugal. En J.C. Otero (ed.), *la pedagogía del ocio: Nuevos desafíos*. (pp. 33-42). Axac.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, (2015).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1989). *Recomendación sobre la Salvaguardia de la Cultura Tradicional y Popular, en La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. París*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005).

*Informe preliminar sobre la conveniencia y el alcance de una Carta Internacional de Juegos y Deportes Tradicionales. Paris.*

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014).

*Indicadores Unesco de cultura para su desarrollo. Manual metodológico.*

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015).

*Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte. Paris.*

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017a).

*Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje.*

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017b).

*La UNESCO Avanza. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. UNESCO.*

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017c).

*Plan de acción de Kazán.*

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017d).

*Textos fundamentales de la Convención de 2005 sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales.*

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018).

*La cultura para la agenda 2030.*

Organización de Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030*

*para el Desarrollo Sostenible. Resolución adoptada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. [https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)*

- Ormo, E. (2017). *Jocs esportius en el context de la guerra civil espanyola: Perspectiva entomotriu* [Tesis doctoral]. Universitat de Lleida – INEFC Lleida.
- Ormo-Ribes, E., Lavega-Burgués, P., Rodríguez-Arregi, R., Luchoro-Parrilla, R., Rillo-Albert, A., & Pic, M. (2021). Playing Ludomotor Activities in Lleida During the Spanish Civil War: An Ethnomotor Approach. *Frontiers in Psychology*, *11*(612623). <https://doi.org/doi:10.3389/fpsyg.2020.612623>
- Otero, J. C. (coord). (2009). *La pedagogía del ocio: Nuevos desafíos*. Axac.
- Papetti, R. (2012). *La vida segreta dei giacattoli*. Edizioni Artebambini.
- Papetti, R., & Zavalloni, G. (2006). *Giacattoli creativi* (3 edición). Editoriale Scienza.
- Parlebas, P. (1992). El deporte fenomeno social. *Mundo Científico*, *12*(128), 858-869.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.
- Parlebas, P. (2003a). *Elementos de sociología del deporte*. Instituto Andaluz del Deporte.
- Parlebas, P. (2003b). Un nuevo paradigma en educación física: Los dominios de acción motriz. En *J. P. Fuentes & M. Bellido (eds.), La Educación Física en Europa y la calidad didáctica en las actividades físico-deportivas. Primer congreso internacional de Educación Física. FIEP* (pp. 27-42). Diputación de Cáceres.
- Parlebas, P. (2005). El joc, emblema d'una cultura. En *Enciclopedia Catalana jocs i els esports tradicionals, tradicionari. Enciclopedia de la cultura popular de Catalunya*. (Vol. 3, pp. 13-20). Enciclopedia catalana.
- Parlebas, P. (2010). Salud y bienestar relacional en los juegos tradicionales. En *G. Jaouen, P. Lavega, y C. De La Villa (eds.). Juegos Tradicionales y Salud Social*. (pp. 85-

- 94). Asociación Cultural la Tanguilla y Asociación Europea de Juegos y Deportes Tradicionales.
- Parlebas, P. (2016a). La praxiología motriz en los juegos motores tradicionales: Una etnomotricidad exuberante. *Acción motriz*, 16, 43-48.
- Parlebas, P. (2017). *La aventura praxiológica. Ciencia, acción y educación física*. Consejería de Turismo y Deportes de La Junta de Andalucía.
- Parlebas, P. (1996). Los universales de los juegos deportivos. *Praxiología motriz. Revista Científica de las Actividades Físicas, los Juegos y los Deportes*, 1(0), 15-30.
- Parlebas, P. (eds). (2016b). *Jeux traditionnels, sports et patrimoine culturel: Cultures et éducation*. Editions L'Harmattan.
- Pérez, J. (2013). *La zumbadera*. Edición del autor.
- Pérez, J. J. (1960). *Tratado técnico de la lucha canaria*. Ediciones Goya.
- Pérez Vidal, J. (1985). *Estudio de etnografía y folklore canarios*. Aula de Cultura de Tenerife/ Museo Etnográfico. Cabildo de Tenerife.
- Pérez Vidal, J. (1986). *Folclore Infantil Canario*. Cabildo Insular de Gran Canaria.
- Piaget, J. (1932). *El criterio moral en el niño* (1984.<sup>a</sup> ed.). Ediciones Martínez Roca.
- Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología* (1991.<sup>a</sup> ed.). Editorial Labor. S. A.
- Pic, M. (2018a). *Análisis de estructuras de triadas y su viabilidad como juegos motores* [Tesis doctoral]. Universidad de La Laguna.
- Pic, M. (2018b). El programa olímpico en Río 2016 a debate. *Apunts. Educación física y deportes*, 132, 7-21. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/2\).132.01](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/2).132.01)



- Pic, M., Lavega-Burgués, P., & March-Llanes, J. (2019). Motor behaviour through traditional games. *Educational Studies*, 45(6).  
<https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1516630>
- Pic, M., & Navarro-Adelantado, V. (2022). Signs, paradox, and sporting games in school physical education. *Semiotica*, 248, 153-168. <https://doi.org/10.1515/sem-2022-0056>
- Pic, M., Navarro-Adelantado, V., & Jonsson, G. K. (2019). Detection of Ludic Patterns in Two Triadic Motor Games and Differences in Decision Complexity. *Frontiers in Psychology*, 8, 2259. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02259>
- Pinto, F. (1999). *Juegos saharauis para jugar en la arena: Juegos y juguetes tradicionales del Sáhara*. Miraguano Ediciones.
- Pinto Vieira da Costa, J. (2006). *Flora de brincadeiras*. Tartaruga.
- Prat, Q. (2017). *Hacia una educación física colaborativa y emocional a través de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)* [Tesis doctoral]. Universitat de Lleida – INEFC Lleida.
- Propp, V. (1928). *Morfología del cuento* (Edición de 2000). Fundamentos.
- Propp, V. (1946). *Las raíces históricas del cuento*. (Edición de 1998). Fundamentos.
- Pubill, B. (2009). De Bruegel a la play. Un viaje de 450 años a través de los juegos infantiles. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 29, 97-104.
- Pubill, B. (2012). *Els jocs en temps dels moriscs*. Asociación cultural Lo Llaüt.

- Quiroga, M. E., & Castro, U. (2005). Una aproximación al concepto de tiempo en los juegos tradicionales: El caso de la pina en Canarias. En G. Hernández, E. Repetto, I. Ruiz de Francisco (coord.), *Memoria y pensamiento: Homenaje a Juan Argimira Alonso Medina* (pp. 177-188). Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la ULPGC.
- Rauber, S. B., Boullosa, D. A., Carvalho, F. O., de Moraes, J. F. V. N., de Sousa, I. R. C., Simões, H. G., & Campbell, C. S. G. (2014). Traditional games resulted in post-exercise hypotension and a lower cardiovascular response to the cold pressor test in healthy children. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fphys.2014.00235>
- Ravelo, D. (1997). Juegos infantiles y otros juegos y deportes autóctonos y/o tradicionales en el aula. En *Propuestas metodológicas para la enseñanza de los juegos y deportes autóctonos y tradicionales canarios* (pp. 213-253). Dirección General de Deportes del Gobierno de Canarias.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, (2014).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, (2014).
- Resolución, 7 julio 1994, de la Dirección General de Deportes de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se dispone la publicación de los Estatutos Definitivos de la Federación Canaria de Bola Canaria y Petanca., (1994).
- Ribas, C. E., & Kappler, K. E. (2003). Generalidades sobre los métodos cualitativos: Rangos básicos, variantes, campos de aplicación e historia. En *Métodos cualitativos de investigación en criminología*. Universitat Oberta de Catalunya

- Rillo, A. (2022). *Modelo GIAM: transformar conflictos en relaciones de bienestar socioemocional en Educación Física* [Tesis doctoral, Universitat de Lleida – INEFC Lleida]. <http://hdl.handle.net/10803/674269>
- Rillo-Albert, A., Lavega-Burgués, P., Prat, Q., Costes, A., Muñoz-Arroyave, V., & Sáez de Ocáriz, U. (2021). The Transformation of Conflicts into Relational Well-Being in Physical Education: GIAM Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1071. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031071>
- Rillo-Albert, A., Sáez de Ocáriz, U., Lavega-Burgués, P., Costes, A., & March-Llanes, J. (2021). Educar la Convivencia Escolar a Través de Juegos Tradicionales de Cooperación-Oposición. *Revista de Psicología del Deporte/Journal of Sport Psychology*, Vol.30. 2021 Suppl 1, 39-46.
- Rivero, S. (2005). La bola canaria en Fuerteventura (1980-2004). En U. Castro, F. Amador & J.M. Álamo (coords.), *Juegos tradicionales: Universal cultural del siglo XXI* (pp. 439-446). ACCEDEL y Cabildo Insular de Fuerteventura.
- Robles, G. (1984). *Las reglas del derecho y las reglas de de los juegos: Ensayo de teoría analítica del derecho*. Universidad de las Islas Baleares.
- Rodríguez Álvarez, A. (1986). *Juegos infantiles tradicionales*. Centro de la Cultura Popular Canaria.
- Rodríguez Álvarez, A. (1987). *Juegos y canciones tradicionales*. Centro de la Cultura Popular Canaria.
- Rodríguez Arregi, R. M. (1998). *Procedimiento de intervención para el incremento de la adherencia a la actividad física* [Tesis doctoral]. UPV/EHU.
- Rodríguez Buenafuente, A. (2005). Los carritos de madera. Usos laborales y lúdicos. En U. Castro, F. Amador & J.M. Álamo (coords.), *Juegos tradicionales: Universal*

- cultural del siglo XXI* (pp. 413-420). ACCEDEL y Cabildo Insular de Fuerteventura.
- Rodríguez Ribas, J. P. (1994). La Billarda. En *Juegos Deportivos Tradicionales*. (pp. 127-153). Centro de la Cultura Popular Canaria.
- Rodríguez Rodríguez, J. (1985). *Fiesta Popular de la Santa. Recopilación de Juegos y Cantares*. Concejalía de Cultura del Ayuntamiento de Tías.
- Rodríguez Zaragoza, J. D. (2008). *Los botes y sus campos de regatas*. Ayuntamiento de Telde, Ayuntamiento de Las Palmas de Gran Canaria, Obra Social de la Caja de Canarias y Cabildo Insular de Gran Canaria.
- Roque, F. (1992). *Al corazón de la vela latina*. Cabildo Insular de Gran Canaria.
- Rosa, J. J., & Del Río, E. (2001). *Juegos tradicionales Infantiles en León*. Universidad de León.
- Rossie, J. P. (2005). *L'animal dans les jeux et jouets. Cultures ludiques sahariennes et nort-africaines*. Stockholm International Toy Research Centre y Royal Institute of Technology. <http://www.sanatoyplay.org>
- Rossie, J. P. (2008a). *Domestic life in play, games and toys. Saharan and Nort African toy and play cultures*. Stockholm International Toy Research Centre y Royal Institute of Technology. <http://www.sanatoyplay.org>
- Rossie, J. P. (2008b). *La vie domestique dans les jeux et jouets. Cultures ludiques Sahariennes et nort-africaines*. Stockholm International Toy Research Centre y Royal Institute of Technology. <http://www.sanatoyplay.org>
- Rossie, J. P. (2013). *Toys, play, culture and society: An anthropological approach with reference to North Africa and the Sahara*. Stockholm International Toy Research Centre y Royal Institute of Technology. <http://www.sanatoyplay.org>

- Rossie, J. P., Jariaa, K., & Daoumani, B. (2018). *Saharan and North African toy and play cultures. Make-believe play among children of the Moroccan Anti-Atlas*. Catholic University of Portugal.
- Rovira, G., López-Ros, V., Lagardera, F., Lavega, P., & March, J. (2014). Un viaje de exploración interior: Emociones y estado de ánimo en la práctica motriz introyectiva. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 105-126.
- Rovira, G., López-Ros, V., Lavega, P., & Mateu, M. (2014). Las emociones en las prácticas motrices de atención plena. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2).
- Ruiz Alonso, J. G. (1993). *La llave: De juego popular a deporte autóctono asturiano*. J.G. Ruiz.
- Saavedra, S. (2006). *La bola canaria*. Cabildo Insular de Tenerife y CCPC.
- Sáez de Ocáriz, U. (2011). *Conflictos y educación física a la luz de la praxiología motriz. Estudio de caso de un centro educativo de primaria*. [Tesis doctoral inédita, Universitat de Lleida – INEFC Lleida]. <http://www.tdx.cat/handle/10803/53637>.
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega Burgués, P., March, J., & Serna Bardavío, J. (2018). Transformar conflictos motores mediante los juegos cooperativos en Educación Primaria. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.tcmj>
- Sáez de Ocáriz, U., & Lavega, P. (2015). Estudio de los conflictos en el juego en Educación Física en primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 57(2015), 29-44. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.57.003>

- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Lagardera, F., Costes, A., & Serna, J. (2014). ¿Por qué te peleas? Conflictos motores y emociones negativas en la clase de Educación Física: El caso de los juegos de oposición. *Educatio Siglo XXI*, 32(1 marzo), 71-90.
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., & March, J. (2013). El profesorado ante los conflictos en la educación física. El caso de los juegos de oposición en primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 163-176. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.180101>
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Mateu, M., & Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 309-326. <https://doi.org/10.6018/rie.32.2.183911>
- Salazar, J. (2018). Evaluación de aprendizaje significativo y estilos de aprendizaje: Alcances, propuesta y desafíos en el aula. *Tendencias pedagógicas*, 31.
- Sánchez, L., & Suárez, J. P. (1996). *Juegos y juguetes de nuestros mayores*. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Canarias.
- Sánchez, L., & Suárez, J. P. (2005). *Juegos y juguetes de nuestros mayores* (Segunda edición). Agrupación Etnográfica La Aldea. Proyecto Cultural de Desarrollo Comunitario La Aldea.
- Sans, J. (2008a). Recull de juguetes artesanes de Menorca (1). En *Quadern de Folklore* n° 85. Collectiu Folkloric de Ciutadella.
- Sans, J. (2008b). Recull de juguetes artesanes de Menorca (2). En *Quadern de Folklore* n° 86. Collectiu Folkloric de Ciutadella.

- Sarabia, D., & Simal, M. (2004a). *Juegos tradicionales de Cantabria. Tomo I*. Fundación Marcelino Botín.
- Sarabia, D., & Simal, M. (2004b). *Juegos tradicionales de Cantabria. Tomo II*. Fundación Marcelino Botín.
- Saraví, J. (2019). *Skate en el Gran La Plata: Lógica interna, lógica externa y Educación Física*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Segovia, D., & Caparrós, P. (1998). *Reglamento bolos cartagenos*. Dirección General de Deportes de Murcia.
- Selva, F. (2008). *Juegos y Juguetes tradicionales. Cómo jugábamos y cómo construíamos nuestros juguetes*. Editorial Arguval.
- Suari, C. (2005). *Juegos tradicionales del currículum a la clase*. Wanceulen Editorial Deportiva.
- Suari, C. (dir. ). (2019). *El juego tradicional hoy*. Asociación del Bolo Vaqueiro & Sociedad Etnomotora Asturiana.
- Taylor, S. J., & Bodgan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados* (Segunda edición). Paidós Ibérica.
- Thornton, H. R., Delaney, J. A., Duthie, G. M., Scott, B. R., Chivers, W. J., Sanctuary, C. E., & Dascombe, B. J. (2016). Predicting self-reported illness for professional team-sport athletes. *International Journal of Sports Physiology and Performance*, *11*, 543-550.

- Torres, M. A. (2011). La mejora de las relaciones interculturales a través tareas didácticas basadas en juegos tradicionales en estudiantes de primer año de la Escuela Internacional de Educación Física y Deporte. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 6, 145-163.
- Trigo, E. (1994a). *Aplicación del juego tradicional en el currículum de Educación Física Vol. I*. Paidotribo.
- Trigo, E. (1994b). *Aplicación del juego tradicional en el currículum de Educación Física Vol. II*. Paidotribo.
- Trigueros, C., Giles, F. J., & Herencia, M. (2017). El juego tradicional ¿puente entre culturas? De lo posible a la realidad. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 1(1), 81-109.
- Urdangarin, C., & Etxebeste, J. (2005). *Euskal jokoa eta jolosa –transmitiendo una herencia vasca a partir del juego*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Veiga, F. (2001a). *O libros dos xogos populares galegos*. Sotelo Blanco Edicións.
- Veiga, F. (2001b). *Xogo popular galego, educación e identificación cultural*. Sotelo Blanco Edicións.
- Viera y Clavijo, J. de (1799). *Diccionario de Historia Natural de las Islas Canarias* (Edición del 2004). Ayuntamiento de Los Realejos y Nivaria.
- Vygostki, L. S. (1968). *Pensamiento y lenguaje*. Editora revolucionaria.
- Warnier, J. P. (1999). *Construire la culture matérielle. L'homme qui pensait avec ses doigts*. Presses Universitaires de France.



- Warnier, J.-P. (2001). A praxeological approach to subjectivation in a material world. *Journal of Material Culture*, 6(1), 5-24. <https://doi.org/doi:10.1177/135918350100600101>
- Warnier, J.-P. (2002). Les jeux guerriers du Cameroun de l'Ouest. Quelques propos iconoclastes. *Techniques et culture*, 39, 177-194. <https://doi.org/doi:10.4000/tc.188>
- Warnier, J.-P. (2009). Technology as efficacious action on objects ... and subjects. *Journal of Material Culture*, 14(4), 459-470. <https://doi.org/10.1177/1359183509345944>
- Warnier, J.-P. (2011). Bodily/material culture and the fighter's subjectivity. *Journal of Material Culture*, 16(4), 359-375. <https://doi.org/doi:10.1177/1359183511424840>
- Ye, F., Chen, Z., Liu, F., Zhang, Y., Fan, Q., & Wang, L. (2016). Chi-squared automatic interaction detection decision tree analysis of risk factors for infant anemia in Beijing, China. *Chinese medical journal*, 129(10), 1193-1199. <https://doi.org/doi:10.4103 / 0366-6999.181955>





## ANEXOS

---




# **ANEXO I.**

**FICHAS DE JDTC CON OBJETOS**

**MOSTRADOS EN LA**

**INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

Nombre del Juego		Foto dibujo	
<h1>Boliches</h1> <h2>(Guá)</h2>			
<b>Interacción motriz:</b> Sociomotriz.		<b>Tipo de actividad:</b> Juego tradicional.	
<b>Subcategoría (L.I.):</b> Oposición.		<b>Estructura social:</b> Todos contra todos.	
<b>Número de jugadores:</b> +2.		<b>Procedencia:</b> Todas las islas.	
Elaboración del objeto de juego			
Objetos de juego	Procedencia		Manipulación
Boliches de cristal, barro o piedra.	Entorno natural. Comprado.		Modificado. En su entorno.
<b>Herramientas:</b> Ninguno			
<p>Para poder jugar al boliche, los jugadores/as podían conseguir este objeto de juego por diferentes medios:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaborando los boliches de barro y dejarlos secar al sol o intentar que algún alfarero se los cociera en un horno.</li> <li>2. Buscar las piedritas más redondeadas y esféricas posibles.</li> <li>3. Compradas en alguna tienda (los boliches de cristal).</li> </ol>			

## Descripción del juego y su desarrollo

**Tipo de espacio:** Estable.

**Protagonista:** Mixto.

**Edad:** + 6

### Descripción del juego:

Existen múltiples variantes del juego del boliche en Canarias, pero vamos a identificar una de las más conocidas: **El Guá**.

Este juego consiste en hacer un agujero en la tierra o en un espacio fijado anteriormente por los jugadores, llamado guá. Todos los jugadores a una distancia de unos 4 a 5 metros intentaban lanzar cada uno su boliche para embocar dentro del guá. El que logra introducir su boliche o estar más cerca que los demás del guá, era el primero en jugar. Tiene que embocar al agujero y luego intentar golpear tres veces al mismo boliche de uno de sus contrincantes de la forma que ahora se detalla, antes de volver a introducir su boliche en el guá.


1. *Media*. Golpear el boliche contrario y que posteriormente quede separado con una separación mínima de los cuatro dedos unidos de la mano.
2. *Cuarta*. Golpear el boliche del contrario quedando una separación mínima de la mano abierta.
3. *Pata*. Golpear el boliche contrario quedando una separación entre ellos de al menos de un pie de largo.

Cuando se ha realizado los tres golpes al boliche contrario, intenta embocar el suyo en el *guá*. Si lo consigue, se queda con el boliche del contrario. Si falla el emboque al guá, o en alguno de los tres golpes al boliche del contrario, pasa el turno a otro jugador y tiene que comenzar de nuevo.

**Usos y costumbres:** Previo al comienzo del juego se pacta si el que gana, se lleva el boliche en juego del contrario o es otro que tiene guardado.

El guá se encuentra en diferentes espacios que ya estaban preestablecidos por lo jugadores e identificados para este juego. Se puede ver agujeros en las aceras o en el asfalto de alguna vía de poco uso, que eran destinados específicamente al juego del guá.

**Notas:** En Canarias a este objeto de juego se le llama boliche, pero en la geografía nacional es más conocido como canica.

Nombre del Juego		Foto o dibujo	
<h1>Carraca</h1>			
<b>Interacción motriz:</b> Psicomotriz.		<b>Tipo de actividad:</b> Juguete.	
<b>Subcategoría (L.I.):</b> Solitario.		<b>Estructura social:</b> Juego en solitario.	
<b>Número de jugadores:</b> Individual.		<b>Procedencia:</b> Gran Canaria.	
Elaboración del objeto de juego			
Objetos de juego		Procedencia	Manipulación
Nuez, madera (un palo), hilo y una piña de millo.		Entorno próximo.	Modificado.
<b>Herramienta:</b> Dos barrenas (de distinto tamaño), un trozo de verguilla y una navaja.			
<p>Para poder elaborar una carraca, lo primero que debemos de hacer es un agujero en la parte superior y otro en la parte inferior de una nuez. Utilizando primero para ello una barrena pequeña para poder abrir el agujero, y después de una de mayor tamaño para poder agrandar el mismo. A continuación, ayudada de la verguilla, limpiamos el interior de la nuez y realizamos otro orificio en un lateral de la nuez. En este vamos a introducir un trozo de hilo carreto de unos 80 centímetros de largo y anudado por uno de los extremos a un trozo de madera.</p> <p>Cogemos un palo de unos 20 centímetros con un grosor del agujero realizado a la nuez y le amarramos el hilo introducido anteriormente por el lateral de la nuez (se realiza un orificio en la madera y se pasa el hilo por dentro del mismo). A continuación, introducimos el palo con el hilo dentro de la nuez sobresaliendo por los dos extremos. En uno de los extremos clavamos una piña de millo y en el otro extremo realizamos un tope con el propio palo para que no se salga la nuez.</p>			



### Descripción del juego y su desarrollo

**Tipo de espacio:** Estable.

**Protagonista:** Mixto.

**Edad:** + 5.

#### Descripción del juego:

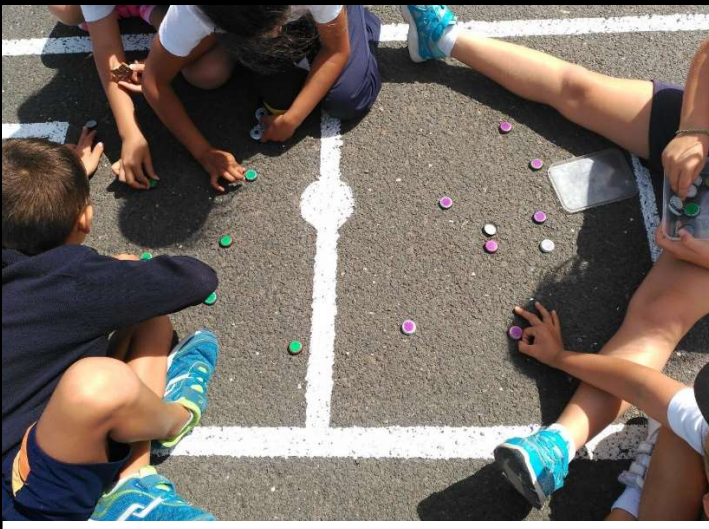
El objetivo principal de este juego es conseguir que la carraca este continuamente girando.

La carraca debe ser sujeta por la nuez, mientras con la otra mano (preferible que sea la mano dominante), realizamos un movimiento de toro del hilo del hilo, intentando que la piña gire sobre sí misma.

La segunda parte, y quizás la más dificultosa, es dejar que el hilo se recoja totalmente después de haber tirado de él, y esperar para volver a tirar una vez recogido completamente. Todo este movimiento se produce mientras la piña está continuamente bailando sobre sí misma, resultando un efecto visual llamativo a la persona que lo realiza y a los posibles observadores (suele producir un sentimiento positivo cuando se logra el movimiento).

#### Usos y costumbres:

**Notas:** Existen multitud de juguetes de este tipo de característica. Por ejemplo, en Galicia se llama *Rinrán* o Venezuela se llama *carrancada* de pipa de mango.

Nombre del Juego		Foto o dibujo	
<h1>Carreras de Chapas</h1>			
<b>Interacción motriz:</b> Sociomotriz.		<b>Tipo de actividad:</b> Juego tradicional.	
<b>Subcategoría (L.I.):</b> Oposición.		<b>Estructura social:</b> Todos contra todos.	
<b>Número de jugadores:</b> +2.		<b>Procedencia:</b> Todas las islas.	
Elaboración del objeto de juego			
Objetos de juego	Procedencia	Manipulación	
Chapas (tapas de refrescos o cervezas). Tiza, vela y pinturas de distintos colores.	Entorno próximo.	Modificado.	
<b>Herramientas:</b> Ninguna			
<p>Para poder elaborar una carrera de chapas, se necesitaba la elaboración de los objetos de juego:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dibujar con tiza o pintura el trazado que tienen que recorrer los ciclistas (chapas), teniendo que dibujar una salida y una llegada. Normalmente se buscaba espacios lisos y que se pudieran pintar con facilidad.</li> <li>2. Las chapas, que se obtenían de los refrescos o cervezas de los mayores. Se puede colocar cera de vela dentro de la chapa para que coja peso y así ser más fácil a la hora de desplazarla.</li> </ol>			

## Descripción del juego y su desarrollo

**Tipo de espacio:** Estable.

**Protagonista:** Mixto.

**Edad:** + 6

### Descripción del juego:


Cuando, ya se tenía el espacio (recorrido ciclista), dibujado, cada jugador estaba en posesión de una chapa (ciclista), que colocaba en la zona de salida. Por orden (juego de echar a suerte), van saliendo los jugadores, pudiendo realizar un solo golpe a la chapa (apoyando el dedo índice con el dedo pulgar y moviéndolo con fuerza hacia adelante). Cuando se desplazaba la chapa, se tenía que esperar a que todos los jugadores restantes realizaran su golpeo para poder continuar con su turno. A continuación, vamos a detallar las características más importantes del juego:

1. No se podía dar dos golpes seguidos.
2. Ganaba el primero que llega a la meta marcada al final del recorrido.
3. No se puede tocar con ninguna parte del cuerpo que no sea las mano, ni tocar las chapas de los demás.
4. Si tu ciclista sale fuera del recorrido, comienza en el siguiente turno por donde salió.
5. Se puede golpear y chocar las demás chapas con la tuya.
6. No puede haber nadie dentro del recorrido, ni molestar cuando se va a golpear la chapa.



**Usos y costumbres:** Existían diferentes recorridos, dependiendo del pueblo, los jugadores y los materiales que tenían a su alcance para poder elaborar los recorridos. Era muy común ver en las aceras diferentes pistas o circuitos de chapas.

**Notas:** Este juguete, lo podemos encontrar en todos lugares de la geografía de España.

Nombre del Juego		Foto o dibujo	
<h1>Pelota de Badana</h1>			
<b>Interacción motriz:</b> Psicomotriz		<b>Tipo de actividad:</b> Juego tradicional.	
<b>Subcategoría (L.I.):</b> Solitario.		<b>Estructura social:</b> Juego en solitario.	
<b>Número de jugadores:</b> Indefinido.		<b>Procedencia:</b> Todas las islas.	
Elaboración del objeto de juego			
Objetos de juego	Procedencia	Manipulación	
Hojas de plataneras.	Entorno natural.	Modificado.	
<b>Herramientas:</b> Tijeras o navaja.			
<p>Para poder elaborar una pelota de plataneras, primero debemos de obtener la materia prima que son las hojas que rodean el tronco o pseudotallo de la planta (rolo). Después debemos de ponerlas en remojo durante unas horas para que sean más maleables. Cuando estos procesos ya están realizados, ya podemos elaborar la pelota.</p> <p>Lo primero que debemos de hacer es cortar las hojas en trozos de varios tamaños. Unos de 2 a 3 centímetros para poder atar la pelota y otros de 10 y 5 centímetros para dar forma a la pelota.</p> <p>Para elaborar la pelota debemos de coger dos trozos grandes de hoja dándole forma redondeada del tamaño de un puño, luego iremos cubriendo esta pelota con más hojas del mismo tamaño o un poco más pequeña. Cuando se tiene el tamaño deseado, se amarra la pelota con las tiras previamente cortadas (anea), elaborando un trenzado e intentando cubrir toda la pelota para que quede bien sujeta.</p> <p>Para finalizar debemos de dejar la pelota secar durante un par de días.</p>			

### Descripción del juego y su desarrollo

**Tipo de espacio:** Estable.

**Protagonista:** Mixto.

**Edad:** + 5

#### Descripción del juego:

Normalmente los juegos empleados para este tipo de material eran juegos de carácter psicomotor como los juegos de carácter sociomotor aunque en su mayoría eran predominaban los juegos en solitario.

Gran parte de los juegos de pelota eran practicados por niñas, estando siempre unidos a una cancioncilla que era la que marcaba el ritmo del juego normalmente golpeando o botando la pelota en el suelo o en alguna pared. Estos tipos de juego requería de cierta habilidades y coordinación óculo manual para su desarrollo con lo cual cuanto mayor era el tiempo empleado en jugar, mayor era la destreza motriz empleada, al tener que decepcionar la pelota después de hacer algún movimiento o habilidad previa como:

1. Saltar con un solo pie (pata coja) mientras se bota la pelota.
2. Saltar con los pies juntos mientras se lanza la pelota al aire o hacia una pared.
3. Lanzar la pelota a la pared al ritmo de la canción.
4. Botar la pelota en el suelo al ritmo de la canción
5. Dar una palmada antes de recepcionar la pelota.
6. Tocándose alguna parte de su cuerpo ante de recepcionar la pelota lanzada al aire.
7. Coger algún objeto del suelo (pañuelo...) antes de recepcionar la pelota lanzada al aire.
8. Realizar un giro sobre sí mismo antes de decepcionar la pelota.
9. Lanzar la pelota al aire y tocar el suelo antes de recepcionarla.

También se podía jugar con la pelota a diferentes juegos de lanzamiento y recepción, de habilidad o juegos deportivizados como el fútbol (en este caso el dominio de la acción motriz que se había planteado al comienzo de la ficha cambia, pasando a ser una práctica sociomotriz de cooperación - oposición). Este tipo de juego lo realizaban normalmente solo los chicos.

**Usos y costumbres:** Normalmente el juego psicomotriz era realizado por las niñas. Siempre acompañado de una canción o pequeña retahíla que recitaban mientras lanzaban o decepcionaban la pelota.

**Notas:** Este tipo de pelota tenía una duración limitada en el tiempo, ya que al ser con hojas naturales se deterioraba rápidamente al jugar con ella y según el juego que se realizaba.

Nombre del Juego		Foto o dibujo	
<h1>Carrera de sacos</h1>			
<b>Interacción motriz:</b> Sociomotriz.		<b>Tipo de actividad:</b> Juego tradicional.	
<b>Subcategoría (L.I.):</b> Oposición.		<b>Estructura social:</b> Todos contra todos.	
<b>Número de jugadores:</b> +1.		<b>Procedencia:</b> Todas las islas.	
Elaboración del objeto de juego			
Objetos de juego	Procedencia	Manipulación	
Sacos de papas, tiza o cal.	Entorno próximo.	En su entorno.	
<b>Herramientas:</b> Ninguna			
<p>Normalmente los jugadores/as estaban pendiente de que los sacos de papas, se gastaran y no fueran utilizados para otros menesteres. En ese momento, pasaban a ser un material u objeto lúdico para las carreras de sacos o para otros juegos y juguetes.</p>			

### Descripción del juego y su desarrollo

**Tipo de espacio:** Estable.

**Protagonista:** Mixto.

**Edad:** + 6

#### Descripción del juego:


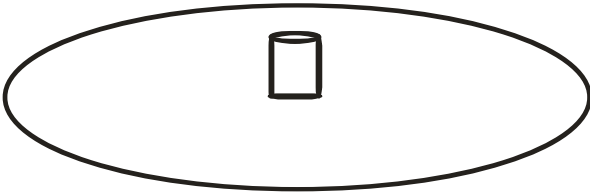
Para poder jugar a las carreras de sacos, se solían colocar en fila, desde una línea de salida y con los pies dentro del saco hasta la altura de la cintura, agarrando el saco con las manos para que no se tropezaran y se cayeran.

La meta podía ser un lugar determinado donde poder llegar, ganado el primero que lo bacía o los jugadores tenían que bordear un objeto (farola, estatua, persona u otro elemento) y volver a la línea de salida, ganado el primero que llegaba.

También se suele formar equipos de relevos intercambiándose los sacos entre los jugadores de un mismo equipo, ganando el último jugador de los equipos que llegue primero a la meta.

**Usos y costumbres:** Los sacos de papas, eran utilizados para realizar carreras con ellos, pero también para vestir muñecas o confeccionar marionetas de mano u otros objetos y juguetes.

**Notas:** Este juego, lo podemos encontrar en toda la geografía de España.

Nombre del Juego		Foto o dibujo	
<h1>El bote</h1>			
<b>Interacción motriz:</b> Sociomotriz.		<b>Tipo de actividad:</b> Juego tradicional.	
<b>Subcategoría (L.I.):</b> Oposición.		<b>Estructura social:</b> Uno contra todos.	
<b>Número de jugadores:</b> +2.		<b>Procedencia:</b> Todas las islas.	
Elaboración del objeto de juego			
Objetos de juego	Procedencia	Manipulación	
Una lata (bote).	Entorno próximo.	En su entorno	
<b>Herramientas:</b> Alicates.			
<p>Para poder jugar al bote, lo único necesario es lograr una lata. No requiere de ningún tipo de modificación o manipulación, solo tener cuidado con el filo de la parte abierta (se puede aplastar con un alicates).</p>			
			



### Descripción del juego y su desarrollo

**Tipo de espacio:** Estable.

**Protagonista:** Mixto.

**Edad:** + 6.

**Descripción del juego:**


El juego consiste, previo sorteo (juego de echar a suertes), que uno de los jugadores es el encargado de ir a recoger el bote mientras otro jugador, golpea el mismo con el pie y lo lanza lo más lejos posible. El jugador que se la queda debe de ir a buscarlo y llevarlo al punto de origen, mientras los demás jugadores se esconden.

El jugador que se la queda, debe de ir a buscar a los contrarios y descubrir donde están escondidos, sin dejar descuidado el espacio donde se encuentra el bote.

Al primero que encuentre será el que se la quede en la siguiente partida, pero como algún jugado consiga golpear bote con el pie sin ser visto por el que se la queda, se vuelve a comenzar a jugar de nuevo.

**Usos y costumbres:** Juego muy extendido por toda la geografía nacional. También conocido como el juego del bote, bote

**Notas:** Importante eliminar los filos del extremo de la lata, ya que puede producir cortes en los jugadores/as

Nombre del Juego		Foto o dibujo	
<b>El cinto escondido o trapo quemado</b>			
<b>Interacción motriz:</b> Sociomotriz.		<b>Tipo de actividad:</b> Juego tradicional.	
<b>Subcategoría (L.I.):</b> Oposición.		<b>Estructura social:</b> Uno contra todos.	
<b>Número de jugadores:</b> Indefinido.		<b>Procedencia:</b> Todas las islas.	
Elaboración del objeto de juego			
Objetos de juego	Procedencia	Manipulación	
Un cinturón, soga (cuerda) o un pañuelo con varios nudos.	Entorno próximo.	En su entorno.	
<b>Herramientas:</b> Ninguno.			
<p>Para poder jugar al cinto escondido, lo único que se necesitaba era un cinto, pañuelo con varios nudos (para que tuviera un poco de peso) o una soga (cuerda). No requiere de ningún tipo de modificación o manipulación.</p>			

### Descripción del juego y su desarrollo

**Tipo de espacio:** Inestable.

**Protagonista:** Mixto.

**Edad:** + 6


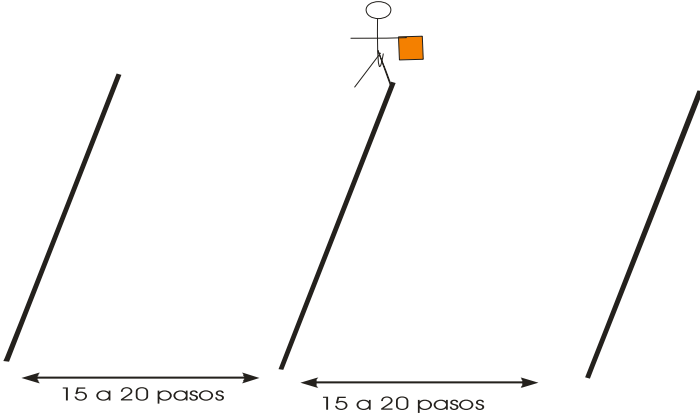
#### Descripción del juego:

Lo primero que se tenía que marcar era una zona de comienzo del juego, donde todos los jugadores debían de estar con los ojos cerrados excepto un jugador (previo sorteo o echar a suerte), que era el encargado de esconder el cinto o el pañuelo anudado en cualquier lugar donde se pudiera guardar sin ser visto. En ese momento, avisaba a los demás jugadores que ya podían ir buscar el mismo, siguiendo las indicaciones del que lo escondió (frio o caliente).

El jugador que encontraba el objeto escondido, podía golpear a los compañeros hasta que ellos se pudieran resguardar en la zona de comienzo del juego. El que encontraba el cinto o pañuelo, era el que se la quedaba en la siguiente partida, con lo cual, era el encargado de esconderlo.

**Usos y costumbres:** Normalmente estaba prohibido esconder en objeto de juego dos veces seguidas en el mismo sitio.

**Notas:** Es importante aclarar, que cuando hablamos de golpear al compañero, nunca se realiza con violencia, ya que entonces el juego se acababa rápidamente.

Nombre del Juego		Foto o dibujo	
<h1>El pañuelito</h1>			
<b>Interacción motriz:</b> Sociomotriz.		<b>Tipo de actividad:</b> Juego tradicional.	
<b>Subcategoría (L.I.):</b> Cooperación – Oposición.		<b>Estructura social:</b> Duelos por equipos.	
<b>Número de jugadores:</b> +2.		<b>Procedencia:</b> Todas las islas.	
Elaboración del objeto de juego			
Objetos de juego	Procedencia	Manipulación	
Un pañuelo o prenda de vestir y tiza.	Entorno próximo.	En su entorno	
<b>Herramientas:</b> Ninguno.			
<p>Para poder jugar al pañuelito, lo único necesario era lograr un pañuelo o prenda de vestir, que es el único material necesario para este juego.</p> <p>No requiere de ningún tipo de modificación o manipulación.</p>			
			

### Descripción del juego y su desarrollo

**Tipo de espacio:** Estable.

**Protagonista:** Mixto.

**Edad:** + 5


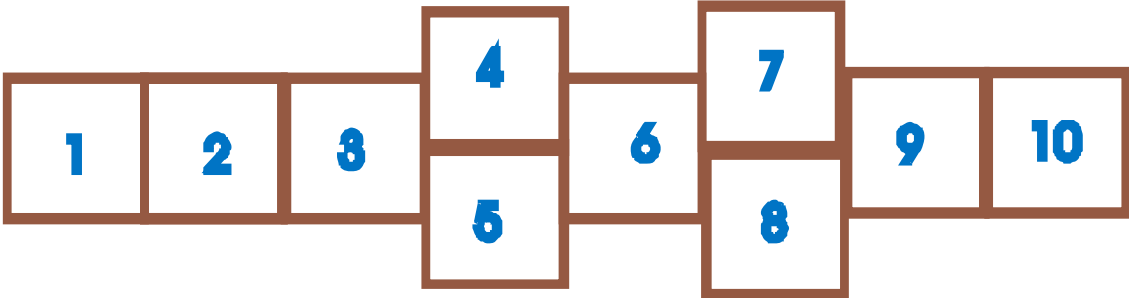
#### Descripción del juego:

Se formaban dos equipos (echar a suerte o con algún otro juego para poder definir los dos equipos) y se dibuja en el suelo con tiza tres líneas, separadas entre sí por 15 a 20 pasos. Los dos equipos se colocan en las dos líneas exteriores y siempre por detrás de la misma. A cada jugador del equipo se le asigna un número del uno en adelante dependiendo de la cantidad de jugadores que participen.

En la línea central se coloca una persona que será la encargada de mantener el pañuelo y de decir el número, para que puedan salir los jugadores de cada equipo con esa numeración. Estos intentarán coger el pañuelo sin poder atravesar la línea central y llevarlo a la su línea de fondo sin que sean cogido por el contrincante. El jugador que no ha tocado o cogido el pañuelo puede atravesar la línea central e intentar coger, al contrario. Si logra cogerlo al que tiene el pañuelo, este queda eliminado y si el que tiene el pañuelo atraviesa su línea de fondo, queda eliminado el perseguidor.

**Usos y costumbres:** Se utilizaba tiza si se jugaba en la calle, el colegio o en asfalto, pero si era en tierra simplemente se marcaba las líneas con ayuda de un palo.

**Notas:** Cuando un jugador queda eliminado, el número con el que jugaba lo recoge otro jugador que tendrá que jugar con varios números.

Nombre del Juego		Foto o dibujo	
<h1>El Teje</h1>			
<b>Interacción motriz:</b> Psicomotriz.		<b>Tipo de actividad:</b> Juego tradicional.	
<b>Subcategoría (L.I.):</b> Psicomotriz.		<b>Estructura social:</b> Todos contra todos	
<b>Número de jugadores:</b> Uno		<b>Procedencia:</b> Todas las islas	
Elaboración del objeto de juego			
Objetos de juego	Procedencia	Manipulación	
Tiza o pintura de diferentes colores. Teje (Piedra pequeña).	Entorno próximo.	Modificado.	
Herramientas: Ninguna			
<p>Para poder elaborar el Teje, es importante pintar con tiza, diez cuadrados o rectángulos en un espacio liso y plano (calle, patio, acera o carretera). Estos cuadrados tendrán una numeración correlativa del 1 al 10. Existiendo diferentes variantes para dibujarlo.</p> <p>La piedra que se utilizaba para lanzar, se llama <i>teje</i> (suele ser una piedra pequeña y de forma plana para que no se desplace en el suelo cuando se lanza).</p>			
			

### Descripción del juego y su desarrollo

**Tipo de espacio:** Estable.

**Protagonista:** Mixto.

**Edad:** + 5.

#### Descripción del juego:


Lo primero que se hacía era tirar el teje (piedra) al nº1, este cuadro no se podía pisar al estar prohibido tocar el cuadro donde se encuentra el teje, teniéndolo que saltar y caer en el nº2, Desde ahí, debe de completar todo el recorrido de ida y vuelta hasta llegar de nuevo al nº1 recogiendo la piedra sin tocar el cuadro.

Se va lanzando el teje sucesivamente a los siguientes números, realizando el mismo desarrollo del juego Si una jugadora fallaba el tiro (no caiga el teje en el cuadro del número que le tocaba o salía fuera del dibujo, entonces perdía el turno comenzando la siguiente vez, donde estaba.

Los cuadros (1, 2, 3, 6, 9 y 10) se saltaba a la pata coja, mientras que en los cuadros (4, 5, 7, 8) se puede poner una pierna en cada cuadro. Si una jugadora tocaba las líneas de los cuadros, también perdía el turno Normalmente ganaba la primera de las niñas que terminaba todo el recorrido del juego

**Usos y costumbres:** Juegos practicado sobre todo por niñas. Las niñas solían dibujar la posición de los cuadros como ellas querían e incluso podían cambiar la forma del cuadro final, dibujándola en semicírculo. El número de cuadros podía variar dependiendo del lugar donde se jugaba y de las habilidades y condiciones físicas de las jugadoras.

**Notas:** Este juego está muy extendido por toda la geografía nacional. En algunos lugares de España, suelen colocar la palabra tierra al principio del juego y cielo al final.

Nombre del Juego		Foto o dibujo	
<h1>Escopeta de caña</h1>			
<b>Interacción motriz:</b> Psicomotriz.		<b>Tipo de actividad:</b> Juguete.	
<b>Subcategoría (L.I.):</b> Solitario.		<b>Estructura social:</b> Juego en solitario.	
<b>Número de jugadores:</b> Uno.		<b>Procedencia:</b> Todas las islas.	
Elaboración del objeto de juego			
Objetos de juego	Procedencia	Manipulación	
Caña (Arundo donax), trozos de madera.	Entorno natural.	Modificado.	
<b>Herramientas:</b> Navaja o un cúter.			
<p>La elaboración de la escopeta de caña requiere ya una habilidad manual definida (niños de 10 años en adelante), ya que hay que abrir varios orificios con mucha precisión para que el mecanismo de la escopeta sea efectivo. La escopeta se compone de una caña de unos 30 a 40 centímetros de largo y de un grosor al gusto del jugador (era importante que el grosor permitiera que la bala saliera sin dificultad), de una tira de caña del mismo largo y de unos 2 centímetros de ancho que iba a realizar la función de gatillo o percutor. Lo primero que hay que elaborar es el vaciado interior de la parte delantera de la escopeta (caña) y la realización de dos agujeros que permitan atravesar la tira de caña que va a ser utilizada de gatillo o percutor. Esta tira es unida a la parte trasera de la escopeta por medio de otro agujero que permita mantener la tensión de la misma formando un arco entre los dos orificios.</p> <p>Para finalizar se elabora trocito de madera o caña que pesen pocos y que hagan la función de balas (también se solía coger alguna semilla o grano para utilizarlo como bala).</p>			



### Descripción del juego y su desarrollo

**Tipo de espacio:** Estable - Inestable.

**Protagonista:** Masculino.

**Edad:** + 10.

#### Descripción del juego:

Lo primero que tenemos que decir es que este juego puede parecer peligroso. Nada más lejos de la realidad, al utilizar unas pequeñas balas que no hace ningún daño a los jugadores.


Se puede jugar colocando algunos objetos en un lugar determinado y a cierta distancia intentar darles a esos objetos.

Muchas veces los niños/as marcaban una línea y solían tirar desde ella, intentando saber cuál de ellos disparaba más lejos las balas.

También emulaban un ambiente bélico, pero a la vez lúdico, en donde se formaban dos batallones (equipos), provistos cada jugador de una escopeta u otros juguetes (pistola de trabas o pinzas). El objetivo era intentar llegar a un lugar previamente definido o simplemente intentar darle al contrario con algún proyectil (en este caso el juguete para de un dominio psicomotriz a un dominio sociomotriz de cooperación – oposición).

**Usos y costumbres:** Las balas solían ser de trozos de madera, caña o alguna semilla.

**Notas:** Este tipo de juguete, lo podemos encontrar en otros lugares de la geografía de España como pueden ser Galicia, Aragón y Andalucía.

Nombre del Juego		Foto o dibujo	
<h1>El juego del aro</h1>			
<b>Interacción motriz:</b> Psicomotriz.		<b>Tipo de actividad:</b> Juego tradicional.	
<b>Subcategoría (L.I.):</b> Solitario.		<b>Estructura social:</b> Juego en solitario.	
<b>Número de jugadores:</b> Uno.		<b>Procedencia:</b> Todas las islas.	
Elaboración del objeto de juego			
Objetos de juego	Procedencia	Manipulación	
Aro (llanta de bicicleta, aro del interior de un neumático o de los bidones de gasolina, verguilla.	Entorno próximo.	Modificado.	
<b>Herramientas:</b> Alicates, tijera, navaja			
<p>Normalmente los niños y niñas que querían jugar al aro tenían que ingeniárselas para poder disponer de este objeto de juego. Dependiendo del material a su alcance, podían elaborarlo. A continuación, vamos a detallar las formas más comunes de obtención de dicho objeto:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Solían obtenerlo sacando el aro superior e inferior de los bidones de gasolina.</li> <li>2. Quemando neumáticos para poder obtener los aros que se encuentran dentro de los mismos.</li> <li>3. Utilizando las ruedas de las bicicletas que estaban muy estropeadas, quintándoles los radios.</li> <li>4. Consiguiendo alambre grueso y que algún adulto se los soldara para así poder jugar .</li> </ol>			

### Descripción del juego y su desarrollo

**Tipo de espacio:** Inestable.

**Protagonista:** Mixto.

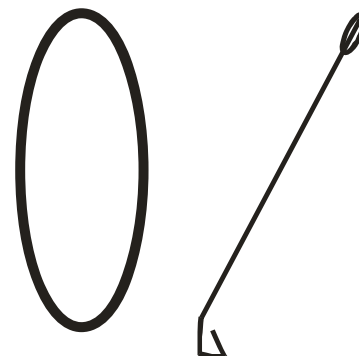
**Edad:** + 6

#### Descripción del juego:

Existen múltiples actividades y juegos que se pueden desarrollar con el juego del aro. Ya solamente la acción de intentar desplazarse con el aro trabajamos la coordinación y desplazamientos que favorece el trabajo en el área de la Educación Física.

A continuación, vamos a detallar diferentes posibilidades lúdicas que se pueden realizar con el juego del aro:

1. Desplazamientos con el aro en cualquier dirección.
2. Circuitos de obstáculos donde el alumnado pueda desplazarse con el sin tirar ninguno de los objetos que componen el mismo.
3. Carrera con aros.
4. Intentar trabajar cambios de sentido y dirección.
5. Soltar el aro y volverlo a recoger.



**Usos y costumbres:** Para poder desplazarlos, se ayudaban de una verguilla gruesa, en cuyo extremo se giraba en forma de U, para poder ayudarse de ella en el desplazamiento del aro y que no se saliera.

**Notas:** Este juguete, lo podemos encontrar en otros lugares de la geografía de España. También se puede fabricar en madera

Nombre del Juego		Foto o dibujo	
<h1>La billarda</h1>			
<b>Interacción motriz:</b> Sociomotriz.		<b>Tipo de actividad:</b> Juego tradicional.	
<b>Subcategoría (L.I.):</b> Cooperación – Oposición.		<b>Estructura social:</b> Duelos por equipos.	
<b>Número de jugadores:</b> 4.		<b>Procedencia:</b> Todas las islas (esta variante en Gran Canaria).	
Elaboración del objeto de juego			
Objetos de juego	Procedencia	Manipulación	
La portería (madera o piedras). La billarda (madera o pírgano de palmera). Piedras o madera (porterías).	Entorno natural.	Modificado.	
<b>Herramientas:</b> Navajas, Sierra, tijeras de podar.			
<p>Los materiales del juego de la billarda están compuestos de tres partes:</p> <p>Portería. Son de forma de semicircunferencia elaboradas en piedra de unos 60 de ancho por 30 cm de fondo y unos 20 cm de alto.</p> <p>Billarda. Trozo de madera de unos 15 cm de largo.</p> <p>Palo o Pírgano: Palo de madera o pírgano de palmera de unos 60 cm de largo. Es el material encargado de golpear a la billarda.</p>			
			

### Descripción del juego y su desarrollo

**Tipo de espacio:** Estable.

**Protagonista:** Mixto.

**Edad:** + 6


**Descripción del juego:** Es un juego de lanzamiento y precisión consistente en golpear con un palo un pequeño, un trozo de madera de 15 centímetros. Las variantes del juego en Canarias son varias, pero vamos a explicar la más conocida:

Dos equipos de dos jugadores cada uno. En un espacio de tierra donde se encuentran dos porterías de unos 60 centímetros de largo y 20 de alto con forma de semicírculo y separadas por entre 8 a 12 metros, Una pareja tiene el rol de atacante, teniendo la posesión de la billarda y la otra pareja con el rol defensivo están situados en las en frente de las porterías, con un palo en la mano. El objetivo del juego es que uno de la pareja atacante debe de lanzar la billarda al interior de la portería, la cual esta defendida por un jugador del equipo contrario. Si consigue meter la billarda en la portería se cambian de rol. Si el defensor golpea la billarda en el aire los dos jugadores atacantes deben de buscar la billarda, mientras los defensores van hacia la portería contraria intercambiando posición. Cada vez que tocan con el palo la portería contraria consiguen un punto, gana el que llegue a 12 puntos.

**Usos y costumbres:** En Fuerteventura y Tenerife existe otro tipo de variante donde todos los jugadores forman una circunferencia, excepto un jugador situado en el centro del círculo y en posesión de la billarda. Cada jugador dibuja alrededor de sí mismo un círculo (casa). El jugador del centro estará en posesión de la billarda. Este intentará introducir la misma en la casa de alguno de los otros jugadores sin que estos la golpeen. Si logaran golpearla el jugador que lanzó la billarda, debe de ir a buscarla, mientras los demás jugadores realizan un agujero del tamaño de la billarda dentro de la casa del jugador. Cuando los jugadores logran terminar el agujero, entierran la billarda y mientras el jugador intenta desenterrara los otros le golpean mientras le cantan una canción.

Si el jugador que está en posesión de la billarda introduce esta, en alguna de las casa de los otros jugadores, se cambiará el rol de estos dos.

**Notas:** Los palo con los que se golpeaba la billarda podían ser de pírgano de palmera (Gran Canaria, Lanzarote y Fuerteventura) o de madera varias en la demás isla al poseer más masa forestal que la anteriormente nombradas.

Nombre del Juego		Foto o dibujo	
<h1>La moto</h1>			
<b>Interacción motriz:</b> Psicomotriz.		<b>Tipo de actividad:</b> Juguete.	
<b>Subcategoría (L.I.):</b> Solitario.		<b>Estructura social:</b> Juego en solitario.	
<b>Número de jugadores:</b> Uno.		<b>Procedencia:</b> Todas las islas.	
Elaboración del objeto de juego			
Objetos de juego	Procedencia	Manipulación	
Madera, una lata grande y redonda y una vela.	Entorno próximo.	Modificado.	
<b>Herramientas:</b> Martillo, sierra, clavos, tijeras, navaja o cúter.			
<p>Para poder elaborar este juguete, es imprescindible conseguir una lata grande (normalmente de leche condensada o de alguna fruta en almíbar). Esta se abre completamente por uno de sus partes por medio de un abrelatas. Cuando ya se ha conseguido este objeto, se une a un trozo de madera que va a realizar la función de manillar (este manillar puede ser decorado de diversas formas dependiendo del gusto del niño). Para finalizar se coloca una vela dentro de la lata que hará la función de faro, cuando empiece a oscurecer.</p>			

### Descripción del juego y su desarrollo

**Tipo de espacio:** Inestable

**Protagonista:** Mixto

**Edad:** + 6

#### Descripción del juego:

Los niños, solían salir a la calle con este juguete (es una especie de juego simbólico, donde imitan a una moto de verdad), realizando carreras, juegos, excursiones e incluso tareas domésticas como ir a comprar o realizar un recado que la madre le encargaba.


Cuando anocheía, era el momento de encender la vela, que hacía la función de faro. Con lo cual el impacto visual del juguete, hacía que muchos niños y niñas quisieran elaborarlo para ellos.

En los centros educativos, se puede trabajar actividades de circuito de obstáculos o ejercicios de equilibrio con este juguete e incluso potenciar la educación vial por medio de la moto y los carros de cojinetes (ver ficha).

**Usos y costumbres:** En el pueblo de la Aldea de San Nicolás, se realizaba de una forma muy peculiar de juego. Le daban la vuelta a la lata uniendo el mango con la apertura de la misma. Realizaban varios agujeros al otro lado de la lata e introducían estopa (tela para que los mecánicos se limpiaran las manos) colocándola dentro de la lata. Al encender la estopa, producía un humo característico de las motos de antes.

**Notas:** Normalmente para poder elaborar este juguete, requerían de la ayuda de un hermano mayor o de un adulto.

Este juego ha sido muy común en Canarias (Lanzarote, Fuerteventura, La Palma y Gran Canaria)

Nombre del Juego		Foto o dibujo	
<b>La gallinita ciega</b>			
<b>Interacción motriz:</b> Sociomotriz.		<b>Tipo de actividad:</b> Juego tradicional.	
<b>Subcategoría (L.I.):</b> Cooperación – Oposición.		<b>Estructura social:</b> Uno contra todos.	
<b>Número de jugadores:</b> +4		<b>Procedencia:</b> Todas las islas.	
Elaboración del objeto de juego			
Objetos de juego	Procedencia	Manipulación	
Pañuelo o alguna prenda de ropa.	Entorno próximo.	En su entorno.	
<b>Herramientas:</b> Ninguna.			
<p>Para poder jugar la gallinita ciega, lo único necesario era lograr un pañuelo o prenda de vestir para cubrir la cabeza del jugador que se la queda, que es el único material necesario para este juego. No requiere de ningún tipo de modificación o manipulación.</p>			



## Descripción del juego y su desarrollo

**Tipo de espacio:** Inestable

**Protagonista:** Mixto

**Edad:** + 4


### Descripción del juego:

Se tapa los ojos con un pañuelo o un trozo de tela al jugador que se la queda (previo juego de echar a suerte), se coloca en el centro del corro, donde están los demás jugadores.

Una vez colocado en el centro, se le da varias vueltas sobre sí mismo para lograr desorientarlo, mientras los otros jugadores forman un círculo alrededor de él. Estos le gritan orientándolo y cantado alguna canción. Cuando el jugador que está vendado (gallinita), toca a uno de los otros jugadores de corro, debe adivinar quién es, usando para ello las manos (tacto). Si lo acierta cambia el rol de los dos jugadores y si no lo acierta, comienza de nuevo el juego con la misma gallinita.

### Usos y costumbres:

**Notas:** Este juego se practica en toda España

Nombre del Juego		Foto o dibujo	
<b>Piedra en alto</b>			
<b>Interacción motriz:</b> Psicomotriz.		<b>Tipo de actividad:</b> Juego tradicional.	
<b>Subcategoría (L.I.):</b> Solitario.		<b>Estructura social:</b> Juego en solitario.	
<b>Número de jugadores:</b> Uno.		<b>Procedencia:</b> Todas las islas.	
Elaboración del objeto de juego			
Objetos de juego	Procedencia	Manipulación	
Cinco piedras pequeñas	Entorno natural.	En su entorno.	
<b>Herramientas:</b> Ninguno			
<p>Para poder jugar a las piedritas en alto, lo único que se necesita son cinco piedras pequeñas que puedan caber en una mano. Las piedras pueden ser de cualquier material mineral. No requiere de ningún tipo de modificación o manipulación.</p>			

### Descripción del juego y su desarrollo

**Tipo de espacio:** Estable.

**Protagonista:**  
Mixto.

**Edad:** + 6

#### Descripción del juego:


El jugador/a cogía entre sus manos 5 piedras de pequeño e igual tamaño (normalmente se busca piedras de forma redondeada) y las colocaban en el suelo o encima de una mesa.

Hay diferentes variantes de este juego. El objetivo principal de este juego es intentar recoger las cinco piedras (una a una), lanzándolas al aire y recogiendo con la misma mano. A continuación, vamos a detallar la más común de todas en Canarias.


1. Se lanza una piedra al aire y se recoge otra de los cuatro restantes con la misma mano.
2. Se lanza una piedra y se recogen dos de los cuatro restantes con la misma mano.
3. Así sucesivamente hasta poder recoger las cinco piedras en la mano.
4. También se puede jugar pasando una de las piedras a la otra mano de diferentes formas (cueva, poso, casa), hasta realizar los mismos movimientos anteriores y llegar a introducir las 5 piedras en la otra mano.

**Usos y costumbres:** Existen multitud de variantes y de formas jugadas con las piedras en todas las islas, ya que era un juego de entretenimiento para jugar en solitario, como para realizar diferentes retos y habilidades en grupo.

**Notas:** Este juego, lo podemos encontrar en otros lugares de la geografía de España.

Nombre del Juego		Foto o dibujo	
<h1>Pelota de trapo</h1>			
<b>Interacción motriz:</b> Psicomotriz.		<b>Tipo de actividad:</b> Juguete.	
<b>Subcategoría (L.I.):</b> Solitario.		<b>Estructura social:</b> Juego en solitario.	
<b>Número de jugadores:</b> Uno.		<b>Procedencia:</b> Todas las islas.	
Elaboración del objeto de juego			
Objetos de juego	Procedencia	Manipulación	
Camisas, calcetines de tela, hilo carreto, aguja, hilo normal.	Entorno próximo.	Modificado.	
<b>Herramientas:</b> Tijeras o navaja.			
<p>Para poder elaborar la pelota, existen dos formas de fabricación:</p> <p>En la primera se coge una camisa vieja y se crea una bola con ella. Después se introduce dentro de un calcetín de lana y se da vuelta el mismo un par de veces hasta crear una bola. A continuación se introduce en el interior del otro calcetín de lana. En ese momento aparecen las dos variantes de fabricación. La primera es, después de darle la vuelta al calcetín sobre sí mismo y posteriormente recortar lo sobrante. Es darle unos puntos con hilo y aguja para que no se salga el interior de la pelota. En este caso debe estar muy bien compacta para que pueda botar.</p> <p>La segunda variante es hacer un agujero en el sobrante del calcetín e introducir un hilo carreto alrededor de él. La idea es meter el sobrante del calcetín por dentro de la pelota y estirar el hilo para que se cierre como un ombligo haciendo varios nudos para que no se salga.</p>			

<b>Descripción del juego y su desarrollo</b>		
<b>Tipo de espacio:</b> Estable.	<b>Protagonista:</b> Mixto.	<b>Edad:</b> + 4.
<p><b>Descripción del juego:</b> Normalmente los juegos empleados para este tipo de material eran juegos de carácter psicomotor como los juegos de carácter sociomotor aunque en su mayoría eran predominaban los juegos en solitario.</p> <p>Gran parte de los juegos de pelota eran practicados por niñas, estando siempre unidos a una cancioncilla que era la que marcaba el ritmo del juego normalmente golpeando o botando la pelota en el suelo o en alguna pared. Estos tipos de juego requería de cierta habilidades y coordinación óculo manual para su desarrollo con lo cual cuanto mayor era el tiempo empleado en jugar, mayor era la destreza motriz empleada, al tener que decepcionar la pelota después de hacer algún movimiento o habilidad previa como:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saltar con un solo pie (pata coja) mientras se bota la pelota.</li> <li>2. Saltar con los pies juntos mientras se lanza la pelota al aire o hacia una pared.</li> <li>3. Lanzar la pelota a la pared al ritmo de la canción.</li> <li>4. Botar la pelota en el suelo al ritmo de la canción</li> <li>5. Dar una palmada antes de recepcionar la pelota.</li> <li>6. Tocándose alguna parte de su cuerpo ante de decepcionar la pelota lanzada al aire.</li> <li>7. Coger algún objeto del suelo (pañuelo...) antes de recepcionar la pelota lanzada al aire</li> <li>8. Realizar un giro sobre sí mismo antes de decepcionar la pelota.</li> <li>9. Lanzar la pelota al aire y tocar el suelo antes de recepcionar la pelota.</li> </ol> <p>También se podía jugar con la pelota a diferentes juegos de lanzamiento y recepción, de habilidad o juegos deportivizados como el fútbol (en este caso el dominio de la acción motriz que se había planteado al comienzo de la ficha cambia, pasando a ser una práctica sociomotriz de cooperación - oposición). Este tipo de juego lo realizaban normalmente solo los chicos.</p>		
<p><b>Usos y costumbres:</b> Normalmente el juego psicomotriz era realizado por las niñas. Siempre acompañado de una canción o pequeña retahíla que recitaban mientras lanzaban o decepcionaban la pelota.</p>		
<p><b>Notas:</b> Este juguete, lo podemos encontrar en otros lugares de la geografía de España.</p>		

Nombre del Juego		Foto o dibujo	
<h1>Singuaera</h1>			
<b>Interacción motriz:</b> Psicomotriz.		<b>Tipo de actividad:</b> Juguete.	
<b>Subcategoría (L.I.):</b> Solitario.		<b>Estructura social:</b> Juego en solitario.	
<b>Número de jugadores:</b> Individual.		<b>Procedencia:</b> Todas las islas.	
Elaboración del objeto de juego			
Objetos de juego		Procedencia	Manipulación
Verguilla (alambre), lata y caña (arundo donax).		Entorno próximo.	Modificado.
<b>Herramientas:</b> Alicates y una pequeña navaja o cúter.			
<p>Lo primero que se elabora en la estructura de la singuaera, utilizando una verguilla en forma de espiral. Para ello debemos de cortar un trozo de unos 50 centímetros y doblarlo a la mitad. A continuación, con un alicate en un extremo y cogiendo con las manos el otro extremo empezamos a girar dicha verguilla formando una espiral de unos 25 centímetros y con un espacio circular en uno de los extremos que nos servirá de mango.</p> <p>La hélice, se elabora con un trozo de lata en forma de ocho, girando ligeramente la misma para que sea más fácil a la hora de impulsarla.</p> <p>Para finalizar debemos de coger una pequeña caña. Cortamos un trozo de unos 5 centímetros de largo y que esté hueco por dentro. Este nos servirá como elemento de impulso para elevar la hélice.</p>			

### Descripción del juego y su desarrollo

**Tipo de espacio:** Estables.

**Protagonista:** Mixto.

**Edad:** + 5

**Descripción del juego:** El juego consiste en intentar elevar la hélice lo más alto posible y que dé el mayor número de vueltas en el aire.

Para poder ejecutar el vuelo de la hélice, debemos de coger la verguilla por el extremo de forma redondeada y con la otra mano introducimos el tubo de caña primero y la hélice de lata después. Agarramos con esa misma mano en la caña e impulsamos hacia arriba y dándole velocidad el tubo para que la hélice salga disparada hacía el aire.

Al haber elaborado el alambre de forma de espiral, logramos que la hélice salga de forma giratoria y así poderse mantener mucho más tiempo en el aire.

Con la Singuiaera podemos jugar intentando.

1. Que la hélice del mayor número de vueltas posibles en el aire.
2. Que la hélice vuele lo más alto posible.
3. Intentar lanzarlo a un espacio definido donde tiene que caer la hélice.
4. Lanzarlo con la mano que no sea dominante.

**Usos y costumbres:** Muchas veces, los jugadores/as intentaban subirse a espacios altos para desde allí lanzar la hélice y que diera el mayor número de vueltas posibles

**Notas:** Era muy importante el hacer bien el pequeño giro de la hélice para facilitar el vuelo de la misma.

Nombre del Juego		Foto o dibujo	
<h1>Al cochero leré</h1>			
<b>Interacción motriz:</b> Sociomotriz.		<b>Tipo de actividad:</b> Juego de la soga.	
<b>Subcategoría (L.I.):</b> Cooperación.		<b>Estructura social:</b> Juegos cooperativos.	
<b>Número de jugadores:</b> indefinido.		<b>Procedencia:</b> Todas las islas.	
Elaboración del objeto de juego			
Objetos de juego	Procedencia	Manipulación	
Una soga (cuerda larga de unos 5 a 6 metros de largo y normalmente elaborada de esparto o cáñamo).	Entorno próximo.	En su entorno.	
<p>Para poder jugar <i>Al cochecito</i>, lo único necesario era lograr una soga (comba) de unos 5 a 6 metros de largo. No requiere de ningún tipo de modificación o manipulación.</p>			



### Descripción del juego y su desarrollo

**Tipo de espacio:** Estable.

**Protagonista:** Mixto.

**Edad:** + 6

#### Descripción del juego:

Podemos encontrar multitud de variantes del juego de la soga con esta canción, dependiendo de la isla o el pueblo donde se jugaba. Vamos a utilizar una de lo muchas variantes de este juego.

Dos niñas cogían la soga por los extremos y comenzaban un movimiento de giro completo de la soga mientras las otras debían de saltar al ritmo de la canción. Podían ir entrando varias a saltar a la vez. Cuando se decía leré, las jugadoras se tenían que agachar porque la soga daba una vuelta completa en el aire por encima de sus cabezas (giro o bucle). Las que pierden salen del juego y relevan a las que dan la soga.

#### *Canción:*

Al cochecito leré      y yo le dije leré  
 me dijo anoche leré    con gran salero leré  
 que si quería leré      no quiero coche leré

**Usos y costumbres:** Las canciones variaban dependiendo del lugar donde se vivía ya que normalmente se introducía vocablos propios del lugar.

**Notas:** Todos los juegos de soga, están muy extendidos por la geografía nacional

Nombre del Juego		Foto o dibujo	
<h1>Trompo</h1>			
<b>Interacción motriz:</b> Psicomotriz – Sociomotriz.		<b>Tipo de actividad:</b> Juguete.	
<b>Subcategoría (L.I.):</b> Solitario – Oposición.		<b>Estructura social:</b> Juego en solitario - Juego de todos contra todos.	
<b>Número de jugadores:</b> Uno – Varios.		<b>Procedencia:</b> Todas las islas.	
Elaboración del objeto de juego			
Objetos de juego	Procedencia		Manipulación
Madera, hilo, tachas o tornillos.	Entorno Natural Comprado.		Modificado.
<b>Herramientas:</b> Navaja, tachas, martillo.			
<p>Este objeto de juego, se puede obtener de dos formas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaborándolo por medio de un torno o incluso tallándolo con ayuda de una navaja (antiguamente los niños, solía buscar tacos de madera para poder tallar los trompos.</li> <li>2. Comprándolos directamente a algún artesano que los fabricara.</li> </ol> <p>Para obtener el hilo de los trompos (peonzas), normalmente buscaban alguna cuerda o hilo grueso que sirviera para poder enrollar.</p> <p>En uno de los extremos se amarraba una moneda, trozo de madera o incluso una chapa aplastada.</p>			

### Descripción del juego y su desarrollo

**Tipo de espacio:** Estable.

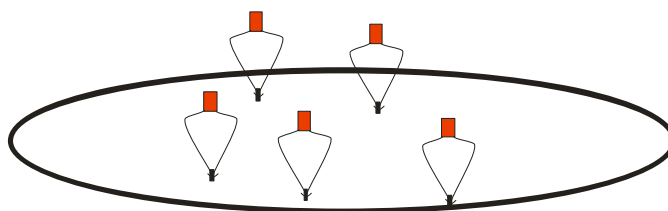
**Protagonista:** Mixto.

**Edad:** + 6

#### Descripción del juego:

Lo primordial en este juego, es logra que el trompo baile. A continuación, vamos a detallar algunas posibilidades lúdicas que se pueden desarrollar con un trompo (peonza) de forma psicomotriz en solitario, duelos individuales o todos contra todos:

1. Hacer bailar el trompo y cogerlo con la mano (psicomotriz).
2. Lanzarlo y que caiga en un lugar determinado (círculo, tabla, agujero), (psicomotriz).
3. Lanzarlo y golpear otro trompo que esté bailando en el suelo (psicomotriz).
4. Dibujar un círculo bastante grande (tienen que caber unos cuantos trompos bailando), e intentar sacar los trompos de los otros jugadores (sociomotriz).
5. Intentar partir o romper otro trompo, lanzándolo encima de él (sociomotriz).



**Usos y costumbres:** Muchas veces los jugadores/as, colocaban una tacha o clavo en la punta para facilitar el poder romper otro trompo.

**Notas:** Este juguete, lo podemos encontrar en todos lugares de la geografía de España.

Nombre del Juego		Foto o dibujo	
<b>Yoyó de caña</b>			
<b>Interacción motriz:</b> Psicomotriz.		<b>Tipo de actividad:</b> Juguete.	
<b>Subcategoría (L.I.):</b> Solitario.		<b>Estructura social:</b> Juego en solitario.	
<b>Número de jugadores:</b> Uno.		<b>Procedencia:</b> Gran Canaria, Fuerteventura y Lanzarote.	
Elaboración del objeto de juego			
Objetos de juego	Procedencia	Manipulación	
Caña (arundo donax), hilo.	Entorno próximo.	Modificado.	
<b>Herramientas:</b> Navaja o cúter, pegamento.			
<p>Vamos a tener que utilizar una navaja o cúter para poder realizar los cortes a la caña y así elaborar la estructura del yoyó. También necesitamos de pegamento o silicona, para poder las piezas del yoyó.</p> <p>Lo primero que tenemos que realizar son cinco cortes (1 centímetro de ancho) a una caña de unos 25 centímetros de lado e introducimos un círculo de unos 10 cm de diámetro (elaborado con cañas pegadas) por el centro del yoyó, para que dé estabilidad y además separe el objeto de juego en dos partes.</p>			

**Descripción del juego y su desarrollo****Tipo de espacio:** Estable.**Protagonista:** Mixto.**Edad:** + 6**Descripción del juego:**


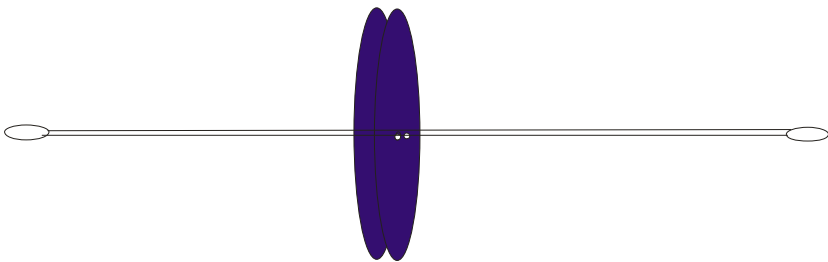
El juego consiste en tener continuamente el yoyó en movimiento. Para ello, debemos de coger el yoyó por el centro del hilo que lo sujeta y enrollarlo al yoyó hasta que no se pueda dar más vuelta.

A continuación, hacemos caer el yoyó, sujetándolo fuertemente por el hilo y estando pendiente de que cuando llegue el final del mismo tirar hacia arriba para que se produzca el sentido inverso al movimiento del yoyó y esta suba. Así sucesivamente.

Hay que decir que, con este tipo de juguete artesanal, es muy difícil realizar alguna figura o movimiento que no sea el que hemos indicado anteriormente.

**Usos y costumbres:**

**Notas:** En Galicia y otras partes de la geografía nacional podemos encontrar este tipo de juguete.

Nombre del Juego		Foto o dibujo	
<b>Zumbadera de botones</b>			
<b>Interacción motriz:</b> Psicomotriz.		<b>Tipo de actividad:</b> Juguete.	
<b>Subcategoría (L.I.):</b> Solitario.		<b>Estructura social:</b> Juego en solitario.	
<b>Número de jugadores:</b> Uno.		<b>Procedencia:</b> Todas las islas.	
Elaboración del objeto de juego			
Objetos de juego	Procedencia	Manipulación	
Botones con dos orificios, hilo carreto.	Entorno próximo.	Modificado.	
<b>Herramientas:</b> Unas tijeras o navaja.			
<p>Para poder elaborar una zumbadera de botones, es imprescindible localizar un botón ( si es posible que solo tengan dos orificios, mucho mejor para elaborar el juguete).</p> <p>Cuando ya tenemos el botón, cortamos un trozo de hilo de uno 50 cm (mejor hilo carreto porque dura más) y lo introducimos por los dos orificios de botón. Terminamos amarrando los dos extremos del hilo fuertemente.</p>			
			

### Descripción del juego y su desarrollo

**Tipo de espacio:** Estable.

**Protagonista:** Mixto.

**Edad:** + 6

#### Descripción del juego:

El juego consiste en tener continuamente la zumbadera en movimiento. Para ello, vamos a coger por los dos extremos del hilo con las dos manos y comenzamos a dar vueltas o giros alrededor del botón. Cuando el hilo esté bastante enrollado, introducimos los dedos índices por los dos agujeros que dejan los extremos del hilo y a continuación tiramos fuertemente hacia los lados con las manos.

Con el proceso anteriormente detallado, el botón debe de empezar a girar continuamente sobre sí mismo, teniendo que estar muy pendiente de seguir tirando del hilo para que no se pare el movimiento.


Si nos mantenemos en silencio y realizamos continuamente el movimiento lateral de extensión del hilo, se producirá un sonido característico que da nombre al juguete (zumbido).

**Usos y costumbres:** Los niños/as estaban atentos a que algún abrigo o prenda de vestir con botones grandes se estropeará, para poder sacar del mismo los botones.

Eran muy apreciados los botones grandes elaborados de hueso, nácar o incluso maderas exóticas.

Muchas veces colocaban dos botones en vez de uno, intentando que los botones estuvieran continuamente bailando (no es nada fácil).

**Notas:** Este juego está muy extendido por toda la geografía nacional ya que era el material con más posibilidades para elaborar el del juguete

Nombre del Juego		Foto o dibujo	
<h1>Zancos de latas</h1>			
<b>Interacción motriz:</b> Psicomotriz.		<b>Tipo de actividad:</b> Juguete.	
<b>Subcategoría (L.I.):</b> Solitario.		<b>Estructura social:</b> Juego en solitario.	
<b>Número de jugadores:</b> Uno.		<b>Procedencia:</b> Todas las islas.	
Elaboración del objeto de juego			
Objetos de juego	Procedencia	Manipulación	
Latas grandes e hilo de pita o cuerda.	Entorno próximo.	Modificado.	
<b>Herramientas:</b> Abre latas, punzón, hilo de pita.			
<p>Este juguete se puede realizar con diferentes materiales de un entorno próximo (tacos de madera, latas u otro material que mantenga el peso de los jugadores al subirse).</p> <p>Lo primero que se tiene que hacer, es abrir la lata por uno de los extremos e intentar eliminar el filo (normalmente se aplasta el mismo utilizando unos alicates).</p> <p>Los siguiente que debemos de hacer, es abrir dos agujeros (uno en cada lado), para poder pasar la cuerda o hilo de pita. Este hilo los podemos trenzar para que dure más o simplemente pasarlo por el orificio y anudarlo por dentro de la lata para que no se salga.</p>			



### Descripción del juego y su desarrollo

**Tipo de espacio:** Estable - Inestable.

**Protagonista:** Mixto.

**Edad:** + 7


#### Descripción del juego:

Existen múltiples actividades y juegos que se pueden desarrollar con los zancos de lata. Ya solamente la acción de mantenerse de pie encima del mismo repercute una coordinación y equilibrio que favorece el trabajo en el área de la Educación Física. A continuación, vamos a detallar diferentes posibilidades lúdicas que se pueden realizar con los zancos de lata:

1. Circuitos de obstáculos donde el alumnado pueda desplazarse con los zancos sin tirar ninguno de los objetos que componen el mismo.
2. Desplazamientos varios con los zancos (adelante, hacia atrás, de lado, a la pata coja, en parejas, etc....).
3. Carrera con zancos.
4. jugar a diferentes juegos de persecución con los zancos (la cogida, policías y ladrones). Este pasaría a ser de dominio de carácter sociomotriz tanto de cooperación, como de cooperación – oposición.
5. Golpear una pelota con los zancos.

**Usos y costumbres:** Los niños y niñas buscaban normalmente latas para poder hacer este juego, ya que con ellas se podía hacer mucho ruido al caminar.

**Notas:** Importante eliminar los filos del extremo ya que puede producir corte en los jugadores/as.

Nombre del Juego		Foto o dibujo	
<h1>Yoyó de botones</h1>			
<b>Interacción motriz:</b> Psicomotriz.		<b>Tipo de actividad:</b> Juguete.	
<b>Subcategoría (L.I.):</b> Solitario.		<b>Estructura social:</b> Juego en solitario.	
<b>Número de jugadores:</b> Uno.		<b>Procedencia:</b> Todas las islas.	
Elaboración del objeto de juego			
Objetos de juego	Procedencia	Manipulación	
Botones con dos orificios, hilo carreto.	Entorno próximo.	Modificado.	
Herramientas: Unas tijeras o navaja.			
<p>Para poder elaborar el yoyó de botones, es imprescindible localizar dos botones (si es posible que solo tengan dos orificios, mucho mejor para elaborar el juguete)</p> <p>Lo primero que tenemos realizar es la unión de los dos botones por la parte más lisa de los mismo. Para ello vamos a utilizar un trozo de hilo carreto que pasará por los cuatro orificios de los dos botones y se amarrará fuertemente por un lado de uno de ellos.</p> <p>A continuación, debemos de elaborar el hilo que será el encargado de hacer mover el yoyó. Cogemos sobre 1 metro de hilo carreto e intentamos amarrar dicho hilo por el medio de los dos botones previamente unidos (la mejor forma es realizar un nudo corredizo que facilita la unión de los dos elementos y finalizarlo con un nudo simple para que no de suelte.</p> <p>Para terminar, realizaremos un pequeño nudo circular en el otro extremo del hilo que permita introducir el dedo que va a controlar el yoyó de botones.</p>			

### Descripción del juego y su desarrollo

**Tipo de espacio:** Estable.

**Protagonista:** Mixto.

**Edad:** + 6


#### Descripción del juego:

El juego consiste en tener continuamente el yoyó en movimiento. Para ello, debemos de coger el yoyó por el centro del hilo que lo sujeta y enrollarlo por el centro de los botones del yoyó hasta que no se pueda dar más vuelta. A continuación, hacemos caer el yoyó sujetándolo fuertemente por el hilo y estando pendiente de que cuando llegue el final del mismo tirar hacia arriba para que se produzca el sentido inverso al movimiento del yoyó y esta suba. Así sucesivamente

**Usos y costumbres:** Los niños/as estaban atentos a que algún abrigo o prenda de vestir con botones grandes se estropeará, para poder sacar del mismo los botones.

Eran muy apreciados los botones grandes elaborados de hueso, nácar o incluso maderas exóticas.

**Notas:** Este juego está muy extendido por toda la geografía nacional ya que era un material con muchas posibilidades para la elaboración del juguete, al requerir el yoyó de madera más uso de herramientas, que muchas veces no estaban al alcance de los niños, sino de los adultos.

Nombre del Juego		Foto o dibujo	
<h1>Tractor</h1>			
<b>Interacción motriz:</b> Psicomotriz.		<b>Tipo de actividad:</b> Juguete.	
<b>Subcategoría (L.I.):</b> Solitario.		<b>Estructura social:</b> Juego en solitario.	
<b>Número de jugadores:</b> Uno.		<b>Procedencia:</b> Todas las islas.	
Elaboración del objeto de juego			
Objetos de juego	Procedencia	Manipulación	
Madera, hilo, lata, clavos o tornillos.	Entorno próximo.	Modificado.	
<b>Herramientas:</b> Martillo, barrenas, tijeras, navaja o cúter, sierra.			
<p>Para poder elaborar el tractor, lo primero que se necesita es un trozo o taco de madera de unos 30 cm de largo por 10 cm de alto y 15 de ancho, que nos va a servir de estructura y es al que se le añade los otros materiales para dar forma al juguete.</p> <p>El siguiente paso es elaborar las ruedas, que también suelen ser de madera (se podría buscar otro material, pero el más consistente es la madera) y se unen al tractor por medio de clavos o de tornillo y que permitan girar las ruedas.</p> <p>Para elaborar los brazos, se necesitan cuatro listones de madera de 25 cm de cada uno y que serán añadido a los laterales de la misma (dos en la parte delantera y dos en la parte trasera) y dirigido por medio de hilo que sirve para unir los distintos listones.</p> <p>Para finalizar, se añade una lata (forma cuadrada o rectangular), que es la que da forma a la pala del tractor y que está atravesada en su parte inferior por una verguilla que la une a los listones delanteros y unida a los traseros por medio de hilo para poder producir el movimiento de dicha pala.</p>			

<b>Descripción del juego y su desarrollo</b>		
<b>Tipo de espacio:</b> Estable - Inestable.	<b>Protagonista:</b> Mixto.	<b>Edad:</b> + 5
<b>Descripción del juego:</b> <p>Los niños solían jugar con el tractor en las zonas de tierra, ya que era donde la utilidad del jugo se hacía patente. A poderse deslazar como un vehículo, también lo utilizaban para hacer carreras o incluso para la recogida de diferentes objetos que se encontraban en un espacio determinado....</p> <p>En la actualidad se podría realizar un circuito con diferentes obstáculos y pruebas que se tienen que realizar tanto con el movimiento del vehículo como con la pala del tractor.</p>		
<b>Usos y costumbres:</b>		
<b>Notas:</b>		

Nombre del Juego		Foto o dibujo	
<h1>Al pasar la barca</h1>			
<b>Interacción motriz:</b> Sociomotriz.		<b>Tipo de actividad:</b> Juego de la soga.	
<b>Subcategoría (L.I.):</b> Cooperación.		<b>Estructura social:</b> Juegos cooperativos.	
<b>Número de jugadores:</b> indefinido.		<b>Procedencia:</b> Todas las islas.	
Elaboración del objeto de juego			
Objetos de juego	Procedencia	Manipulación	
Una soga (cuerda larga de unos 5 a 6 metros de largo y normalmente elaborada de esparto).	Entorno próximo.	En su entorno.	
<p>Para poder jugar <i>Al pasar la barca</i>, lo único necesario era lograr una soga de unos 5 a 6 metros de largo. No requiere de ningún tipo de modificación o manipulación.</p>			

### Descripción del juego y su desarrollo

**Tipo de espacio:** Estable.

**Protagonista:** Mixto.

**Edad:** + 6

**Descripción del juego:** Podemos encontrar multitud de variantes del juego de la sogá con esta canción, dependiendo de la isla o el pueblo donde se jugaba. Vamos a utilizar una de lo muchas variantes de este juego.

Dos niñas cogían la sogá por los extremos y comenzaban un movimiento de balanceo de la misma mientras las otras debían de saltar al ritmo de la canción **una a una**. Las que pierden salen del juego y relevan a las que dan la sogá.

*Canción:*

Al pasar la barca	ni lo quiero ser
me dijo el barquero	las niñas bonitas
las niñas bonitas	se echan a perder
no pagan dinero.	yo pago dinero
Yo no soy bonita	como otra mujer

**Usos y costumbres:** Las canciones variaban dependiendo del lugar donde se vivía ya que normalmente se introducía vocablos propios del lugar.

**Notas:** Todos los juegos de sogá, están muy extendidos por la geografía nacional. Normalmente a estos juegos de sogá se les conoce por comba fuera de Canarias.

**ANEXO II.**

**ENTREVISTA AL PROFESORADO**

**DE LA**

**INTERVENCIÓN EDUCATIVA**



**Preguntas al profesorado n.º1 sobre la intervención educativa.****1. En general, ¿cómo valorarías la intervención educativa en el centro?**

A mí me pareció una propuesta muy motivadora. Al principio ni las maestras tenían claro (las tutoras, me refiero), exactamente en cómo iba a consistir el proyecto. Les dejaste bien claro que íbamos hacer en cada sesión, lo que pretendíamos que diera tiempo en cada sesión y sobre todo en la primera presentación de los materiales, pues ya los niños empezaron, se dispararon porque eso les encanta.

**2. ¿Consideras positivo que el alumnado tenga que obtener los materiales necesarios para la fabricación de los objetos de juego de su entorno más cercano?**

Yo reconozco que, al principio, te lo comenté también, estaba un poco escéptica porque por otros trabajos que hemos hecho en el colegio. Tú sabes que todas las familias no te responden igual, y me sorprendió como se molestaron tanto los niños/as como las familias en presentar cosas chulas y en buscar los materiales, en dedicarle tiempo.

**3. ¿Qué piensas que le ha aportado al alumnado la creación de diferentes objetos al tener que realizarlo con un familiar cercano?**

A mí, por ejemplo, esa parte de la intervención. Es de la parte más bonita y de la que más me sorprendió, Recuerdo que te lo dije más de una vez, no sé lo que te traerán, y me sorprendió incluso los niños que no tenían el apoyo familiar y con lo que ellos pudieron te hicieron algo.

**4. ¿Te esperabas la respuesta manifestada por los alumnos/as al mostrar en la exposición de los objetos creados con sus familiares en casa?**

Encantadísimo a la hora de explicarlo, a la hora de buscar a opción para jugar, el tema de que los grabaran a ellos también fue un plus de motivación y el que no lo hizo se quedó rascado y pidió que si lo podía traer en otra sesión. A mí, me resultó fantástico.

**5. ¿Qué le ha aportado al alumnado los talleres de elaboración de objetos de juego en clase con el investigador?**

Fue muy motivadora, tanto para los tutores como para los alumnos/as como para mí. El que tú lo dirigieras, nosotras te planteamos que queríamos hacer y tú nos dirigieras, para mí que soy nula en actividades manuales, te plantea que no son tan difícil hacer este tipo de cosas en el colegio. Hay que molestarse, buscar la información. Vale, que hay herramientas que no tenemos, pero la verdad que ello no lo facilitaste y estuvo muy bien.

**6. ¿Cómo valorarías la experiencia para el alumnado al jugar en clase de Educación Física con los juegos con objetos creados con un familiar? ¿Y con los elaborados en clase?**

Hombre claro, a ver, yo creo que es como el fin. El jugar y disfrutar con el objeto, si eso creo que perdería la razón de ser a no ser que lo que quieras hacer es una exposición. Para mí, es la parte más fundamental y más gratificante para los niños. Tanto jugar con el objeto que hicieron en clase, que fue en grupo, que quieras o no aporta otra visión al juego como el ver, que con eso, se podía jugar, con lo que hicieron en casa que, a lo mejor con su padre, con su madre, con sus abuelos, pues nosotros jugábamos así, o el sacarle otra posibilidad totalmente distinta del jugar con el juguete que teníamos para mí, fue lo más bonito. Bastaba ver la motivación de ellos, que no querían que se acabasen las clases.

**7. ¿Qué opinión te merece, lo expresado por los alumnos/as en la redacción, como toma de conciencia de la importancia de los juegos infantiles tradicionales de Canarias?**

Yo creo que es muy interesante, porque tiene que ver también con la forma con la que quieren que trabajemos en Primaria. Es sea un trabajo globalizado, se habla también de la inteligencia emocional, primero se hace la motriz, la acústica y después lo llevas a la lingüística y sobre todo los niños canarios que siempre decimos que tienen un déficit en cuestión de la expresión oral, en cuanto a la expresión escrita es fundamental. La implicación de las tutoras (porque yo no le voy a dar a Lucho, las redacciones sin corregirlas y a mí me viene bien, porque les voy a dar la estructura). Es un trabajo más, y aparte yo creo que les obligas a recapacitar porque no es lo mismo, que tú digas como te lo pasaste (súper bien), a que tengas que sentar (voy a decir cómo me sentí jugando).

**8. ¿Te parece positivo que la intervención educativa se desarrollara dentro de diferentes asignaturas?**

Yo creo que se podría, si quisiéramos globalizarlo más, se podría hacer un estudio sociológico, meter el área de naturales con el tema de materiales, podríamos incluso hasta el inglés. Yo he hecho alguna actividad con inglés y artística de la versión de un juguete.

**9. ¿Crees que este tipo de experiencia puede ayudar a favorecer el reconocer aquellos aspectos distintivos de la cultura lúdica de Canarias a trabajar en los centros educativos?**

Es verdad el trabajar el tema de los contenidos canarios, en este caso, es una clave que no hemos hablado, pero que, para mí, es una de las partes más bonitas del trabajo.

**10. ¿Es posible desarrollar esta intervención educativa en cualquier centro de Primaria del municipio o de la isla?**

Yo creo que sería muy interesante y así como lo has planteado, por ejemplo, nosotros que trabajamos en Telde, si nosotros hiciéramos este trabajo sobre los juguetes que utilizábamos en Telde hace 40 años, hiciéramos exposiciones entre nosotros e incluso si pudiéramos intercambiarlo entre municipios o entre isla, imagínate el trabajo tan bonito que puede salir de ahí. Sería un trabajo multidisciplinar y para mi gusto, muy enriquecedor.

**11. ¿Consideras que es conveniente ampliar este tipo de intervención a los diferentes proyectos existentes de promoción de los juegos y deportes tradicionales de Canarias?**

A mí, me parecería estupendo, pero no lo haría excluyente, sumarían. Es otra forma de trabajar también. Aunque alguna forma de intercambio, con lo que se hiciera en otro centro, sería muy enriquecedora.

**12. ¿Qué te ha parecido las fases en que se ha desarrollado esta intervención y la duración de la experiencia?**

Yo creo que en general, estaban bastante bien estructuradas. Si es verdad, que nosotras tenemos el hándicap, de que trabajamos con sesiones de cuarenta y cinco minutos, aunque intentamos ser un poquito flexible ese día.

Yo, por ejemplo, las prácticas creo que los niños tenían más ganas de sacarle más jugo a todo. Le hubieran dedicado, una o dos sesiones más sin problema. También una de las exposiciones, creo que la de sexto, que hubo más niños que fueron un poco más justa (tiempo), los últimos que expusieron. Ellos querían oírse, que los grabaras. La

intervención de (XXX<sup>40</sup>) también fue maravillosa. Pero en cuestión de tiempo a lo mejor una o dos sesiones más de prácticas o incluso a lo mejor del taller, aunque acabáramos todo el material, pero también lo entiendo porque nuestras sesiones son de cuarenta y cinco minutos. Quizás con sesiones de cincuenta minutos hubieran venido bien.

### **13. ¿Qué crees que se podía mejorar de esta intervención educativa?**

A mí, por ejemplo, en la práctica, me hubiera gustado tener tiempo, para que ellos... Hacer una primera, en la que seamos nosotros lo que le decimos un poco, a que jugamos con cada cosa. Después darle tiempo para que, en grupitos, ellos decidieran a que jugaban con el objeto que les tocaba, que no era necesario que fuera el que yo había elaborado y después hacer esa exposición, o esos juegos de todos juntos de lo que hemos inventado, hubiese sido otra forma de trabajar muy guay.

### **14. ¿Quieres aportar algo al respecto?**

Yo agradecerte, de haber contado con nosotras, te repito que me pareció una experiencia muy bonita. Me encantó la implicación de las tutoras, de los alumnos/as. A mí me gustaría seguir trabajando en esta línea. Yo, ya llevaba un par de cursos, intentando trabajar y elaborar algunos juguetes. Siempre lo hacía con artística y con inglés, llevando después la práctica en Educación Física, pero estoy pensando, hablando contigo, que este año, vamos a trabajar en el curso que viene por proyectos en el centro. No vamos a trabajar con libros, entonces me gustaría meter, un tema cultural enlazado con el centro de interés del juguete, pero indagando después en la zona, de la cultura, de la tradición.

---

<sup>40</sup> Para conservar el anonimato de los agentes educativos (alumnado, profesorado) que intervinieron en esta experiencia pedagógica se procede a marcar con (XXX), cuando se haga referencia de algún nombre de los intervinientes.

### **Preguntas al profesorado nº2 sobre la intervención educativa.**

#### **1. En general, ¿cómo valorarías la intervención educativa en el centro?**

La intervención fue súper positiva, era una cosa nueva, pero a la vez es algo tradicional, algo que podría haber estado al alcance de todos nosotros, pero llega al centro como un aire fresco, con muchas posibilidades para los niños/as.

En un principio, si el juego tradicional. Él siempre ha venido al centro y lo ha trabajado, pero la novedad de este año fue la creación y que los padres participaran, que las familias se involucraran en el proyecto. Algo tan fácil y al mismo tiempo tan... que no se nos había ocurrido, que ellos fabricaran y buscaran el material, el material reciclado que ya ello estaba colaborando con el proyecto de reciclado, fue la verdad muy muy buena. Los padres vinieron al centro, colaboraron con los niños, y el otro juego que había que hacer en casa también colaboraron. Preciso, nosotros hicimos la exposición para el Día de Canarias y la verdad que muy bonito todo.

#### **2. ¿Consideras positivo que el alumnado tenga que obtener los materiales necesarios para la fabricación de los objetos de juego de su entorno más cercano?**

Si porque de eso se trataba, de que ellos volvieran atrás en el tiempo y fueran consciente también de que no es necesario tener un ordenador, no es necesario ir a una tienda, sino que tú mismo puedes crearte tus propias cosas, y a partir de cosas impensables como una verguilla o un trocito de palo, como un trozo de hierro. Con todas esas cosas, con trapos viejos, ellos se dieron cuenta. Luego la buena idea que tuviste ,de no solo hacer el juego, sino que ahora, vamos a jugar con el juego y ¿cómo vamos a jugar con este juego? ¿Qué se les ocurre a ustedes? Y ellos que piensen y utilicen esas cabecitas, para ser creativos.

**3. ¿Qué piensas que le ha aportado al alumnado la creación de diferentes objetos al tener que realizarlo con un familiar cercano?**

Me encantó, las familias encantadas, no solo los que estuvieron aquí, en el centro, en la elaboración de los juegos en conjunto, sino de los juegos individuales que hicieron cada uno en su casa. Vinieron cosas que yo no me esperaba,

**4. ¿Te esperabas la respuesta manifestada por los alumnos/as al mostrar en la exposición de los objetos creados con sus familiares en casa?**

Si, la forma ordenada de explicar las cosas, de cómo lo habían conseguido, lo habían elaborado, para que servía, con quién lo había hecho, a mí me encantó. Muy bonito y no solo a mí. El día de la exposición yo llevé a otros cursos más pequeños que estuviesen presente en la exposición de estos niños, y a los pequeños les encantó. Es más, en la siguiente sesión, los pequeños me trajeron juegos, elaborados por ellos, niños pequeños de segundo de Primaria, para que yo viera, que ellos también sabían hacer cosas y habían preguntado en casa. Trajeron teléfonos con vasos de plásticos, trajeron avionetas, trajeron montón de cositas. Señó mira... a pues cuando lleguen a sexto vamos hablar con Lucho para repetir esta sesión. Me encantó.

**5. ¿Qué le ha aportado al alumnado los talleres de elaboración de objetos de juego en clase con el investigador?**

Eso también estuvo muy bien, porque nosotros en casa no controlamos el trabajo del alumno/a y el trabajo del padre. Los padres se pueden llegar, vamos a llamarlo así, a emocionar y hacer el trabajo ellos solos, y el niño solo pues, alcánzame, tráeme, si estará presente pero no dobla a lo mejor el cable, la verguilla, no participa activamente y en el centro no queda otra opción. En el centro lo haces tú, o lo haces tú.

**6. ¿Cómo valorarías la experiencia para el alumnado al jugar en clase de Educación Física con los juegos con objetos creados con un familiar? ¿Y con los elaborados en clase?**

Lo considero, el producto de todo esto. Que vamos hacer con todo esto. Una vez que hemos dado el paso de buscar el material. Primero planificarlo, buscar el material, llevarlo a cabo pues ahora para que sirva. La idea es esa, de que jueguen. De que el niño juegue al aire libre, no solo con el objeto sino lo que era al aire libre y participe con él.

**7. ¿Qué opinión te merece, lo expresado por los alumnos/as en la redacción, como toma de conciencia de la importancia de los juegos infantiles tradicionales de Canarias?**

Si porque, si estamos hablando de una educación globalizada, en una educación en donde todos participamos, en todo que menos que ellos tengan conciencia de realizar un escrito. Que tu expresa, como si fuera una cocina o un recetario, en este caso sería la explicación de la actividad. De cómo es el juego, como se hizo, que puedo hacer con él.

**8. ¿Te parece positivo que la intervención educativa se desarrollara dentro de diferentes asignaturas?**

Sí, es más, yo propondría que el año que viene, algún juego con música también.

**9. ¿Crees que este tipo de experiencia puede ayudar a favorecer el reconocer aquellos aspectos distintivos de la cultura lúdica de Canarias a trabajar en los centros educativos?**

Sin duda, porque es una forma de que ellos entiendan lo que pasaba en la época y lo que había. La disposición también de materiales y de cosas.



**10. ¿Es posible desarrollar esta intervención educativa en cualquier centro de Primaria del municipio o de la isla?**

Yo creo que sería un regalo de los dioses, que esto se pudiera propagar por todas las islas y a nivel península, en cada uno de los pueblos. Que cada uno recupere, de alguna forma lo que se pierde. Pero me parece fundamental, tenemos un criterio que es el número ocho, en el que nosotros tenemos que trabajar los valores y juegos tradicionales. Y esta sería una forma amena, diferente y muy muy positiva para recuperarlos.

**11. ¿Consideras que es conveniente ampliar este tipo de intervención a los diferentes proyectos existentes de promoción de los juegos y deportes tradicionales de Canarias?**

Pues sí, me parece que sería una idea muy buena, coger uno de los días y plantear el proyecto desde principio de curso, como hiciste este año, y que ellos vayan elaborando y haciendo un recordatorio a los profesores de que tienen esta actividad pendiente y con tiempo. Y una vez que pasó este curso, que todos los niños/as del centro vieron la exposición y muchos de ellos fueron a la explicación en la clase, pues va ser más fácil. Va a rodar muchísimo mejor.

**12. ¿Qué te ha parecido las fases en que se ha desarrollado esta intervención y la duración de la experiencia?**

Sí, muy bien, estuvo muy bien.

**13. ¿Qué crees que se podía mejorar de esta intervención educativa?**

No, lo único es lo que te conté antes de integrar la asignatura de música, pero ya es cosa de los alumnos/as, una vez con las pelotas ya se les podía haber ocurrido un montón de canciones, o haber preguntado a los padres. Quizás haberles motivado “oye y quizás en música, que te parece alguna cancioncita”.

**14. ¿Quieres aportar algo al respecto?**

Yo lo único que quiero, es felicitarte, felicitar al proyecto, felicitarte a ti. Darte las gracias por darnos la posibilidad de participar, y que continúes con tu labor. Yo siempre lo he dicho, necesitamos que gente recupere lo nuestro y sin gente como tú difícilmente.

**Preguntas al profesorado nº3 sobre la intervención educativa.****1. En general, ¿cómo valorarías la intervención educativa en el centro?**

Buenos días, la intervención me pareció perfecta. Fue una intervención adecuada, muy buena y adaptada a los alumnos.

**2. ¿Consideras positivo que el alumnado tenga que obtener los materiales necesarios para la fabricación de los objetos de juego de su entorno más cercano?**

Me pareció perfecto, porque de esa manera los niños/as saben de qué manera se elaboran, cuáles son los materiales. A mí, me pareció una intervención perfecta, de que ellos tuvieran que buscar los materiales.

**3. ¿Qué piensas que le ha aportado al alumnado la creación de diferentes objetos al tener que realizarlo con un familiar cercano?**

A mí me pareció genial, porque muchos de ellos no tienen esa relación con los familiares, sobre todo con los abuelos. Entonces el hecho de que pudieran elaborar un juguete con los abuelos me pareció estupendo, porque de esa manera vimos en una ocasión con una niña, la relación que llevaba con esa abuela afectiva y emocional.

**4. ¿Te esperabas la respuesta manifestada por los alumnos/as al mostrar en la exposición de los objetos creados con sus familiares en casa?**

Al principio las expectativas no eran... pensábamos que muchos de ellos no iban a responder, pero después, la verdad que fue genial, porque prácticamente todos trajeron un juguete

Algunos veíamos que la relación con el abuelo o algún familiar era positiva y con otros veíamos una carga emocional negativa abismal. Cuando la niña soltó el muñeco con un desprecio, como que no le importaba.

**5. ¿Qué le ha aportado al alumnado los talleres de elaboración de objetos de juego en clase con el investigador?**

Genial, la importancia de elaborar los talleres en el cole y no en casa para nosotros es fundamental, porque vemos cómo se implican y como lo elaboran. No es lo mismo, que si te los llevas a casa y no sabes quién lo ha hecho. Para mí, me pareció genial que lo hicieran aquí.

**6. ¿Cómo valorarías la experiencia para el alumnado al jugar en clase de Educación Física con los juegos con objetos creados con un familiar? ¿Y con los elaborados en clase?**

A mí, me parece que es conveniente, porque ellos han hecho un trabajo y luego han visto que, con ese trabajo, se pueden llevar a las clases de Educación Física perfectamente.

**7. ¿Qué opinión te merece, lo expresado por los alumnos/as en la redacción, como toma de conciencia de la importancia de los juegos infantiles tradicionales de Canarias?**

Si es conveniente, es una manera de ellos poder expresar como se sintieron desde el principio hasta el final y como al final hasta te cogieron cariño

**8. ¿Te parece positivo que la intervención educativa se desarrollara dentro de diferentes asignaturas?**

Claro que sí, lo que es la globalización de las áreas por supuesto, trasladar no solo el trabajo en un área sino llevarla a las otras áreas. A mí me parece que sí.

**9. ¿Crees que este tipo de experiencia puede ayudar a favorecer el reconocer aquellos aspectos distintivos de la cultura lúdica de Canarias a trabajar en los centros educativos?**

Me parece correcto, y además tendrían que estar en todos... o sea, uno de los objetivos que tenemos nosotros en el centro, es el trabajo de las tradiciones canarias, de nuestra cultura, de nuestra habla, nuestros juegos. Entonces a mí me parece primordial.

**10. ¿Es posible desarrollar esta intervención educativa en cualquier centro de Primaria del municipio o de la isla?**

Es posible, es conveniente y sería fundamental que todos los centros tuvieran la oportunidad de vivir la experiencia que nosotros hemos vivido y que este proyecto se lleve a cabo en todos los centros, no solo en el municipio sino a nivel de isla.

**11. ¿Consideras que es conveniente ampliar este tipo de intervención a los diferentes proyectos existentes de promoción de los juegos y deportes tradicionales de Canarias?**

Si, a mí me parecería que también. Para mí este proyecto sería fundamental, porque los niños no solo han aprendido a que se puede elaborar un juguete, sino que están aprendiendo costumbres, están aprendiendo a partir de sus raíces que son sus abuelos y sus familiares. A mí me parece fundamental que esté incluido.

**12. ¿Qué te ha parecido las fases en que se ha desarrollado esta intervención y la duración de la experiencia?**

A mí, me pareció que estaban bien planificada las sesiones y no me rompió ninguna estructura del área sino al contrario, además se trabajaba no solo en el área de Educación Física sino en plástica. Con lo cual a mí no me supuso ningún problema.

**13. ¿Qué crees que se podía mejorar de esta intervención educativa?**

A mí, la intervención fue genial, estoy bastante contenta con la intervención en todos los aspectos, pero si me hubiera gustado que se lleve no solo en un corto plazo de tiempo, sino que se pueda realizar durante todo el curso escolar. Que fuera un proyecto anual.

**14. ¿Quieres aportar algo al respecto?**

Estoy súper contenta que nos hayan elegido para llevar este tipo de proyecto y que ojalá se lleve a cabo en todos los cursos y en todos los centros.

### **Preguntas al profesorado nº4 sobre la intervención educativa.**

#### **1. En general, ¿cómo valorarías la intervención educativa en el centro?**

La valoración podría tener diferentes visiones, desde el punto de vista curricular, tiene enlace con todo el desarrollo curricular de la Educación Física en el aspecto del desarrollo de los temas que tienen que ver con Canarias, de los juegos tradicionales y deportes autóctonos. La visión más práctica del desarrollo, pues ha habido una intervención de toda la comunidad educativa, porque se ha intervenido, con gente externa como son los familiares (abuelos o padres), se ha intervenido con los profesores, no solo los especialistas sino también con los tutores y se ha intervenido con los alumnos/as. Eso es la puesta en práctica, donde los alumnos, han tenido una conexión con sus familiares para obtener información, no solo la que ellos ya poseían, sino un intercambio de información con sus familiares, con sus mayores y también con sus profesores. Proponiendo, lo que iban a hacer, preguntando si era adecuado o no era adecuado y también la perspectiva de la comunidad educativa del centro, porque antes de desarrollarse el proyecto, se pidió y se vio la puesta en práctica, la viabilidad, la necesidad no solo del proyecto, sino de la conexión con los contenidos que se quieren desarrollar.

#### **2. ¿Consideras positivo que el alumnado tenga que obtener los materiales necesarios para la fabricación de los objetos de juego de su entorno más cercano?**

A mí, me pareció muy positiva, pero lo que te voy a transmitir es la visión de los alumnos. La que me transmiten a mí. Era de alta motivación, porque cuando se envió la carta a los padres, que eso es súper importante, porque los padres ya se involucran. Los alumnos pensaban en diferentes opciones y diferente tipo de desarrollar el juguete, con diferentes materiales. Incluso, preguntaban al profesorado si podía ser, por ejemplo, el

desarrollar la pelota con plástico. Porque había algunos, que querían desarrollar la pelota con calcetines

**3. ¿Qué piensas que le ha aportado al alumnado la creación de diferentes objetos al tener que realizarlo con un familiar cercano?**

Al trasladar esa información con su familia. La familia y ellos son más creativos. Los niños tienen mucha creatividad, imaginación y no están cuartadas. Los adultos tenemos unas normas y vamos perdiendo situaciones de juego. Yo siempre, le digo a los niños/as, me preguntan la edad y yo les digo que soy una niña, porque si no, no puedo jugar. Es decir, los niños/as al darle las nociones básicas, parten de unos conocimientos previos, pero los modifican porque a la vez tienen otra realidad

**4. ¿Te esperabas la respuesta manifestada por los alumnos/as al mostrar en la exposición de los objetos creados con sus familiares en casa?**

Fundamental, porque el hecho de darle unas nociones que no son básicas, se consideran nociones básicas, pero no lo son. Se consideran nociones básicas, porque hubo un desarrollo, no solo se presentó el objeto, sino se explicó cómo estaba elaborado el objeto de juego y cuáles eran sus funciones.

**5. ¿Qué le ha aportado al alumnado los talleres de elaboración de objetos de juego en clase con el investigador?**

Para mí, es vital. Es fundamental que se elabore objetos de juego en el centro por dos razones principales. Una, porque las personas que desarrollan el estudio, pueden dar unas nociones particulares y enseñar, un proceso de elaboración más exacto a las pautas, de su desarrollo en el tiempo, pero hay otro aspecto fundamental, que es el trabajo colaborativo y cooperativo donde ellos aportan, preguntan y a la vez, no solo elaboran sino reelaboran, porque a veces se confunden. Por ejemplo, cuando elaboraban los

zancos, en algún momento hicieron un hueco para meter la cuerda mal. Entonces otro venía y le ayudaba y le explicaba. Había una transmisión de conocimientos.

Tú transmites los conocimientos al alumnado, pero entre ellos, ellos mismos, son los profesionales

**6. ¿Cómo valorarías la experiencia para el alumnado al jugar en clase de Educación Física con los juegos con objetos creados con un familiar? ¿Y con los elaborados en clase?**

Yo destacaría hay dos aspectos: Uno es el refuerzo de la autoestima, porque los niños cuando transmitían (...). Por ejemplo, a mí me encantó, cuando fuimos al patio y explicaban o daban ideas, para cual era el uso del juguete. Explicaban el uso del juguete, pero además, ellos proponían situaciones de juego. Cuando anteriormente, ya me voy a una sesión anterior, cada uno explicaba el objeto de juego elaborado con su familia, ellos tenían que exponer ante un grupo. Hay alumnos/as que le cuesta muchísimo el tema de la comunicación ante el grupo, no en pequeño grupo. Entonces había un refuerzo de la autoestima, un refuerzo de la seguridad con el grupo, un reconocimiento del grupo no solo al objeto de juego elaborado, sino a la exposición oral, a la comunicación con la familia. Otra cosa que me pareció fundamental, fue la exposición de los juguetes elaborados que hubo en el centro, porque toda la comunidad educativa pasó por ahí. Había niños/as que preguntaban cómo se había elaborado, como se había jugado e incluso el coche, si tenía motor, si se encendían los faros y después en Educación Física, ellos cogieron situaciones que ellos conocían, por ejemplo, el bote, bote y ellos lo han modificado. Ya ha habido una variación, han modificado las situaciones de juego. Entonces cuando ellos plantearon y elaboraron las pelotas, y plantearon jugar al bote, bote las acciones de juego que ellos desarrollaban, están modificadas sobre la transmisión que



se le ha dado en un primer momento. Los juguetes, los objetos de juego no solo sirven como medio de comunicación como medio de desarrollo de un juego sino sirve también para hacer transferencia de los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones que se dan con la modificación de las normas. Porque no son reglas, porque no están establecidas. Son modificadas por ellos mismos en función de los jugadores que van a jugar o en función del espacio que se encuentran, o del material por eso es súper importante como está desarrollado el material o que utilizan para desarrollar un objeto de juego. Si es modificado, si no es modificado. Si se encuentra en un entorno cotidiano, si se encuentra en otro entorno.

**7. ¿Qué opinión te merece, lo expresado por los alumnos/as en la redacción, como toma de conciencia de la importancia de los juegos infantiles tradicionales de Canarias?**

Considero que es conveniente. Este año desarrollo, soy coordinadora del plan de competencia lingüística. El plan de competencia lingüística, no se trata de desarrollar la expresión oral, la escrita, la comprensión, mediante acciones planificadas, sino todo lo que tú desarrollas, llevarlo al desarrollo de esta competencia. Entonces, para mí, fue fundamental porque cuando tú plasmas la transmisión oral por escrito, lo refleja y pasa a ser parte de la historia. Por ejemplo, si los historiadores, no hubieran reflejado por escrito todo lo que se transmitía oralmente difícilmente se va modificando. Cuando queda por escrito se establece mediante su uso, pero cuando queda por escrito refleja claramente cómo se ha hecho, que es lo que has vivido, que es lo que te transmite, que emociones desarrolla en ti, la experiencia o el desarrollo del estudio en este caso. Para mí y mis alumnos/as, hay algunos que no les gusta, tengo que decirlo. Hay algún alumno/as que no

le gusta porque le cuesta más expresar por escrito, pero si es fundamental, trabajar el desarrollo mediante la escritura de lo que han vivido mediante el dibujo.

**8. ¿Te parece positivo que la intervención educativa se desarrollara dentro de diferentes asignaturas?**

Sí, de hecho, nosotros lo vivimos como una actividad interdisciplinar, porque se implicaron los tutores, para la redacción estuvieron con ellos, corrigieron un poco la ortografía. En el desarrollo de los talleres, también estuvimos los tutores y los especialistas, Realmente estábamos haciendo una clase de plástica. Bueno más que plástica, yo lo considero educación artística porque desarrollas la creatividad. También se trabajó conocimiento del medio porque ellos conocían la situación de juego, donde se desarrollaban. Entonces, aunque no fue de forma específica, esto pertenece a esta área u otra área, si hubo un trabajo interdisciplinar

**9. ¿Crees que este tipo de experiencia puede ayudar a favorecer el reconocer aquellos aspectos distintivos de la cultura lúdica de Canarias a trabajar en los centros educativos?**

Sí. En primer lugar, la consejería tiene un plan de recuperación, se llama plan de patrimonio social, cultural y la coordinadora es Ana, la tutora de quinto. Ese plan lo que trata, es de vincular todos los contenidos canarios, pero no desarrollado como contenidos canarios. Todo lo que tiene que ver con los aspectos culturales de Canarias y tradicionales con nuestra educación. De hecho, tengo un resquemor, porque nosotros trabajamos todos estos contenidos durante todo el año y sobre todo con este proyecto, pero también más proyectos. Es vital por ejemplo palabras que no conocían como era, barranco si lo utilizan o palabras que se han modificado como canica, en vez de boliche, porque ellos cuando compran la bolsa dicen canica y no boliche. Me parece fundamental. La consejería con el

Gobierno de Canarias ha implantado en todos los centros, el plan de recuperación de la cultura canaria. La idea, no es trabajar de forma focalizada, sino de forma integral en todas las áreas, con la recuperación de todos los aspectos culturales, sociales, del entorno. Esto para mí es fundamental.

**10. ¿Es posible desarrollar esta intervención educativa en cualquier centro de Primaria del municipio o de la isla?**

Creo que factible, positivo, motivador. Creo que podría ser este estudio, que se pueda presentar a la consejería o a los centros. Desde el punto de vista personal, me parece fundamental, porque el trabajo o la vivencia de la identidad canaria, se vive desde el día a día, no desde la fiesta del Día de Canarias. Te voy a poner el resquemor que tenía. Este año nosotros decidimos vivir el Día de Canarias como una convivencia. Hemos trabajado la bola canaria. Hemos elaborado el campo de bola. No solo como una exhibición, sino que vinieron los campeones de Canarias y trabajamos con los niños/as. Hemos trabajado tu proyecto, el taller de lucha canaria, el taller de vela latina y hubo un planteamiento desde la familia donde había un desencuentro porque no se había trabajado la fiesta de Canarias y no se habían vestido de canarios. Identidad canaria para mí, no es vestirse de típico. La identidad canaria esta con la cultura, de los contenidos, del habla, de los juegos, de la transmisión e incluso del conocimiento de las instituciones. El Día de Canarias está bien, es un acto reivindicativo, no solo festivo, pero eso no indica que tú, por su trabajo, sea un reconocimiento de la canariedad.

**11. ¿Consideras que es conveniente ampliar este tipo de intervención a los diferentes proyectos existentes de promoción de los juegos y deportes tradicionales de Canarias?**

Creo que es viable. No creo que sea meter sino desarrollar. El proyecto de juegos tradicionales desarrolla y complementa. Si creo que es fundamental este proyecto bianual, que está adaptado por edades, se pueden desarrollar también en todas las edades. Tu cualquier práctica educativa, la puedes adaptar mediante modificación de material, o las acciones de juego. Y modificando las acciones de juego, puedes llegar a todas las edades. Tú tienes que ver en qué edades te encuentras, te planteas los patrones motrices adecuados a esas edades y entonces desarrolla todo el proyecto. Me parece fundamental que esté planteada por ciclos. Que los ciclos educativos ahora no existen, pero seguimos funcionando por ciclos, aunque técnicamente y legislativamente no existe. A nivel orgánico y de funcionamiento funcionamos por ciclo.

Es fundamental que las actividades motrices y los juegos y deportes autóctonos que se desarrolla, tenga una aproximación a un ciclo para que haya una evolución en diferentes momentos progresivamente en los años, pero toda práctica educativa se puede desarrollar a cualquier edad. El niño desde que nace, está en pleno movimiento y va evolucionando en función su patrón motriz y en función de las edades.

**12. ¿Qué te ha parecido las fases en que se ha desarrollado esta intervención y la duración de la experiencia?**

Creo que la temporalización es adecuada, aunque considero que para el desarrollo de los talleres se debería haber empleado más tiempo. No solo para el desarrollo de los talleres, porque ofrecen muchas posibilidades con diferentes materiales de elaboración de juguetes sino sobre todo para el desarrollo de las situaciones de juego. Porque, es verdad

que en algunas propuestas el grupo decidía (se trabajó la toma de decisión), el respeto a la mayoría que es vital. Pero creo que se podría haber dado dos sesiones. El problema no fue del planteamiento del estudio. La dificultad, es el desarrollo del horario que tenemos en los centros escolares. Entonces, como ustedes se tienen que adaptar al desarrollo de los horarios porque nosotros en la especialidad vamos cambiando. Realmente el estudio se adapta al profesorado, aunque mi necesidad como profesora y creo que la necesidad del alumnado en cuanto a motivación implicaba mayor tiempo.

### **13. ¿Qué crees que se podía mejorar de esta intervención educativa?**

Como estudio, considero desde el punto de vista de un estudio etnográfico es fundamental para el desarrollo y hay no tengo ninguna mejora que hacer. Además, creo que hay un planteamiento muy adecuado, muy progresivo. La única propuesta de mejora es del desarrollo de un mayor tiempo, pero eso está condicionado a lo que dije anteriormente. Precisamente porque el desarrollo de mayor tiempo de los talleres o de las acciones de juego permite una mayor implicación, una mayor creatividad y una variación de las situaciones, incluso pudiéndose darse si se planteara poder dar modificaciones de situaciones de juego. Porque los alumnos podrían de forma espontánea dar nuevas situaciones, nuevas acciones de juego que se podían añadir como variantes.

### **14. ¿Quieres aportar algo al respecto?**

A mí me gustaría aportar, no solo como estudio sino en situaciones cotidianas y diarias el trabajo de los juegos tradicionales, de los deportes autóctonos, del juguete, de las situaciones de relación, de vinculación con el juego no solo en relación con el área de educación física sino con situaciones del entorno, de la comunidad educativa y las situaciones de la familia.

### **Preguntas al profesorado nº5 sobre la intervención educativa**

#### **1. En general, ¿cómo valorarías la intervención educativa en el centro?**

Lo valoro muy positivo. Todo lo que sea contenidos de nuestros antepasados y más canarios, bienvenido sea y poder rescatar juguetes y juegos de antes, pues más todavía.

#### **2. ¿Consideras positivo que el alumnado tenga que obtener los materiales necesarios para la fabricación de los objetos de juego de su entorno más cercano?**

A mí me parece perfecto porque en estos días, se da todo hecho y yo creo que hay que acostumbrarles que ellos se busquen un poquito, sus estrategias y que se busquen la manera de buscar un material y además se le dio facilidades. Cuando tú le enseñaste toda la exposición de juguetes, pues entonces quieras o no ellos se iban haciendo una idea de las cosas que tenían que buscar y para mí estupendo.

#### **3. ¿Qué piensas que le ha aportado al alumnado la creación de diferentes objetos al tener que realizarlo con un familiar cercano?**

Si el tener contacto con sus familias y el hacer algo con sus familiares, sea abuelos o sean padres, por supuesto que le ha aportado muchísimo.

#### **4. ¿Te esperabas la respuesta manifestada por los alumnos/as al mostrar en la exposición de los objetos creados con sus familiares en casa?**

No hubo tanta cantidad, pero los pocos que hicieron sí me sorprendieron. El de la pistola, algunos coches elaborados Algunos objetos de juego me sorprendieron.

**5. ¿Qué le ha aportado al alumnado los talleres de elaboración de objetos de juego en clase con el investigador?**

Lo veo necesario, porque aquellos que no tuvieron la oportunidad de hacerlo con los familiares, al menos lo tienen con los profesores que viene aquí, como es el caso tuyo.

**6. ¿Cómo valorarías la experiencia para el alumnado al jugar en clase de Educación Física con los juegos con objetos creados con un familiar? ¿Y con los elaborados en clase?**

Fantástico, e incluso hasta me quedé con juegos, ya te lo dije, para poder aplicarlos para el próximo curso. Me resultó ideal, que ellos superan por qué o para qué pueden utilizar ese juguete. Vamos, es darle un sentido a lo que hicieron.

**7. ¿Qué opinión te merece, lo expresado por los alumnos/as en la redacción, como toma de conciencia de la importancia de los juegos infantiles tradicionales de Canarias?**

Es una valoración de lo que se ha hecho. Lo veo necesario, si no te lo explican oralmente, además no te lo vas a llevar todo, mejor escrito.

**8. ¿Te parece positivo que la intervención educativa se desarrollara dentro de diferentes asignaturas?**

Es ideal, la relación con todas las áreas.

**9. ¿Crees que este tipo de experiencia puede ayudar a favorecer el reconocer aquellos aspectos distintivos de la cultura lúdica de Canarias a trabajar en los centros educativos?**

Evidentemente, por supuesto. Yo hago lo mismo. Que se familiaricen con el vocabulario canario.

**10. ¿Es posible desarrollar esta intervención educativa en cualquier centro de Primaria del municipio o de la isla?**

Se puede trasladar a cualquier municipio, a cualquier isla y a cualquier tipo de edad.

**11. ¿Consideras que es conveniente ampliar este tipo de intervención a los diferentes proyectos existentes de promoción de los juegos y deportes tradicionales de Canarias?**

Si. A mí, me gustó que fuera un hilo conductor, empezando por la pelotamano, siguiendo con la chascona y terminando con los juegos. Complementa todos los contenidos canarios. Genial.

**12. ¿Qué te ha parecido las fases en que se ha desarrollado esta intervención y la duración de la experiencia?**

A mí, no me pareció largo. Me pareció bien, ya que requiere de varias sesiones para poderlo trabajar. Siempre se han hecho en las clases de Educación Física, por lo tanto, no ocasionan ningún problema con los otros tutores, ni nada a no ser que tenga que pedir horas a otra profesora. ¿A los niños le resulta largo? Quizás sí, ya que estamos a principio de junio y que, en esta fase, ellos están pensando más en las vacaciones.

**13. ¿Qué crees que se podía mejorar de esta intervención educativa?**

Perfecto

**14. ¿Quieres aportar algo al respecto?**

Que estoy muy contenta con el trabajo que has desarrollado en mi centro, y que cuentas conmigo, si tienes otro tipo de investigación y me ha encantado trabajar. Me has aportado muchísimo.



### **Preguntas al profesorado nº6 sobre la intervención educativa.**

#### **1. En general, ¿cómo valorarías la intervención educativa en el centro?**

A mí, y al profesorado implicado, nos ha parecido muy positiva y nos parece que intervenciones donde se implique al alumnado, a la familia, a diferentes profesores de diferentes áreas. Son cosas que cada vez, que hacen más necesarias en la escuela. Me parece muy interesante.

#### **2. ¿Consideras positivo que el alumnado tenga que obtener los materiales necesarios para la fabricación de los objetos de juego de su entorno más cercano?**

Muy positivo, porque en este momento que le ha tocado vivir al alumnado, donde todo está hecho, que aprietas un botón y lo tienes todo solucionado. Pues que ellos tengan que buscar, elaborar, investigar, es muy rico. Es necesario.

#### **3. ¿Qué piensas que le ha aportado al alumnado la creación de diferentes objetos al tener que realizarlo con un familiar cercano?**

Me sorprendió, la creatividad, la implicación familiar, porque ha sido un trabajo de equipo y desde el investigador que eres tú, los tutores, la familia, y se implicaron al cien por cien y de verdad que algunos más que otros, pero en general la implicación ha sido fantástica.

#### **4. ¿Te esperabas la respuesta manifestada por los alumnos/as al mostrar en la exposición de los objetos creados con sus familiares en casa?**

Estaban entusiasmados, contestos, privados porque además cuando entré en la clase y estaban todas expuestas, todos querían enseñarme lo que habían hecho y explicarme como lo habían hecho, con quién lo habían hecho. Estaban muy ilusionados

con lo que habían hecho, con lo cual, nos lleva a la conclusión que efectivamente iniciativas como estas son muy necesarias en la escuela.

**5. ¿Qué le ha aportado al alumnado los talleres de elaboración de objetos de juego en clase con el investigador?**

El alumnado se ha sentido protagonistas de sus propios juguetes y de sus propios juegos.

**6. ¿Cómo valorarías la experiencia para el alumnado al jugar en clase de Educación Física con los juegos con objetos creados con un familiar? ¿Y con los elaborados en clase?**

Bueno, fue una manera de volver a las raíces, con cosas que habían elaborado ellos y sus familias, con elementos y objetos que se entretenían ellos cuando eran pequeños (los abuelos, los tíos, las madres, los padres), y ver que nos podemos divertir, pasarlo bien, sin grandes cosas sino con elementos que bueno al final se convierte en grandes cosas porque primero están hechos por ellos y porque te das cuenta que no necesitamos una play, una máquina, ni grandes balones, sino con la pelotas que ellos hicieron, los zancos. Se lo pasaron estupendamente, fue muy enriquecedor y divertido.

**7. ¿Qué opinión te merece, lo expresado por los alumnos/as en la redacción, como toma de conciencia de la importancia de los juegos infantiles tradicionales de Canarias?**

La escuela lo que hace es unir todo. Unifica lengua, matemáticas, es intentar unir el mayor número de áreas, en una actividad concreta como son las situaciones de aprendizaje. Tu unes y desde ahí enlazas con todas las áreas por lo tanto la expresión oral, es muy importante pero la expresión escrita es importantísima. Ellos tienen que saber

expresar por escrito, lo que han experimentado, lo que han vivido, lo que han sentido, lo que han desarrollado y además expresarlo correctamente. Es vital.

**8. ¿Te parece positivo que la intervención educativa se desarrollara dentro de diferentes asignaturas?**

Se podía haber relacionado con el área de sociales, con el área de matemáticas, porque tú puedes hacer problemas y ejercicios con las medidas, con la cantidad.

**9. ¿Crees que este tipo de experiencia puede ayudar a favorecer el reconocer aquellos aspectos distintivos de la cultura lúdica de Canarias a trabajar en los centros educativos?**

Ha sido perfecto, y nos ha parecido genial. Porque no solamente ellos han aprendido. Cuando aprenden, conocen, aprenden a valorar y es una manera de respetar nuestra identidad canaria. No solo es conocerla sino, cuando se profundiza en ella, se empieza también a respetar y se mantiene. Mantener los valores de nuestra identidad canaria, a lo largo de las generaciones nuevas y que esto sirva para que otras generaciones se impliquen, conozcan, valoren el vocabulario, valoren las costumbres y no solamente sea un día, una semana, una vez al año, sino que valoren nuestra identidad.

**10. ¿Es posible desarrollar esta intervención educativa en cualquier centro de Primaria del municipio o de la isla?**

Sería una opción perfecta y totalmente aceptable. Esto se podría presentar como proyecto a la consejería y se podría lanzar como una iniciativa a diferentes islas, a diferentes centros. Yo creo, que, en estos últimos años, o ya hace algunos años hay una predisposición y preocupación por conocer cada vez más lo nuestro. Porque o que no se conoce, no se valora, ni se cuida. Entonces yo creo que, desde el profesorado, hay una inquietud y hay que aprovecharlo y hacerlo extensivo.

**11. ¿Consideras que es conveniente ampliar este tipo de intervención a los diferentes proyectos existentes de promoción de los juegos y deportes tradicionales de Canarias?**

A mí me parecería un broche de oro, que el Ayuntamiento de Telde además de todo lo que oferta durante todo el año, pero particularmente en los meses de abril, mayo o en el curso según te vaya tocando. Con todo lo que hay de juegos y deportes tradicionales autóctonos de Canarias a mí, me parecería que esto sería un boche de oro. Profundizar más todo lo que hemos comentado. Sería excelente.

**12. ¿Qué te ha parecido las fases en que se ha desarrollado esta intervención y la duración de la experiencia?**

Los tiempos estaban bien. La temporalización estaba correcta. Tal vez un poco más de tiempo que al final lo diste, de poder elaborar el objeto con la familia porque tienes que implicar a la familia. Lo mismo la familia no tiene tanto tiempo para dedicarle, pero no mucho porque lo que se deja mucho en el tiempo, también se dejan ir. A mí, me parece que la temporalización estuvo bien. Es verdad que en algunos momentos por organización del propio centro o porque teníamos otras actividades, se tuvo que cambiar el horario. Pero la inicial, a nosotras nos pareció perfecta.

**13. ¿Qué crees que se podía mejorar de esta intervención educativa?**

Todo es mejorable. Quizás lo que hemos dicho de alargar el tiempo para las familias, implicar a lo mejor a más profesorado. A lo mejor que sea para todo el ciclo y sea para quinto y sexto. Decir no, voy hacerlo con cuarto y quinto, que ya no son ciclos sino niveles

**14. ¿Quieres aportar algo al respecto?**

Yo me hago portavoz del equipo. Agradecer iniciativas como estas, agradecerte a ti que hayas estado guiando el proyecto y trabajando con el alumnado, con nosotras y sobre todo que no se pierda. Que no se pierda iniciativas como esta, y agradecer enormemente por haber contado con nosotros. Ha sido un regalo, la verdad.

**Preguntas al profesorado nº7 sobre la intervención educativa.****1. En general, ¿cómo valorarías la intervención educativa en el centro?**

**Profesor B.** A mí me ha parecido una intervención bastante positiva, porque los niños aprenden contenidos canarios, que de otra manera no los podrían aprender de ninguna área, aunque se trabaje en determinadas áreas esos contenidos se dan muy por encima, muy someramente mientras que así, los niños/as si han aprendido un montón de contenidos, porque lo han trabajado manualmente incluso.

**2. ¿Consideras positivo que el alumnado tenga que obtener los materiales necesarios para la fabricación de los objetos de juego de su entorno más cercano?**

**Profesor A.** A nosotras nos encantó por supuesto y a los niños les asombró. Para los niños fue una sorpresa, tengo que buscar el material, ellos están acostumbrados a hacerlo, pero lo que les sorprendió fue el material tan sencillo que tenían que buscar para elaborar cosas, valga la redundancia tan elaboradas. Cosas con las que podían jugar, les asombró.

**3. ¿Qué piensas que le ha aportado al alumnado la creación de diferentes objetos al tener que realizarlo con un familiar cercano?**

**Profesor A.** Nosotros en clase estuvimos hablando de ese tema y ello lo que me manifestaban eran que cómo con tan poco, hacían tanto y que con que poco se conformaban la gente de antes (sus abuelos), con que poco se conformaban, que hoy en día tenemos veinte mil juguetes, que cuando llegan los reyes... Yo les pregunte por ejemplo a cuántos niños cuando llegan los reyes les regalan un juguete o cuando llega su cumpleaños le regala un juguete. Nadie levantaba la mano. Pues en esta época era así. Entonces a ellos les entusiasmó Para ellos fue un poco volver atrás, a lo que sus abuelos hacían. Mis abuelos se conformaban con esto y jugaban con esto.

**4. ¿Te esperabas la respuesta manifestada por los alumnos/as al mostrar en la exposición de los objetos creados con sus familiares en casa?**

**Profesor A.** Si, sobre todo que recibieron ayuda en su casa, la mayoría que decían: lo hice con mi padre, o lo hice con mi abuelo de tanta edad, porque les encantó el haberlo elaborado con sus familiares. les impactó mucho.

**Profesor B.** Yo creo que también supone una riqueza emocional, si porque ellos parece que sí pero esto lo hacía mi padre, mi padre decía que hacia el carricoche que tenía, entiendes, un riqueza emocional, y entre ellos cuando faltó algún niño (no me acuerdo quien faltó de tu clase), para hacer la pelota de calcetines, yo vi como otros niños, XXX, en concreto le dijo todos los pasos. Esto es aparte de riqueza emocional, es también riqueza en conocimientos porque se sabían todos los pasos para hacer esa pelota.

**5. ¿Qué le ha aportado al alumnado los talleres de elaboración de objetos de juego en clase con el investigador?**

**Profesor A.** Si claro, yo pienso que fue fundamental, porque a lo mejor ellos no hubieran sabido transmitir a los padres, lo que realmente querían si no lo hubieran hecho aquí. Yo lo considero fundamental.

**6. ¿Cómo valorarías la experiencia para el alumnado al jugar en clase de Educación Física con los juegos con objetos creados con un familiar? ¿Y con los elaborados en clase?**

**Profesor A.** Si, si, si jugaron contigo, y jugaron muchas más veces, sobre todo con la pelota. No se quedó solo en la sesión que hicieron con ustedes, sino que ellos lo hicieron más veces.

**Profesor B.** Yo creo, que es fundamental que se haga el taller en clase y con poco alumnado. En este caso nosotras, no tenemos problemas porque son pocos, pero en las tutorías grandes de veinticinco alumnos/as, si yo fuera la tutora, a mí me gustaría que te llevaras doce o quince y después los demás porque los niños se pierden en las tutorías grandes, y nunca llegan a asimilar lo que tú le estás transmitiendo. Si es verdad que cada uno tenía su misión. Y aquí es todo muy controlado y aprenden todos, aunque uno lo haga mejor que otros, todos están sabiendo lo que tú le estás diciendo. Están asimilando.

**Profesor A.** Aquí todos hicieron algo, porque estaba desde el que medía, tú le decías por aquí y tu cortabas, pero él te ponía la rayita, uno te medía, otro te agarraba.

**7. ¿Qué opinión te merece, lo expresado por los alumnos/as en la redacción, como toma de conciencia de la importancia de los juegos infantiles tradicionales de Canarias?**

**Profesor A.** Yo pienso que sí. Fue como el colofón porque no fue darle un papel y decirle que escriba lo que a ti te pareció, sino que hubo para hacer eso unas fases previas. Vamos hablar entre todos, que les pareció y fue como una reflexión. Además, entre todos hablamos que les pareció, que sintieron, como lo hicieron y ahora cada uno escriba todo lo que hemos dicho y hemos sentido y cada uno escriba y dibuje lo que más le ha llamado la atención.

**8. ¿Te parece positivo que la intervención educativa se desarrollara dentro de diferentes asignaturas?**

**Profesor B.** Es primordial porque los niños/as han trabajado todas las áreas y EMOCREA (Educación emocional para la creatividad), también, porque el hecho de ayudarse entre ellos, darse cuenta de lo que el compañero no está sabiendo hacer y ayudar porque ellos lo hacen así. Cuando se dan cuenta, no machacan al otro, pues espera XXX o XXX, yo te ayudo. Es importantísimo que como dijo XXX, fue el colofón, ya la escritura. Yo escuché a XXX desde aquí, como trabajaba todo lo que tu habías hecho en clase previo a que ellos lo escribieran, y eso es así, porque yo que he trabajado por ejemplo en logopedia, cuando yo hablaba, hablaba, hablaba para que los niños, después interiorizaran, yo les hacía escribir los pasos. Por ejemplo, una tortilla y los pasos para hacer una tortilla, primero, segundo, tercero y se escribía, entonces eso que tú has hecho también.



**9. ¿Crees que este tipo de experiencia puede ayudar a favorecer el reconocer aquellos aspectos distintivos de la cultura lúdica de Canarias a trabajar en los centros educativos?**

**Profesor B.** Sí, es que a mí me parece que se ha perdido mucho, en ese tema. Yo creo que eso es primordial, ya que, si no trabajas todo el vocabulario canario, y les estás diciendo a los niños/as palabras canarias. La mitad, se está perdiendo en lo que tú le estás diciendo. Eso pienso que forma parte de nuestro acervo histórico. Que nuestros niños/as, sí lo deben de saber. De hecho, todo eso que ustedes han trabajado, en los contenidos de los libros y en las asignaturas no aparecen. A ti, te pueden aparecer los barrancos de Canarias, pero todo ese vocabulario importantísimo no aparece. Yo le digo a los niños muchas veces: no te alongues (palabras de aquí), y de paso, yo le explico contenidos. Yo considero importantísimo conozcan esas palabras y que no hay ninguna forma de que las sepan con contenidos, que los puedas impartir eso y ahora el proyecto que está elaborando la consejería, es también más conocimientos desde el área de sociales de los contenidos canarios porque los libros en los últimos años, los contenidos canarios se han perdido. Aparte ese contenido, nunca se ha contemplado como tema dentro de un área.

**Profesor A.** Interdisciplinariamente, se trabaja desde muchas áreas, la lengua, el vocabulario, las costumbres, el preguntarles a sus abuelos, preguntarles a los padres. Sus abuelos nunca le habían dicho, que con una lata de sardinas hacían un coche. Gracias a esto, sí.

**Profesor B.** Por ejemplo, los niños dicen canicas en vez de boliches, sopladera (globos), todo eso es importante.

**10. ¿Es posible desarrollar esta intervención educativa en cualquier centro de Primaria del municipio o de la isla?**

**Profesor A.** Claro, se podría extender al resto de los municipios y en cada centro darle continuidad, que no sea una cosa puntual de cada año. Que fuera algo continuo. Que este año se incidió en mi clase, pero que el año que viene también sea en mi clase porque son los alumnos/as que suben. Darle continuidad y extensión.

**11. ¿Consideras que es conveniente ampliar este tipo de intervención a los diferentes proyectos existentes de promoción de los juegos y deportes tradicionales de Canarias?**

**Profesor A.** Por supuesto que se podría incluir. Igual que el ayuntamiento tiene el proyecto, aunque va cada vez a menos de folclore (que folclore no es solo cantar y bailar).

**12. ¿Qué te ha parecido las fases en que se ha desarrollado esta intervención y la duración de la experiencia?**

**Profesor A.** En nuestro caso estuvo bien, no hubiera estado mal, si se hubiera extendido más en el tiempo. Digo bien, porque los niños nuestros son pocos, lo que hablábamos que es un centro familiar, grupo reducidos, pero estoy segura que si esto se extiende hubieran disfrutado más.

**13. ¿Qué crees que se podía mejorar de esta intervención educativa?**

**Profesor A.** Partiendo de que lo que se hizo está muy bien, corto, breve pero muy bien. Yo creo, que nosotras hemos comentado que se podría trabajar dentro del área, sobre todo de Educación Física y como decíamos antes interdisciplinar. También tocaríamos plástica, también tocaríamos sociales, tocaríamos matemáticas, pero quizás dentro del área de Educación Física sería una cosa a trabajar durante todo el año. Que por ejemplo de las tres sesiones de Educación Física que al menos una se propusiera. Que no se puede

durante todo el año, pues al menos un trimestre. Que al menos de las tres sesiones de Educación Física de un trimestre una estuviera destinada a esto y sobre todo con la finalidad que los niños se diviertan, que los niños jueguen, pero no olvidarnos de nuestros valores, no olvidarnos de nuestra cultura que la tenemos, que nos estamos olvidando de ella. Yo creo que sería la finalidad última.

#### **14. ¿Quieres aportar algo al respecto?**

**Profesor B.** Yo si quería decir, que a mí me parece que este tipo de proyecto se suele llevar a cabo en centros más rurales. Entonces los niños de la zona rurales, siempre tienen mucho más conocimiento de todo este tipo de acervo histórico que lo tienen los niños/as de los colegios de la ciudad, porque yo he trabajado durante muchos años en unos y en otros. Cada vez que llego a una zona rural, donde quiera que sea, sea el sur, el norte, el centro, da igual, los niños si no es una cosita es otra, no les suena raro. Mientras tú te vas, a los centros de Las Palmas y tú le nombras a los niños, cualquier cosita y se quedan extrañados. Yo creo que siempre se trabaja muchísimos más, no sé si por los ayuntamientos o por lo que quiera que sea, pero lo que es la zona de Las Palmas (la ciudad), está perdida, es una pena. Yo creo que es una cosa que se deberían de plantear.

**Profesor A.** Y transmitirlo no solamente a los niños canarios. ¿Los centros cómo están conformados? ¿Por qué tipo de niños? Montones de razas, tú te imaginas que esto se pudiera llevar a este tipo de niños también, que no lo viven en su casa. Estamos haciendo canarios también.

## **ANEXO III.**

# **NOTAS DE CAMPO DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

### **Notas de campo. Centro educativo nº1.**

#### **Sesión nº1.**

La primera sesión que se desarrolló en el CEIP XXX, fue una visita a la jefatura de estudio, es donde me atendió la secretaria del centro XXX y fue la encargada de recibir toda la información sobre el proyecto. Es verdad, que XXX, ya estaba informada y dispuesta a realizar este proyecto, porque otro centro se lo habían comentado y estaba bastante interesada en la ejecución del mismo en su centro escolar.

A continuación, nos tenemos que referir a la contextualización del centro de CEIP XXX que se encuentra en el barrio de XXX justo al lado del XXX y posiblemente le quede poco de existencia, ya que se prevé la ampliación del XXX y la desaparición del dicho centro educativo. Por eso, este centro educativo, no ha tenido muchas moderaciones urbanísticas. El barrio económicamente, es de origen humilde con casas fabricadas en diversos solares comprados por sus propietarios y edificados poco a poco con los recursos económicos de los que disponían.

El equipo directivo y profesorado está bastante implicado en el desarrollo de la evolución educativa de su alumnado, tal es así, que cuando le planteé todo el proyecto a su equipo directivos, me comentaron que sería ideal hacerlo tanto con el quinto como con el sexto porque las profesoras y tutoras de estos cursos, son grandes profesionales e implicadas en el desarrollo formativo de sus alumnos/as con este proyecto y sus diversas actividades.

#### **Sesión nº2.**

La segunda sesión del CEIP XXX, se desarrolló en la sala de psicomotricidad del centro, en donde hay un tatami y ahí, se podía mostrar los diferentes juegos infantiles

tradicionales con objetos de Canarias al alumnado de quinto y sexto de Primaria, sin necesidad de retirar o apartar ningún mobiliario. Para ello se utilizaron dos sesiones, una para cada curso (quinto y sexto). Lo primero que se hizo fue sentar al grupo en semicírculo en forma de herradura, para posteriormente ir mostrando una variedad de 60 juegos con objetos que utilizaban los niños de cincuenta, sesenta y setenta años de edad. Se utilizaron diversos materiales tanto de origen natural, en donde jugaban con ese material sin modificar o modificado el material, para poder elaborar ese es objeto de juego. Como de uso doméstico tal cual, o modificado y reciclado, como puede ser lata o algún material que se encontraban en la basura. Además, se mostraron algunos juegos con objetos (tres o cuatro), que han sido adquiridos o comprados, ya que su fabricación es mucho más complicada

Al todavía no haber llegado la cámara solicitada para las grabaciones de las facciones de la cara, las grabaciones se realizaron con una cámara fija, la cual pudo coger las caras de todo el alumnado. Al final de cada sesión, se realizó una pregunta a cinco alumnos sobre los juegos con objetos que más le gustaron.

La experiencia de la sesión número dos, por parte del investigador ha sido muy positiva. Al curso de sexto le llamó mucho la atención los juegos móviles, como la patineta o el carro de cojinetes y a lo de quinto gustó mucho las escopetas de caña, tiraeras y los teléfonos de lata.

Los dos cursos se dieron cuenta de que con cualquier material son capaces de elaborar objetos para jugar.

Es importante la cercanía del investigador a la hora de la exposición de los juegos con objetos, así como también la posibilidad por parte del alumnado de poder tocar los objetos. Tanto la tutora de quinto y la de sexto se quedaron sorprendida y con una

valoración muy positiva, de la atención del alumnado y de las distintas posibilidades lúdicas que se pueden elaborar con distintos materiales.

### **Sesión n°3.**

Sesión número tres del colegio CEIP XXX, para el curso de quinto y sexto de Primaria. La primera sesión se desarrolló para el curso de quinto en un aula anexa a la suya, para poder estar más cómodos a la hora de grabar, mientras que en la sesión de sexto se desarrolló en su propia aula.

Nos acompañó el investigador y experto en el juego de la pelotamano canaria Don XXX que nos ayudó a monitorizar y que alguno de los alumnos/as se soltarán, en el sentido de poder explicar, con más fluidez y sin tanta timidez, los juegos con objetos elaborados con sus familiares.

Se marcaron unas pautas, para que el alumnado explicara a sus compañeros, en el momento de exponer los pasos que tenían que decir, sobre el objeto de juego. Su nombre, el nombre del juego, como se elaboraba y con quién lo elaboraron, la edad de la persona que ayudó, los materiales de juego, si necesitaban alguna herramienta y la forma de jugar con ese objeto de juego.

Para el investigador, este es la primera sesión de este tipo de actividad y no sabía cómo resultaría (incertidumbre). Sinceramente se superaron las expectativas que tenía sobre esta sesión. Cuando se planteó, teníamos miedo de que de que los familiares de los alumnos/as no ayudase a los mismos al elaborar los juegos con objetos y que fueran los propios niños/as lo que lo elaboraran. Pero todo lo contrario a lo que sucedió, ya que muchos de esos juegos se crearon sin ser mostrados en la sesión previa y los materiales obtenidos de diferentes lugares y espacios sin necesidad de ser comprados, sino de propio

creación por parte del familiar y el alumnado de este centro. Logrando, en definitiva, una rica variedad de objetos de juego creados en casa, por parte del alumnado de quinto y sexto con sus familiares. Es verdad, que tuvieron unos 20 días del periodo vacacional de navidades, para poder desarrollar o elaborar esos objetos de juego, pero también hay que decir que fue muy sorprendente, la gran cantidad y calidad de los juegos con objetos elaborados en este curso y la buena explicación por parte del alumnado de cómo se fabricaron, que herramientas utilizaron y las formas lúdicas de los juegos. XXX nos ayudó también a introducir al alumnado ciertas posibilidades de juego que jugaban hace 40 o 50 años. Tenemos que recordar que XXX tiene 62 años y una perspectiva del juego mucho más cercana que lo pueden tener el alumnado de este centro. Una cosa que me llamó la atención, fue cuando a los alumnos de sexto le dijo, que ellos eran los que más sabían de este juego porque lo habían elaborado ellos y eran los alumnos/as los verdaderos especialistas en ese juego. Eso tranquilizó y dio mucha seguridad al alumnado.

Es importante comentar que me sirvió de mucha ayuda la experiencia de XXX, como la posibilidad de disponer de mis dos compañeros de trabajo, a la hora de las grabaciones ya que, posibilitaron la recogida de datos del alumnado de quinto y sexto

Hubo algunos alumnos/as, que no mostraron ningún objeto de juego. El problema surgió al sentir frustraciones, por no haber elaborado ningún tipo de objeto de juego, además de estar bastante desmotivados, al ver que sus compañeros, eran protagonistas de la actividad y mostraban sus juegos y con quién lo había elaborado. Todo esto lo sé, porque una de las madres de un alumno de sexto, es profesora del centro y me comentó que el hijo no quiso hacer ningún objeto de juego, aunque la madre le motivó en elaborarlo, pero él no quiso, ya sea por rebeldía o quizás porque no le interesaba y no le



llama la atención. Pero al ver a sus compañeros exponer, si le dijo a la madre que sintió pena y frustración por no hacerle caso y crear un juego para esta intervención.

#### **Sesión nº4.**

La sesión número cuatro, se desarrolló en las aulas de los cursos de quinto y sexto de Primaria que previamente, se planteó la estrategia de formar grupos de trabajo, para que cada uno elaborara un juego con objeto y trajera los materiales primarios necesarios para su fabricación. Previamente, se había mostrado al profesorado, las diferentes posibilidades de creación de objetos de juegos y ellos eligieron la más acorde al alumnado. Los de quinto, eligieron elaborar pelotas de trapos, zumbaderas de botones y tiraeras, mientras que los de sexto, eligieron fabricar yoyós de botones, zumbaderas de botones, tiraeras, carracas y zancos de lata.

Lo primero que se mostró, fueron las diferentes herramientas y materiales de apoyo para poder elaborar, los diferentes tipos de juegos con objetos canarios. Es verdad que el investigador partía con la ventaja, de saber una semana antes, que juegos eran lo que se pretendía elaborar, por parte del alumnado.

La primera sesión, se desarrolló con el curso de sexto de Primaria. La tutora estuvo en todo momento, involucrada en el proyecto y siendo parte activa del mismo. La clase, se dividió en grupos de trabajos, para la elaboración de objetos de juego previamente citados. También se contó, con la ayuda de la profesora de Educación Física y de una compañera de trabajo del investigador. La sesión, duró dos clases (1:30 horas), en donde no se paró de elaborar y enseñar al alumnado, como se tenía que fabricar esos objetos y las diferentes posibilidades de creación de los mismos. Cada mesa, disponía de las herramientas necesarias para la creación de esos juegos.

En el curso de quinto, pasó prácticamente lo mismo, pero con mayor ayuda por parte del profesorado (tutora y profesora de Educación Física), y del investigador y su acompañante.

Una estrategia que se utilizó tanto en el curso de quinto, como en el de sexto, fue la designación de un responsable de cada mesa, que eran los encargados de mascar las pautas enseñadas por el investigador y seguida por sus compañeros de grupo. No fue predeterminado, sino surgió espontáneamente, al ver la implicación de algunos alumnos/as en cada grupo. Así posibilitó que el investigador, pasara a un segundo plano, en algunos momentos de la sesión y mejoró la creatividad de los objetos de juego, por parte de los diferentes integrantes de los grupos.

#### **Sesión nº5.**

La sesión número cinco, para el curso de quinto de Primaria, resultó ser todo un éxito. El investigador no sabía cómo resultaría esta clase, al no tener ninguna experiencia previa sobre este tipo de actividad. Recordar, que era jugar, con los juegos con objeto, que había elaborado los alumnos/as con los familiares. También tenemos que decir que la profesora de Educación Física, es una grandísima profesional y está totalmente implicada en la mejora tanto física, como intelectual y comportamental del alumnado. Con lo cual, le fue fácil al investigador, desarrollar esta sesión. Este marcaba alguna pauta, de cómo se podría jugar con los objetos, pero los alumnos estaban tan implicados, que surgían multitud de variantes y posibilidades lúdicas para su desarrollo.

Con el curso de sexto de Primaria, también fue un éxito, pero el alumnado no estuvo tan implicado como la sesión anterior con el curso de quinto, ya sea, porque le daba más vergüenza al alumnado o porque las formas jugadas con los compañeros y tener

que elaborar diferentes juegos de forma cooperativa, le era más complicado. Aunque en general, resultó bastante positiva y muy creativa, en el sentido, de que se pudieron desarrollar diferentes juegos, aunque el investigador tuvo que ayudar un poco en lo que se refiere al desarrollo de esos mismo. Tenemos que decir que, a sesión, se desarrolló en la zona cubierta del hall que separa las dos canchas deportivas, a cada lado del centro educativo.

### **Sesión nº6.**

La sesión número seis que se desarrolló en el CEIP XXX, tanto para el curso de sexto de Primaria, como el de quinto de Primaria, resultaron muy muy muy gratificante, ya que el alumnado, se involucró totalmente en las explicaciones de sus juegos cooperativo a desarrollar con todos los compañeros, a sabiendas de que había materiales, que motrizmente eran difíciles de poder desarrollar, como juegos cooperativos con ellos. Con ello, logramos que se improvisara y a la vez se plantearán, diferentes tipos de juego con los objetos elaborados para ese fin, resultando muy exitoso tanto las tiraera y las pelotas de trapo. Tanto la carraca como la zumbadora, son juegos más de origen psicomotor, pero al originar un juego sociomotriz de cooperación logramos que el alumnado, trabajara cooperativamente. Esto sucedió tanto para el curso de quinto como para el curso de sexto. Igual que en la sesión número cinco, se desarrolló en el Hall anexo a las canchas deportivas.

## **Notas de campo. Centro educativo n.º2.**

### **Sesión n.º1.**

La sesión introductoria del CEIP XXX, se hizo por separado. Primeramente, con la profesora de Educación Física (XXX), y con la profesora de plástica (XXX). A cada una se le explico el proyecto y quedamos pendientes de que elementos de juego que iban a fabricar el alumnado para la cuarta sesión y cómo íbamos a realizar estas diferentes secciones del plan de investigación.

Posteriormente a esta introducción, el investigador y los profesores nos reunimos sobre el día 10 de enero para plantear, lo que era la el plan de investigación y que materiales u objetos de juego querían elaborar el alumnado en la sesión número cuatro. Al final se decidió que fuese una pelota de trapo, trompos tuneados y un cometa de caña, como principales elementos de juego para la sesión quinta. Además de eso, se le comunicó al alumnado que debían realizar para 2 y 6 de febrero la exposición de la sesión número tres, emitiendo a los familiares una carta, para involucrarlo en la realización de la actividades de este proyecto. Además de plantearnos ya, que materiales tenían que traer para poder ejecutar tanto la cometas, pelota de trapo como los trompos.

La reunión con el profesorado se realizó en el seminario de Educación Física y fue ahí, donde se decidió las diferentes estrategias para esta intervención en el centro.

Hay que decir, que al trabajar muchos años con este centro, sabemos que es uno de los mejores centros educativos en cuestiones de elaboración de proyectos y desarrollo de diferentes actividades que realiza tanto con el ayuntamiento, como todas las actividades lúdicas que se puedan hacer en los JDT. Por lo que es de agradecer, el compromiso y dedicación del profesorado XXX en este proyecto.

**Sesión nº2.**

La sesión número dos, que era la exposición de los objetos de juego al alumnado, se hizo en el gimnasio del centro. Para una mayor comodidad y coordinación se trabajó con los dos sextos de Primaria al unísono, ya que por horario, eran más factible poderlo unir y así poder mostrarles, los objetos de juegos. En total fueron 50 alumnos/as y la grabación se realizó en el pabellón.

El alumnado estuvo totalmente involucrado en las actividades, e incluso sorprendidos. Muchos de ellos, nunca habían vistos los diferentes objetos de juego que se les mostraba y sinceramente el profesorado, estuvo bastante colaborativo para poder mantener a los alumnos/as atentos a las aplicaciones del investigador, ya que eran muchos para esta sesión. En la grabación hubo un pequeño problema al tener una cámara fija y el sol impedir la observación de las imágenes, durante cinco minutos. El investigador considera que para este tipo de actividad es conveniente grupos reducidos, ya que se logra con más claridad los objetivos buscados en esta intervención.

**Sesión nº3.**

La sesión número tres, con fecha del XXX del CEIP XXX, para el curso de 6.ºB, tuvo una duración de 2 sesiones (1:30 horas) de un viernes lluvioso, en donde los niños y niñas no han salido del centro escolar, ni para ir al recreo a jugar en el patio, al estar toda la cancha totalmente cubierta de agua y por eso, se consideró conveniente, realizar esta sesión en su aula o clase.

Personalmente considero, que ha sido un éxito, por la implicación tanto del profesorado como del alumnado, ya que casi todos los alumnos excepto dos, elaboraron un objeto de juego. Cada alumno/as, fue explicando sus objetos de juego, previas

indicaciones por parte del investigador de cómo debía de realizarlo y sinceramente hubo objetos de juegos que me sorprendieron gratamente al desconocerlos, o al no saber exactamente cómo se debía de jugar (siguiera).

La profesora que estuvo en esta sesión, fue la de Educación Artística y también nos acompañó la profesora de Educación Física, con los alumnos de segundo de Primaria, ya que le correspondía hacer Educación Física, pero al estar la cancha mojada, prefirieron ir a ver esta sesión.

Un alumno, trajo unos boliches de cristal. Él no quería presentarlo, porque no los había elaborado, sino que los había comprados. Se le explicó, que este tipo de objeto de juego, pertenecía a los juegos infantiles de Canarias dentro del apartado de objetos comprados y que muchos niños/as, tenían este tipo de objetos, al ganarlos y perderlos en los diferentes tipos de juegos que se realizaban con los boliches.

Con el curso de 6.ºA ,se realizó la siguiente semana también en su aula. Tengo que decir que este grupo, es mucho más dispar en cuestiones de motivación, creatividad y facilidad para su exposición. Todos los alumnos que elaboraron sus objetos de juegos, expusieron los mismos excepto una niña que realizó cuatro juegos con objetos, pero que no quiso exponerlos por vergüenza y sobre todo por timidez, ya que es una alumna que se ha incorporado al centro hace un mes y todavía no estaba integrada en el grupo clase. Considero que a este tipo de alumnos/as hay que apoyarlo y motivarlo.

#### **Sesión nº4.**

La sesión número cuatro del curso de 6.ºA del CEIP XXX, se desarrolló en la clase de este curso. Se contó con la estimable ayuda de XXX y XXX además de la profesora de educación artística (XXX), así como la colaboración de 4 padres que

estuvieron apoyando esta sesión. El objetivo, era la fabricación de objetos de juego, para su posterior puesta en práctica en futuras sesiones. Los objetos que decidieron elaborar eran: yoyó de botones, pintar o tunear trompos de madera, elaborar una pelota de trapo y construir una cometa de caña y papel.

Sinceramente esta sesión, fue muy positiva ya que el alumnado se involucró totalmente en la elaboración de las pelotas de trapo y la decoración con los trompos. Si es verdad, que dio mucha lata, la elaboración de los yoyós de botones, ya que los materiales que hayan traído, eran botones de pequeños tamaños y con cuatro agujeros en vez de dos, con lo cual dificultaba bastante el poder fabricarlos. La cometa fue lo último que se elaboró y se notó por parte del investigador, una pequeña falta de interés del alumnado, ya que la sesión se había alargado más de la cuenta y, además, no prestaron la suficiente atención en cómo se debía de fabricar dicha cometa, por algunos alumnos y alumnas de la clase.

El alumnado de 6.ºA, es un grupo bastante implicado, pero es verdad, que son muy activos, con lo cual podemos encontrarnos con alumnos/as que prestan más atención que otro o que se involucran más en las actividades que otro. Hay que decir que la ayuda de la profesora XXX como de los padres y madres fue muy estimada, al colaborar también en la fabricación de las pelotas de trapo y en ayudar en la creación de la cometa de caña.

El investigador tiene que comentar, que quizás, debería haber tenido el material mucho mejor preparado, para que hubiera sido mucho más ágil la actividad y, que no se alargara tanto en el tiempo. Por mucho que el profesor y que el alumnado esté involucrado en la sesión, esta se hizo muy larga, ya que se tiene que explicar los diferentes pasos a seguir en la fabricación de la cometa, después de haber elaborado, otros tipos de objetos de juego.

La sesión número cuatro para el curso 6.ºB de Primaria, fue totalmente positiva. Primero, porque la profesora de educación artística XXX había traído, las caña necesarias para que los alumnos/as pudiesen fabricar la cometa de caña. Debemos de recordar que los objetos de juegos que había decidido elaborar en clase eran: las pelotas de trapo, zumbaderas, tunear trompos y elaborar una cometa.

La elaboración de las pelotas de trapo fue todo un éxito con la ayuda estimable de la compañera XXX, que paulatinamente le fue enseñando los alumnos de sexto, como se tenían que fabricar dichas pelotas de trapo, mientras que XXX, se decidió ayudar a los alumnos que no habían traído ningún material, a pintar y decorar seis trompos que el investigador llevó para que te pudiesen decóralos de la forma que ellos quisieran. Para ello utilizaron pintura de mano y sinceramente, resultó un éxito porque los alumnos se involucraron en la actividad.

La gran mayoría del alumnado (todas eran alumnas), se decidieron en colaborar para la fabricación de la cometa de caña. Debemos de recordar que, a diferencia del 6.ºA, esta vez el alumnado se dividió en grupos y trabajando a la vez, la fabricación de todos los objetos de juego. La actividad resulto muy positiva, dándose cuenta el alumnado, de las diferentes fases de fabricación y elaboración de materiales traído y sobre todo que los construyeron y decoraron ellos mismos. Igual que en otro sexto, se utilizó las dos sesiones de clase (1:30). No hubo ningún tipo de ayuda familiar.

#### **Sesión nº5.**

La sesión número cinco, se desarrolló en la cancha deportiva y anexo de la misma. En ella los alumnos/as, propusieron diversos juegos con los materiales elaborados con los familiares. Estos eran, desde pelotas de trapo, coches de lata, pinball de trabas o las



siguiera a otros materiales diversos. Muchos de ellos, eran de carácter sociomotriz y otros de carácter psicomotriz. Si es verdad, que el alumnado tanto el 6.ºA, como de 6.ºB, estuvieron totalmente predispuesto a realizar actividades lúdicas con esos materiales.

Tengo que decir, que como investigador, muchos de los juegos con objetos que se crearon, eran muy juegos psicomotrices pero que se les explicó a los compañeros, las formas de jugar y se pudo amenizar la sesión entre todos.

### **Sesión nº6.**

Sesión número seis del CEIP XXX, para los cursos de sexto. El investigador estuvo acompañado en todo momento por la profesora de Educación Física. Hay que decir que los juegos con objetos creados por el alumnado que se desarrollaron en esta sesión dentro de la clase de Educación Física, fueron cometas, trompos y pelota de trapo.

En los dos cursos de sexto, los juegos con pelota de trapo, los alumnos quisieron jugar al juego de los diez pases, al brilé y a la pelota caliente. Estos juegos, eran motivados a realizar algún tipo de juego de forma cooperativa, entre todo el grupo. Totalmente involucrados todo el alumnado en estos juegos.

En los juegos con trompos, en ambos cursos ocurrió que la gran mayoría de los alumnos/as no sabían, ni como tenían que enrollar la cuerda al trompo, ni mucho menos lanzarlo, con lo cual se hizo una intervención por parte del investigador, para dar la información necesaria para poder realizar la actividad y, que el alumnado fuera capaz de poder echar a bailar el trompo.

Para finalizar la sesión, se intentó echar a volar la cometa que se elaboró en clase de la sesión número cuatro. Debemos que recordar, que es una cometa artesanal elaborada con cartucho de papel y cañas. El objetivo en esta sesión era que al menos el alumnado

tuviera las nociones básicas de cómo echar a volarla y un poco poder ponerla en vuelo. Debemos de ser consiente que dentro del centro no hay mucho viento para poderla volar, pero el alumnado puso muchas ganas en el intento.

### **Notas de campo. Centro educativo nº3.**

#### **Sesión nº1.**

La sesión número uno del CEIP XXX, del barrio de XXX en el municipio de Telde fue con la directora del mismo centro llamada XXX, que lleva más de veinte años como profesora de Educación Física, y más de quince, ese centro educativo. XXX es una persona totalmente involucrada y creativa. Tengo que decir que fue compañera de estudio universitario del investigador, hace más de veinte años.

El contexto social económico y cultural en donde se encuentra este centro educativo, es bastante complicado, ya que se encuentra justo en el centro del barrio de XXX, donde las casas son de ayuda social y, en donde, el problema de la inseguridad y las drogas es palpable al caminar por sus calles. El centro, antiguamente solía tener una ratio de alumnos/as superior a 300 (normalmente era una línea tres), pero en la actualidad el número total de alumnos, no supera los cien, teniendo muchos de ellos, problemas de comportamiento y de índole familiar. También debemos de decir, que existen muchísimas dependencias vacías, al bajar la ratio de alumnos/as. El grupo de alumnado que vamos a trabajar, es un curso de nivel de quinto y sexto de Primaria mezclado. El número de alumnos con los que vamos a trabajar es de 16 alumnos/as.

Cuando se planteó la intervención educativa, el profesorado se involucró totalmente. Si es verdad, que me advirtió del contexto y la situación de algunos

alumnos/as. Eso personalmente no me importa. Le comenté a XXX que este centro, no iba a tener un horario establecido e inamovible, sino que consideraba que podíamos ir poco a poco y, dependiendo de la motivación del alumnado para realizar las diferentes sesiones.

Se marcaron las pautas de comienzo de la actividad y, sobre todo los permisos de grabación y de desarrollo de esta intervención, para no tener ningún problema con los padres o tutores de los alumnos/as.

Mis expectativas en relación con la elaboración de objetos de juegos con ayuda de algún familiar son bajas. Esto está motivado, por el contexto en donde viven el alumnado, pero intentaremos motivarlos, para que la intervención se desarrolle lo mejor posible.

## **Sesión nº2.**

Sesión número dos del CEIP XXX, previamente he explicado las situaciones en donde se encuentra tanto económicas, sociales como culturales de esta zona marginal de del municipio de Telde. Además, debemos de recordar la poca cantidad de alumnos matriculados (13 entre quinto y sexto de Primaria), y las expectativas que tengo de esta intervención en este centro.

Partimos, con la ventaja que el investigador ha trabajado con este centro durante varios años con la promoción de los JDTC. Comentamos esto, porque al llegar al centro muchos de los alumnos/as nos recordaban de otros años y, nos permitió la cercanía con ellos desde el primer momento.

Desarrollamos la actividad en el aula de música. Es un aula bastante amplia y así podíamos estar más cómodos. Muchos de los alumnos/as ya reconocieron diversos

objetos de juegos, al realizar este tipo de sesión anteriormente con ellos, cuando estaban en primero o segundo de Primaria. Estuve acompañado en todo momento con la profesora de Educación Física.

### **Sesión nº3.**

La sesión número tres del CEIP XXX, en el municipio de Telde se desarrolló en el aula de música, acompañada en todo momento por la profesora y directora del centro XXX.

Esta sesión costaba de la exposición de los alumnos de quinto y sexto de Primaria, de los objetos de juego elaborados con un familiar. Hay que decir que la sesión transcurrió, con total normalidad, hasta que una de las alumnas expone una muñeca de trapo elaborada con su abuela y, surge diferentes tipos de emociones negativas u otros tipos de emociones, ya que mientras hablada de cómo se tenía que fabricar la muñeca, no paraba de estrujarla y darle vueltas. Además, de tener una aptitud totalmente negativa, vergonzosa y poco dialogante, fue tal la forma de apretar a la muñeca que, en diversas ocasiones el investigador para poderla tranquilizar, le tuvo que decir, que, si no la quería, que se la regalara, pero que no la rompiera. Al final de su exposición tiró la muñeca a un rincón de la clase, como si no la quisiera y no le importara. Desde el punto de vista del investigador, considero que existen problemas afectivos entre un familiar y la niña, además surge el condicionante de que otros compañeros/as estuvieran orgullosos y emocionalmente positivos, en sus exposiciones con objetos elaborados con sus familiares. Quizás le hubiera gustado haberlo hecho con sus padres, pero no pudo ser y por eso ese tipo de emoción negativa (ira, tristeza, rabia...)

Otra niña de una XXX, tuvo la brillante idea de elaborar recortables, con la ayuda de su cuidadora y sin ningún tipo de poder adquisitivo, elaboró diversos recortables dibujados y algunos impresos. Súper creativa y su exposición, fue con una autoestima alta. No expresó ninguna emoción negativa, por no haberlo elaborado con ningún familiar.

En líneas generales, la actividad se desarrolló de manera muy positivas. Todos los alumnos/as realizaron un objeto de juego. Hay que recordar, que en las expectativas de comienzo de la intervención considerada por el investigador podía ser un hándicap, ya que pensaba que los familiares, no se iban a involucrar en la elaboración y búsqueda de materiales para la creación y fabricación de un juego con objeto. Creo que ha sido todo lo contrario, siendo muy positivo, ya que al final todo el alumnado trajo un objeto y explicó los diversos materiales obtenidos y con quien lo elaboró.

#### **Sesión nº4.**

Sesión número cuatro del CEIP XXX, se desarrolló para los cursos de Primaria de quinto y sexto de Primaria, en la cual lo que se tienen que elaborar son objetos de juego en clase. Los juegos que se decidieron elaborar eran pelotas de trapos y una cometa artesanal de caña y papel.

El investigador estuvo en todo momento acompañado de la tutora de la clase XXX que quedó totalmente encantada con la forma de elaborar la pelota de trapo y la sencillez con la que los alumnos/as la elaboraron, siendo autónomos para su creación. Es muy fácil, poder trabajar con un número de alumnos tan bajo (13), ya que la cercanía del investigador o profesor al alumnado, es más individualizada que grupos de 25 o más alumnos/as. En este caso, la sesión, se realizó de forma más favorecedora al ser pocos los

alumnos/as. La atención y ejecución de los niños/as, tanto en la creación de la pelota y de la cometa fue positiva. No me importó ir despacio a la hora de la elaboración de la cometa, ya que lo que me interesaba era que ellos fueran capaces de fabricarla de forma autónoma y que comprendieran los pasos que hay que seguir para su fabricación. No tuvimos tiempo para poder finalizar la sesión. La cometa se quedó a medio terminar (estructura de la cometa con las cañas), faltando el pegar el papel o cartucho del pan, amarra el hilo y la cola y decorarla. Eso se realizará utilizando media hora de la siguiente sesión.

### **Sesión nº5.**

La sesión número cinco del CEIP XXX se desarrolló en la cancha deportiva de la parte superior del centro, sin la presencia de ningún profesor ya que la directora se encontraba fuera del centro y la tutora estaba con los alumnos del aula en clave, al faltar la profesora de dicha clase.

Sesión se desarrolló para los dos cursos (recordar que es un curso mezcla de quinto y sexto de Primaria), y en la que se desarrolló la actividad de jugar con los objetos de juegos elaborados con los familiares del alumnado. No fue una sesión acorde a lo esperado por el investigador. Puede ser por la falta del profesorado o por la actitud poco colaborativa y motivacional de los alumnos/as. También, es motivada por la poca cantidad de alumnos 11 en total, y por lo consiguiente poco material lúdico para poder desarrollar la sesión, ya que los materiales no ayudaban en demasía, para poder realizar mucho juego de forma cooperativa.

Se desarrollarán juegos con pelotas, juegos con coches de latas e incluso con una muñeca se jugó al pelele. La implicación en general del alumnado, no fue la esperada. También hay que destacar, que era la última hora de clase y los alumnos/as ya estaban un

poco dispersos y no prestaron atención, que quizá uno de mandaba o se esperaba de esta sesión. De todos modos, creo que se debe ser positivo, en el sentido de que las expectativas iniciales de esta intervención educativa. Ya que hay que recordar que considerábamos que podíamos tener problemas en la implicación del alumnado a ser un centro situado en un contexto un poco complicado.

Si tengo que decir, que estos alumnos en esta sesión, al tratarlos bien y con mucha paciencia y afectividad logré que me hicieran caso y pude sacar la sesión adelante no si alguna dificultad, pero creo que de forma positiva. Considero, que tienen falta de cariño y que necesitan que los escuchen y les hagan caso. Son pocos, pero creo que se ayudan unos a otros y en esta sesión lo pude comprobar. Eso fomenta la afectividad y el bienestar grupal de la clase.

#### **Sesión nº6.**

Sesión número seis del CEIP XXX, se desarrolló en la cancha deportiva de la parte baja del centro y en la cual se va a jugar con los objetos de juegos fabricados en la clase. En este caso se jugó con la cometa o se intentó echarla a volar, ya que no hubo mucho viento para tal menester. El investigador estuvo en todo momento acompañado por la profesora de Educación Física. Antes de comenzar la sesión nº6 se terminó de elaborar, la parte que quedaba de la elaboración de la cometa (pegar el papel, colocar la cola y el hilo para dirigirla). Cuando se finalizó esa parte, sobre la marcha, salimos al patio o cancha deportiva y los alumnos/as con ayuda del investigador, intentamos que volara. Digo intentamos, porque no había absolutamente nada de viento, pero el alumnado puso muchísimas ganas en el intento

Debo de reconocer, que las expectativas de esta intervención educativa eran bajas, pero creo que me he equivocado. El profesorado ha realizado un trabajo magnífico con estos niños/as. La sensación que me da, es que esta clase es una gran familia y como todas, tienen sus problemas y también sus ventajas, pero se apoyan muchísimos unos a otros y dialogan entre sí y también con su tutora y con la directora que hacen muchas veces de madres y padres.

Me quedo con la cara de felicidad de los algunos alumnos, solamente intentando echar a volar la cometa que ellos mismo habían elaborado y ,me da que pensar, en el bienestar que le ha generado esta intervención. El ver felices e implicados, tanto al alumnado como al profesorado, me hacen pensar en lo importante que es el trabajo social, cultural y lúdico en los centros educativos de Primaria y más concretamente en los que tienen problemas, conflictos o están ubicados en zonas marginales.

En particular el investigador, considera que son muy buenos alumnos/as , es verdad que tiene una pequeña mochila de problemas (familia - contexto), pero en ningún momento tuve algún problema con ellos, todo lo contrario, la sesión se desarrolló de forma muy familiar prestando atención en todo momento. Muchos de los alumnos/as pudieron tocar y descubrir cómo se elaboraban los objetos de juego, eso fue posible al ser un grupo pequeño facilita la muestra de objetos de juego.



### **Notas de campo. Centro educativo nº4.**

#### **Sesión nº1.**

La sesión número uno del CEIP XXX, se realizó con la profesora de Educación Física (XXX). Esta profesora incluso ha sido ponente en varias conferencias sobre los juegos infantiles y la didáctica del juego, en donde el investigador ha asistido desde los años 96 hasta la actualidad. Es una profesora bastante implicada, que ama su profesión y es bastante directa en el sentido de intentar que el alumnado trabaje en los contenidos y criterio planteados. Yo personalmente, considero que XXX, es una de las mejores profesionales de educación que he conocido, sobre todo por los valores y hábitos que le enseña al alumnado.

Cuando se presentó el proyecto sobre la intervención educativa que se quería desarrollar en el centro, XXX en todo momento, estuvo receptiva y valorando positivamente dicha intervención. Esto lo digo, porque al día siguiente de la reunión, ya me había enviado por correo electrónico el horario para poder desarrollar dicha intervención y, las diferentes sesiones a realizar. Lo único que me comentó, era que sería conveniente realizar las actividades con el curso de quinto (dos cursos), porque ella considera que las dos tutoras de estos cursos son bastante implicadas y con muchas inquietudes sobre la enseñanza de los contenidos canarios y eso sería genial para esta intervención, además XXX sería la profesora de Educación Física de estos quintos. Ella ,me estuvo hablando de los alumnos de quinto y ha trabajado con ellos desde primero hasta quinto, sabiendo de la implicación que tienen los alumnos/as.

Del centro debemos de decir, que está situado en la zona costera del municipio. Es un centro preferente para el alumnado con discapacidad motora y que las expectativas

de trabajar en este centro son bastante altas, ya debo de reconocer que he trabajado con anterioridad en el mismo y tanto el profesorado, alumnado e instalaciones son del agrado del investigador. Se respira un aire de trabajo serio, involucrado y ganas de desarrollar proyectos que mejoren la educación personal y académica de su alumnado.

### **Sesión nº2.**

En el salón de actos y espacio de recogida temprana del CEIP XXX, se desarrolló la segunda sesión para los cursos de quinto de Primaria. Hay que decir que la encargada de la actividad era la profesora de Educación Física. Una profesora súper especialista en diferentes juegos infantiles, juegos de animación y juegos de psicomotricidad. En esta sesión, se mostraba una rica variedad de objetos de juegos. Se sentaron en herradura y sinceramente fue muy positiva la actividad, ya que se desarrolló en muy buena sintonía, en un ambiente positivo y pedagógico, con una atención inusitada, por parte del alumnado.

En este centro, se ha trabajado este tipo de actividad con los primeros y segundos, pero no puedo confirmar, si este alumnado recibió esta actividad cuando cursaban dichos cursos. De todos modos, partimos con una ventaja en el sentido, de que el alumnado trabaja muchos proyectos educativos y justo este curso había terminado de desarrollar un proyecto llamado “*Colorito*”, en el cual, se buscaba una mascota para el centro. Todas las propuestas de mascota se encontraban en el hall de entrada al centro, para que todo el alumnado pudiera valorar y votar la más original y divertida que fuera la mascota representativa de dicho centro educativo. Algunos padres, se involucraron en este proyecto y crearon algunos juegos infantiles tradicionales, que quizás nos sirvan de

preludio, al comienzo de esta intervención educativa o como ejemplo, de cómo se debe de desarrollar la actividad.

El desarrollo de la actividad de muestra de juegos infantiles tradicionales con objeto, resulto muy positivo creando muchas dudas en el alumnado, de las diferentes posibilidades de creación de los objetos y, los protagonistas familiares que podían ayudar a dicha actividad. Muchos de los alumnos/as, se sorprendieron gratamente al observar, las diferentes posibilidades de elaboración de los objetos de juego. Tanto el 5.ºA como el 5.ºB, estuvieron implicados en la actividad. Tengo que mencionar, la ayuda estimable de la profesora de Educación Física y mis compañeros de trabajo.

### **Sesión nº3.**

La actividad se desarrolló en la cancha cubierta o gimnasio que dispone el centro y que está equipada con múltiples materiales de psicomotricidad y para el desarrollo de la actividad física. Se desarrolló la sesión al unísono, ya que por motivos de horario era más aconsejable que los dos cursos realizaran la sesión junta. No había inconveniente por parte de la dirección, ni tampoco por las tutoras. Estuve acompañado en todo momento por la profesora de Educación Física y por las dos tutoras de quinto.

La sesión se desarrolló, colocando los objetos de juegos elaborado por el alumnado con ayuda de algún familiar, en varios bancos de madera y separándolos por curso. Los alumnos/as si estaban todos juntos y creo que eso favoreció un clima de colaboración, sorpresa y apoyo mutuo entre los dos cursos, como si fueran uno solo. Sinceramente lo que se pudo ver en esta sesión, fue una rica variedad de objetos de juegos. Algunos alumnos/as no trajeron ningún objeto de juego, pero en la siguiente sesión sorprendieron con la elaboración minuciosa de sus objetos de juego (coche de verguilla y

camión de cartón que caminaba con ayuda de una batería). Sorpresa y alegría por mi parte, al ver esos objetos y creo que mucho orgullo y alta autoestima por parte de los mismos alumnos que el día anterior no habían traído nada.

Tenemos que decir, que también había un motivo para la implicación del alumnado en la elaboración de los objetos de juego. Este es que se acercaba el día de Canarias (30 de mayo), y muchos de esos alumnos/as querían exponer sus objetos de juego en el hall del centro.

#### **Sesión nº4.**

Sesión número cuatro del CEIP XXX, se desarrolló en la clase del curso de 5.ºA. La sesión que se desarrolló fue la de elaboración de objetos de juegos con el investigador y con la ayuda de las tutoras, profesora de Educación Física y compañeros de trabajo.

La sesión consistía en la elaboración de pelotas de trapo, zancos de lata, yoyó de botones y boliches elaborados con una especie de masa o arcilla que se endurecía rápidamente y permitía el juego con dicho material.

Se dividió la clase en cuatro grupos dependiendo de los materiales que había traído y del objeto de juego que más le atraía a cada uno de los alumnos/as. Tuve que explicar a la clase entera, la elaboración de los cuatro objetos de juego y después ellos comenzaron la elaboración de los mismos. Es una clase bastante buena y se nota que está trabajada, ya que prestan bastante atención. Me quedo con algunas caras de sorpresas de algunas niñas al elaborar los zancos.

Estuve en todo momento acompañado de la profesora de Educación Física. Es importante para este tipo de intervención tener las herramientas adecuadas y en cantidad, porque si no es así, resulta poco operativo este tipo de sesión. Había herramientas y

materiales para toda la clase, aparte de lo que trajo cada alumno/a desde su casa. También hay que decir, de la estimable colaboración de mis compañeros a la hora de poder elaborar los objetos de juego, ya que cada uno nos pusimos en un grupo para ayudar al alumnado en la elaboración de los diferentes objetos de juego.

Tuvimos problemas en la elaboración del yoyó. Esto sucedió porque los botones que trajeron eran pequeños y sinceramente no se podía elaborar para poder jugar. Me dio mucha rabia el no haber podido traer una muestra desde casa y al menos hacer una explicación del mismo.

Al finalizar la clase, con la clase de 5.ºA, nos dirigimos tanto el investigador, como la profesora de Educación Física y mis dos compañeros que colaboraban con el investigador a la clase de 5.ºB, que estaba situada justo en frente del otro quinto.

El material que había llevado para poder elaborar los objetos de juego, se había acabado y solo teníamos una bobina de hilo carreto y del hilo de pita teníamos como para hacer entre cinco a diez zancos. Los objetos de juegos que se iban a realizar en esta clase, eran iguales a los del quinto anterior. Es decir, pelota de trapo, boliches, yoyós de botones y zancos de lata. Una cosa que ayudo a la elaboración de los zancos, era que muchos alumnos/as trajeron cordones de zapatos. Eso ayudó a que cada alumno pudiera hacerse sus zancos sin depender del hilo de pita existente.

En todo momento estuve acompañado de la tutora y la profesora de Educación Física. Algunos alumnos estuvieron un poco más distraídos. No trajeron material para no hacer nada en esta sesión y cuando nos dimos cuenta, le pusimos a elaborar boliches con la ayuda de la profesora de Educación Física.

En general las dos sesiones estuvieron bien. La implicación de los alumnos/as fue bastante positiva e integradora. Realizando la actividad de forma grupal y colaborando entre ellos.

### **Sesión nº5.**

En esta sesión que se desarrolló un día antes de la sesión nº4 por motivos de horario de la profesora de Educación Física, consistió en jugar con los objetos de juego elaborado por el alumnado y algún familiar cercano en casa. Tengo que decir, que esta sesión fue bastante positiva ya que el alumnado está acostumbrado a trabajar en las clases de Educación Física de forma coherente activa y participativa.

Una vez explicada la sesión, el investigador no tuvo que intervenir en lo más mínimo, ya que el propio alumnado fue creativo e imaginativo para poder realizar diferentes tipos de juego, que posibilitaran el uso de los objetos creados y a su vez fueran participativos y fomentaran el trabajo grupal y cooperativo. Estuve acompañado de la profesora de Educación Física y de mis compañeros de trabajo. Se elaboraron juegos con pinball, coches de latas, pelotas, pistolas de trabas. Tanto para el curso de 5.ºA y en la siguiente sesión con 5.ºB.

Me llamó mucho la atención al finalizar la clase la exposición de dos juegos por parte de una niña y un niño que elaboraron sus juegos con el familiar, pero no pudieron presentarlos el día acordado. Eran espectaculares. El juego de la niña era un coche elaborado de cartón pero que caminaba solo, al tener un motor de pilas y el del niño era un coche elaborado de verguilla que se encendía las luces por medio de una batería. No quise jugar con ellos de forma grupal, por si se rompían o se deterioraban, ya que los veía un poco frágiles para jugar en grupo.

**Sesión nº6.**

La sesión número seis, se desarrolló en la cancha deportiva del centro escolar y en la que consistió, en realizar diversos juegos infantiles tradicionales con los objetos elaborados de la sesión número 4. Estos objetos eran boliches, zancos de latas y pelotas de trapo. Los yoyós de botones no se pudieron elaborar porque los botones que llevaron el alumnado eran muy pequeños para poder fabricar dicho yoyó.

Lo primero que decidieron tanto los alumnos de 5.ºA como los de 5.ºB es jugar con la pelota de trapo, al juego del bote, bote. Es un juego que practican muy a menudo y se notaba que estaban habituados al juego. En vez de utilizar una lata, realizaron la variante con una pelota de trapo. También jugaron con las pelotas de trapos a realizar diferentes habilidades y destrezas.

Con los boliches fue un poco frustrante, ya que no logré que el alumnado jugara con los mismos como los hacían sus padres o abuelos. De todos modos, buscaron diferentes actividades lúdicas para poder jugar. También hay que decir que el contexto en donde se desarrolló el juego no era el más apropiado (poco espacio y de tierra).

Con los zancos realizaron desplazamientos y juego de la cogida y la cadena. Hay que decir que hubo una coincidencia en el desarrollo de los juegos por parte de los dos grupos de alumnado (5.ºA y 5.ºB).

**Notas de campo. Centro educativo nº5.****Sesión nº1.**

La sesión número uno del CEIP XXX, del barrio del XXX se realizó con la profesora de Educación Física XXX y con la directora del centro XXX.

Se presentó el proyecto de investigación y los diferentes permisos que serían necesarios para poder evaluar y desarrollar esta intervención educativa a la profesora de Educación Física. La conozco por haber trabajado en su centro el curso anterior y considero que es una profesora bastante comprometida y amante de su trabajo. Aunque no tengo confianza con ella, se nota que es una mujer que quiere realizar actividades de los JDT pero que, a su vez, demanda que se desarrollen de una forma correcta, pedagógica y acordes a las necesidades del alumnado del centro. Me atendió muy correctamente y estuvimos mirando que tipos de actividades con objetos se deberían desarrollar, acorde al tipo de alumnado del centro, a sus necesidades y los horarios para no interferir en los compañeros de centro. Tengo la ventaja que XXX es tutora de un quinto y le da clase, de Educación Física y artística al sexto. Con lo cual, me viene genial para el desarrollo de la actividad. Además, hay que decir que son muy pocos alumnos en los dos cursos

Este centro es una línea uno. Tiene un muy buen equipo directivo. La zona donde está ubicado el centro, es entre la ciudad de Telde y la zona de medianías de la isla. La economía de las familias en media-baja y existen algunos alumnos/as que son de acogida. El centro no es grande, pero tiene una cancha municipal anexa, que es utilizada por el centro en el recreo y en las clases de Educación Física. Esto nos va ayudar, a realizar diferentes actividades desde fuera del centro.

### **Sesión nº2.**

Sesión número dos del CEIP XXX, se desarrolló en el salón de acto del centro educativo, que también es utilizado para psicomotricidad y de almacén de material lúdico del centro. Se unieron las clases de quinto y sexto y se comenzó a enseñar los diferentes objetos lúdicos que elaboraban sus padres y abuelos para poder jugar. Sinceramente gustó



mucho la sesión al alumnado y eso que mucho de ellos viven en una zona semirural y tienen al alcance mucho material natural, con el que poder elaborar objetos de juego. Al tener dos horas para esta sesión, me permitió que pudiera dar la muestra de objeto de forma más pausada e intentando explicarles a los alumnos/as, algunas peculiaridades de esos objetos lúdicos. Tengo que decir, que en todo momento, estuve acompañada de la profesora de Educación Física. Ella es licenciada y diplomada en Educación Física y muy involucrada en los contenidos canarios.

La gran mayoría de los alumnos/as desconocía estos objetos, porque nunca habían trabajado conmigo esta sesión. Eso me ayudó a poder observar esas caras de asombro y sorpresa, cada vez que se sacaba un objeto de la caja. Hubo cinco alumnos/as, que no pude grabar, ya que pertenecen a un centro de acogida o que el padre no permitió el sacarles fotos o vídeos. Estos se colocaron detrás de la cámara para no ser grabados. También hay que comentar que se pudo crear un diálogo entre el alumnado y profesorado, en la explicación de la creación de los diferentes objetos. Como se buscaba esos materiales, así como el desarrollo lúdico que se podían plantear con esos objetos de juego.

Para el investigador fue todo un éxito esta intervención respaldando las diferentes posibilidades lúdicas que se pueden mostrar al alumnado.

### **Sesión nº3.**

Sesión número tres del CEIP XXX se desarrolló de manera conjunta entre los cursos de quinto y sexto de Primaria. Eso es motivado, a que la profesora tenía la posibilidad de unir la clase de quinto, con la de sexto y así poder disponer de una hora y media para las exposiciones de los alumnos/as con lo que repercute, en realizar la

actividad de forma tranquila y favorecedora a la hora de que el alumnado exponga los objetos elaborados con los familiares en casa.

La gran mayoría de los alumnos de quinto y algunos de sexto, provienen de casas de acogida. Eso no facilitó en nada los permisos para que pudiera ser grabado. Se decidió que al menos los expusieran sin ser grabados, pero escuchándose la voz para que estuvieran en sintonía con sus compañeros y no se frustraran, ya que muchos de ellos elaboraron un objeto de juego y lo trajeron a la exposición.

La sesión estuvo bien dirigida y no hubo ningún detalle a resaltar, solo el de la exposición sonora. Quizás, el que algunos alumnos no trajeron los objetos de juego (la gran mayoría varones) e intentaron molestar a sus compañeros con risas y burlas. Rápidamente fueron llamados a la atención por parte de la profesora de Educación Física.

Hay que destacar la rica variedad de objetos expuestos y con diferentes materiales. Me llamó mucho la atención una cometa elaborada con caña y bolsas de basura. Será muy difícil echarla a volar, pero el intento de fabricación de la misma es muy meritorio.

#### **Sesión nº4.**

Sesión número cuatro del CEIP XXX, se desarrolló en las clases. Se comenzó con los alumnos de sexto de Primaria. ocho alumnos asistieron a clase y de ellos solo dos trajeron los materiales necesarios para poder elaborar las pelotas de trapos, que era el objeto de juego solicitado por el profesorado para ese curso. La decisión de elaborar solo un objeto de juego era motivada a que estábamos a finales de curso y nos había alcanzado la reducción horaria de los centros educativos del mes de junio. Con lo cual solo daba

tiempo de poder elaborar un solo objeto de juego con la calidad pedagógica que queremos darle al alumnado

Al no tener casi ninguno de los alumnos el material necesario para elaborar las pelotas de trapo. Yo y mis compañeros, decidimos elaborar la pelota de forma clara, pausada y comprensiva para que el alumnado pudiera en casa elaborar una y así traerlas para la sesión práctica de Educación Física. Creo que esa idea resultó exitosa, ya que logramos que los alumnos/as se involucraran en la elaboración de la pelota y así atendieran para su posterior fabricación en casa.

En el caso del curso de quinto, en donde XXX es la tutora. Se había planteado elaborar una cometa artesanal, hecha de caña, papel e hilo carreto. Se preparó la clase uniendo las mesas y se comenzó a explicar los procesos de elaboración de las cometas y las necesidades o grupos de trabajo para cada parte de ella misma. Fue muy efectivo este tipo de decisión, ya que el grupo clase tenía una función y si querían terminar de construir su cometa debían de intentar finalizar esa tarea o función.

Hubo un alumno, que no quería trabajar en el proceso de elaboración. Entonces se le encomendó la limpieza de la clase y recogida de los materiales de desecho del taller de elaboración. Esto le sorprendió, pero tengo que reconocer que mejoró su actitud en clase y se dio cuenta de que no iba a hacer lo que él quería (no hacer nada). Se nota cuando una clase está bastante bien trabajada y que se puede desarrollar cualquier tipo de intervención en ella.

### **Sesión nº5.**

Sesión número cinco del CEIP XXX, se desarrolló en la cancha deportiva del centro educativo. Se desarrolló favorablemente tanto para el curso de quinto como en el

curso de sexto. El objetivo de la sesión era jugar con los objetos de juego desarrollado y creados con el alumnado con ayuda con un familiar.

Los juegos que se desarrollaron con el curso de sexto fueron dinámicos y a la vez creativos ya que se jugó con los teléfonos de lata, en una especie de carrera de relevos, formándose tres equipos y ganando el que completaba un mensaje dado por el profesorado a cada grupo. Este juego gustó mucho y se complementó con otros, que ya habían trabajado en clase como el bote, bote pero con una pelota de trapo y el brilé. Estos juegos fueron decididos por los alumno/a.

Debemos de recordar que la sesión, tenía una reducción horaria al comenzar el mes de junio. Esto unido a que estamos a final de curso, nos ayudó a poder observar lo bien trabajado e implicado que está el alumnado cuando recibe clases de una profesora totalmente involucrada en su trabajo.

Para el alumnado de quinto, se desarrolló juegos muy parecidos a los de sexto. Alguno de obstáculos con los objetos móviles. Hay que destacar también, la motivación e implicación del alumnado. Debemos de recordar que es la tutoría de XXX y se nota sus orientaciones pedagógicas.

Se intentó echar a volar la cometa de XXX, no resultando exitosa y en un momento dado, decidí no grabar más la sesión porque quería jugar con todos los alumnos/as tanto si tenían permiso paterno o no. Para eso se puso fin a la grabación. Hay que decir que los alumnos que no tenían permiso, normalmente eran los encargados de grabar la sesión.

**Sesión nº6.**

Sesión número seis del CEIP XXX, se desarrollaron en la cancha deportiva del centro educativo y en cancha deportiva municipal. Consistió en jugar a distintos juegos de pelotas de trapos con estos alumnos/as (la cogida, la cadena, el bote, bote).

Con la clase de quinto, se terminó de decorar la cometa elaborada la semana anterior y nos dispusimos a echarla a volar en la cancha deportiva anexa al centro. Se logró en ciertos momentos poder volar la cometa, pero sobre todo me quedo con la cara de algunos alumnos que se involucraron en intentar echarla a volar, aunque no hubiera viento para lograrlo. Fue muy importante y valioso el que la sesión se desarrolló a última hora de clase, con lo cual, había algunos abuelos y padres de los alumnos/as esperando para recogerlos. Muchos de los alumnos, se dirigieron a ellos para pedirles consejo o cómo deberían de intentar echar a volar dicha cometa. Fue muy bonita esa experiencia.

**Notas de campo. Centro educativo nº6.****Sesión nº1.**

La sesión número uno del CEIP XXX, del barrio de XXX de Telde. Me considero un privilegiado al tener la oportunidad, de realizar esta investigación este centro con la profesora de Educación Física y la tutora de uno de los quintos XXX, ya que son dos de las profesionales en educación, que más he admirado, en los 25 años que llevo fomentado los JDT en los centros educativos de Canarias. Son dos profesoras, que logran que su alumnado se involucre, se diviertan aprendiendo y a vez dan un punto de disciplina necesario, para que sus alumnos/as se comporten correctamente en clase. La reunión previa se desarrolló con estas dos profesoras, no pudiendo acudir la tutora del otro quinto,

al estar dando clase con sus alumnos. La reunión se desarrolló en la clase de 5.ºB, y ahí se mostró todos los requisitos necesarios, para poder desarrollar esta intervención educativa.

Fue una reunión plácida y provechosa. Ellas expusieron sus puntos de vista y con todo lo que se mostró. Ellas, lo anotaron para poderlo llevar a la próxima reunión del consejo escolar. Esta reunión, me sirvió para reafirmarme en la importancia de tener todos los permisos, solicitudes y fichas necesarias para la ejecución de esta intervención, ya que este profesorado solicitó desde los permisos de grabación, a la solicitud del centro o como se iban a ejecutar dichas sesiones de trabajo.

### **Sesión nº2.**

Sesión número dos del CEIP XXX, con el curso de 5.ºA. La profesora de este curso era, una antigua compañera de clase, con lo cual me ayudo a poder presentarme al alumnado y espero que en los distintos procesos de la investigación. Los alumnos/as venían con las nociones clara de cómo tenían que comportarse y las actividades que se desarrollarían en esta sesión. Esta sesión, ya lo habían visto dentro del proyecto de los JDT, cuando cursaban el curso de tercero. Muchos no se acordaban de los objetos de juego. Pero la mayoría prestó atención en los momentos oportunos, y estuvieron involucrados en la muestra de los diferentes objetos de juego. Al final de la sesión, la profesora se quedó cinco minutos con ellos, para recordar las diferentes tareas que debían de hacer, tanto con la elaboración de objetos con la familia, como en la búsqueda de materiales para la sesión número cuatro.

Tengo que decir que en todo momento, la directora XXX, como el jefe de estudio XXX, estaban estos momentos informados y apoyando no que en esta intervención

Con el 5.ºB, la sesión se desarrolló en su clase con la profesora – tutora. Para mí es una profesora con muchísima experiencia y gran sabiduría, para poder gestionar los conflictos y los intereses del alumnado de este curso. Es una profesora, que hace trabajar al alumnado y el alumnado se siente feliz por tenerla. Igual que con el curso anterior, los alumnos ya habían recibido la sesión, cuando estaban en tercero. Eso facilitó, la gestión de la de esta sesión. Hay que decir, que fue muy positiva tanto para el alumnado, como para investigador, ya que muchos de los objetos de juego que se mostraron, no eran desconocidos por el alumnado, aunque surgieron multitud de preguntas sobre cómo elaborar los objetos de juegos, como las posibilidades que existen para su práctica. Se contestó, todas las dudas entre la profesora y el investigador resolviéndose de forma efectiva.

### **Sesión nº3.**

Sesión número tres del CEIP XXX, era la destinada a la exposición del alumnado de los objetos de juegos elaborados con sus familiares. Las dos exposiciones de quinto, se desarrollaron en la clase. Comenzamos por los alumnos de 5.ºA, siendo espectacular como se involucró el alumnado en exponer los objetos de juego. Tengo que decir, que este curso es bastante más complicado y con mayores problemas de atención y disciplina que el otro quinto. Es por eso que me sorprendió gratamente, los objetos de juegos elaborados por ellos y sus familiares. La tutora del curso XXX, es una mujer bastante serena e intenta encauzar al alumnado y poco a poco hacerlo a su mano. El otro quinto, está mucho más trabajado por su tutora XXX, y mantienen más las composturas y quizás atienden más a las actividades.

Como yo consideraba, fue verdaderamente asombroso como el alumnado elaboró diferentes tipos de juegos con objeto y que con un gran desparpajo, expusieron esos objetos de juegos a los compañeros. Me llamó mucho la atención una escopeta elaborada por una niña y su padre con un palo de cepillo de barrer y un trozo de madera. Las muñecas de trapos, estuvieron muy bien creados y en general no me defraudó en absoluto, las dos exposiciones.

#### **Sesión nº4**

Sesión número cuarta del CEIP XXX. Aquí tengo que dividir la sesión claramente en dos grupos de clase. El curso de 5.ºA, la gran mayoría de su alumnado, no trajo los materiales necesarios para la elaboración de los objetos de juegos, previsto para esta sesión. El objetivo era que trajeran calcetines, camisas y latas para poder elaborar pelotas de trapos y zancos de latas. Entonces tranquilamente, comencé a explicar a todos los alumnos/as cómo debía de elaborarse unas pelotas de trazo y unos zancos. El alumnado que quisiera en casa elaborarlo perfecto, y si no lo hacen, al menos que tengan las nociones básicas de cómo poderlo realizar. Cuando llegamos al 5.ºB, la cosa cambió, porque la mayoría había traído el material necesario para poder trabajar y se colocaron con todas las mesas unidas, para crear una especie de taller y así poder atender las explicaciones. Algunos alumnos, trajeron material en demasía. Eso me llamó mucho la atención, después de los problemas que habíamos sufridos en la clase anterior.

Sinceramente, me lo pasé genial en la elaboración de los objetos. La tutora también se implicó en demasía y fue una experiencia bastante especial, colaborativa y diferente para ellos. Verdaderamente, notas que están aprendiendo y a la vez se están divirtiendo.



**Sesión nº5.**

Sesión número quinta del CEIP XXX, se desarrolló en la cancha deportiva con presencia en todo momento de la profesora de Educación Física, tanto con el curso de 5.ºA como del 5.ºB.

La sesión consistía en jugar con los objetos de juegos elaborados con los familiares. Comenzamos con el curso de 5.ºB, en donde jugamos con distintos objetos como pelotas de trapos o algunos coches de latas. Sinceramente fue muy positiva la sesión, no existiendo ningún problema en que los alumnos/as crearan distintos tipos de juegos con esos objetos. Son bastante creativos y se nota el trabajo en Educación Física de la profesora. Con el grupo de 5.ºB, se notó que son más inquietos y que no se implican, ni cumple con las normas establecidas en clase, pero debo de decir que en esta sesión se comportaron muy bien y se involucraron en la creación y en diferentes propuestas de desarrollo de juegos cooperativos entre ellos, como algunos juegos de pelota. También, había algunos alumnos/as que no quisieron participar e incluso de forma disruptiva, intentaron boicotear la sesión, cosa que no se permitió en ningún momento.

**Sesión nº6.**

Sesión número sexta del CEIP XXX, se desarrolló en la cancha deportiva con presencia en todo momento de la profesora de Educación Física, en el curso de 5.ºB y de la tutora de en la clase de 5.ºA. Con esta clase se pudo demostrar, el valor del trabajo de los tutores y profesores de Educación Física es fundamental. Tengo que decir que la actividad que se desarrolló en esta sesión, fue totalmente lo contrario la gran mayoría de las sesiones que se han desarrollado en esta intervención educativa. La gran mayoría de los alumnos/as no trajo ningún material. Algunos trajeron solamente uno de los objetos

con los que jugar, que previamente se habían elaborado en clase. Los alumnos que no llevaron ningún material, intentaron torpedear la sesión y molestar lo máximo. En un momento dado se intentó involucrarlo con algún juego de persecución y creo que fue un error por mi parte, ya que actuaron de forma bruta y sin reparo a la hora de empujar y molestar a los demás compañeros.

En la clase de 5.ºB, sucedió todo lo contrario. Hay que decir, que el estar acompañado de la profesora de Educación Física en todo momento, es una ayuda fundamental. También estuve acompañado de mis compañeros de trabajo XXX. Esta sesión, consistía en jugar con los objetos elaborados en clase, que en este caso eran los zancos de lata y las pelotas de trapo. Se realizaron juegos con pelotas y canciones, carreras de zancos, jugar a la cogida con los zancos, al escondite y muchos más juegos infantiles tradicionales. Estuvo genial y todo el alumnado estuvo implicado en la tarea.

### **Notas de Campo. Centro educativo nº7.**

#### **Sesión nº1.**

La sesión número uno del CEIP XXX, en el barrio de la XXX de Telde. Centro perteneciente al colectivo de escuelas rurales del municipio.

El día XXX, se produjo la primera sesión con XXX. Me reuní con la profesora y directora del centro XXX. Esta reunión se produce tan tarde, al darse de baja o no contestar al investigador, el centro previsto para estas fechas. Este era el CEIP XXX, pero al no contestar y no mandar los horarios previstos para el desarrollo de estas actividades, se eligió este centro. El CEIP XXX, es un centro pequeño de 42 alumnos en total. Está compuesto por tres clases: Una de infantil y dos de Primaria que recogen primero,

segundo y tercero en una de ellas y cuarto, quinto y sexto de Primaria en otra. Con esta última, vamos a desarrollar el proyecto. Tengo que decir, que el contexto donde se encuentra el centro, es eminentemente agrícola y dormitorio, estando a caballo entre la ciudad de Telde y un barrio con más de 35 mil habitantes como es Jinámar.

La profesora – directora del centro, es conocida mía desde hace muchos años. Eso me ayudó, a poder desarrollar la investigación rápidamente y que no hubiera ningún tipo de traba administrativa. También tengo bastante amistad, con la otra profesora de Primaria, ya que vivimos en el mismo edificio, cuando era niño. Eso también es una ayuda.

La reunión que desarrollamos previa a la investigación, fue fluida y rápida al mostrarle las diferentes sesiones a investigar y estar de acuerdo el profesorado con ellas. Rápidamente planteamos las sesiones, el horario de desarrollo de las actividades (quitando horas tanto a la profesora de Educación Física como a la de religión). Planteamos, que debería ser para el curso mixto de cuarto a sexto para que ningún alumnado de la clase se sintiera discriminado y también porque de quinto y sexto solo serían 8 alumnos/as. Al incluir a cuarto de Primaria, se convierten en 13 y eso nos da, un poco de más muestra para la investigación. Además de ver cómo responde el alumnado de ese curso.

### **Sesión nº2.**

Sesión número dos del CEIP XXX, se desarrolló con la profesora de Educación Física, que amablemente nos cedió su sesión de clase para esta intervención educativa. Los cursos con los que se trabajó esta sesión, fueron cuarto, quinto y sexto de Primaria con un total de 13 alumnos/as en esta clase.

Pude enseñar y mostrar los diferentes objetos de juego que se practicaban desde los años 40 en adelante. El alumnado, estuvo bastante inmerso e introducido en las explicaciones que daba el investigador de cómo se obtenían, elaboraban y jugaban con los objetos de juego. Al alumnado le sorprendió sobre todo la búsqueda de los materiales para la elaboración de sus objetos de juego. También estuvieron los alumnos de primero a tercero. Tengo que decir que es una maravilla poder trabajar en este centro con tan pocos alumnos/as, y que se prestan a desarrollar actividades diversas y con un comportamiento exquisito.

### **Sesión nº3.**

Sesión número tres del CEIP XXX, se desarrolló primera hora de la mañana en clase de matemática con la tutora y directora del centro XXX. Esta sesión, consistía en explicar y mostrar los objetos de juegos elaborados con los familiares. Los alumnos/as tenían que decir su nombre, el nombre del familiar con que lo hizo el objeto de juego, el parentesco del mismo, los materiales utilizados para dicho objeto, las herramientas necesarias y la forma de poder jugar con el objeto.

Debemos de recordar que la clase está compuesta por alumnos/as de cuarto, quinto y sexto de Primaria. Estoy sorprendido gratamente, por los alumnos de cuarto. Se elaboraron objetos de juegos tan sencillos, pero a la vez tan bonitos como por ejemplo una guagua, creada simplemente con un trozo de madera y 4 chapa aplastada y utilizando para unión cuatro clavos pequeños. Era tan sencillo y practico que nos sorprendió a todos. Otro objeto que me llamó la atención fue un aro, elaborado con una rueda de bicicleta y una verguilla. Bastante curioso.

La verdad que el alumnado estuvo totalmente involucrado en las actividades de los JDT. Hay que recordar que el alumnado ha trabajado con el investigador durante años en la promoción y divulgación de los JDTC. Con lo cual, hay un nexo de unión entre el alumnado y profesorado importante ya que los conozco desde infantil.

#### **Sesión nº4.**

Sesión número cuatro del CEIP XXX, se desarrolló primera hora de la mañana en clase. Decir que fue un éxito inesperado por la calidad y disposición que mostraron el alumnado para la elaboración los objetos de juego. Se elaboraron juegos de pelota de trapo y una cometa artesanal hecha de caña, papel de embalar e hilo carreto.

Para la elaboración de estos objetos de juego, tuve la suerte de contar con mis compañeros XXX. Esto ayudó a que la elaboración de la pelota de trapo fuera muy rápida y amena. También es verdad, que el alumnado, prestó la atención suficiente para coger la forma de elaborarla y sobre la marcha crearla. Muchos de ellos, se ayudaban unos a otros para este taller, con lo que el trabajo colaborativo estuvo presente en todo momento. Hubo un alumno que no trajo el material, pero se comprometió a traerlo el día siguiente al taller, ayudando a los demás a su elaboración mientras tanto.

Los alumnos, nunca habían desarrollado una cometa y sinceramente, fue muy gratificante poder crear una con ellos. Las caras de sorpresa y emoción a la hora de crearlas, de utilizar las herramientas para su elaboración, de poder medir, de cortar. Cada alumno tenía una función y eso es muy importante notándose un buen ambiente y sobre todo de forma colaborativa y relacional entre el propio alumnado y entre el alumnado y el investigador.

También tenemos que decir, que nos visitó los alumnos/as de primero, segundo y tercero de la clase de XXX (tutora de esa clase). Resultaba llamativo, ver a todo el centro metido en faena elaborando y decorando la cometa. Era una gran familia. Hasta le quitamos la hora a la profesora de religión y se involucró en la elaboración de la cometa y en el trabajo social y relacional de todos los alumnos del centro.

#### **Sesión nº5.**

Sesión número cinco del CEIP XXX, se desarrolló primera hora de la mañana en la cancha deportiva del centro y acompañado de la tutora y directora. La actividad, era jugar con los objetos de juego elaborados con los familiares.

No tengo mucho que decir al respecto, porque eran pocos alumnos y los objetos eran muy parecidos, por lo que la sesión duro poco tiempo. Si es verdad, que el alumnado se prestó al desarrollo de la actividad, pero no fueron muy creativos en los juegos a desarrollar. Tampoco ayudó, que casi todos los objetos de juego fueran de interacción psicomotora.

#### **Sesión nº6.**

Sesión número sexto del CEIP XXX, se desarrolló en la cancha deportiva de este centro educativo. Era jugar, con la pelota de trapo y con la cometa de caña. Con los juegos de pelota, jugamos al bote, bote, algún juego de pasar la pelota mientras se cantaba alguna canción infantil. También jugamos al brilé. El alumnado se involucró en todas las actividades. Quizás al ser pocos alumnos, noté un poco menos de actividad en algunos juegos, pero en lo referente al alumnado, estuvieron genial.

La segunda parte de la sesión, fue intentar echar a volar la cometa de caña. No resultó positiva, ya que no había ninguna ráfaga de viento que nos ayudara a echarla a

volar. Tampoco el espacio de la cancha daba para poder correr mucho y soltarla. Bueno lo importante es que los alumnos intentaron y aprendieron como tenían que soltarla a volar. Tengo que decir que gracias a XXX y a XXX, pude grabar con facilidad el intento de echar a volar la cometa. Debo de decir que la semana siguiente era las visitas de padres con motivo del Día de Canarias y muchos alumnos/as estaban interesadísimos en aprender a soltarla para realizar una demostración de las mismas a sus padres. Creo que este tipo de actividades, merece mucho la pena y necesaria este tipo de intervención, porque queda demostrado la importancia y efectividad de estas actuaciones en los centros educativos de Canarias.

**ANEXO IV.**

**IMÁGENES DE LA**

**INTERVENCIÓN EDUCATIVA**



**Imágenes anexo nº1.**



**Imágenes anexo nº2.**



**Imágenes anexo nº3.**



**Imágenes anexo nº4.**



**Imágenes anexo nº5.**



**Imágenes anexo nº6.**



**Imágenes anexo nº7.**



**Imágenes anexo nº8.**



**Imágenes anexo nº9.**



**Imágenes anexo nº10.**



Imágenes anexo nº11.



Imágenes anexo nº12.

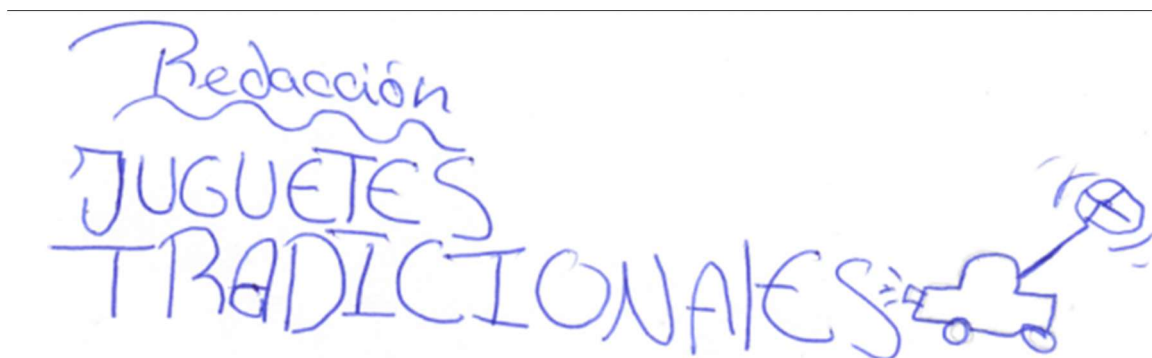


**ANEXO V.**

**REDACCIÓN ALUMNADO**

**INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

**Redacción alumnado nº1.**



**Redacción alumnado nº2.**



**Redacción alumnado nº3.**

Foy dia 22 de marzo way hacer una redaccion de la experiencia con lucho un profesor de juegos antiguos. Me lo he pasado muy bien en todas las sesiones. Y me gusta-



**Redacción alumnado nº4.**

Hola me llamo \_\_\_\_\_ y voy a empezar esta redacción explicando como hice el juguete que elaboré con mi padre. El juguete se llama fliper o pintball, y para hacerlo se necesita un tablón de madera, tachas, elásticos y herramientas. Mi padre y yo empezamos cortamos la tabla que encontramos en el trastero. Después clavamos los tachos de formas diferentes con el martillo. Una vez terminado pusimos los elásticos alrededor de las tachas y por último colocamos otras dos cachas de madera para hacer como si fuera una portería.

**Redacción alumnado nº5.**

Voy a empezar presentando el juguete tradicional que hice con mi tío. Yo hice un camión de juguete laborado en su mayoría con latas y cartón, primero hicimos cuatro agujeros a la lata para poner las ruedas que hicimos uniendo tapones de botellas con palillos de madera, para la cabina hicimos un cubo con cartón que pegamos a la lata con silicona caliente, mi tío elaboró unos sillones para el conductor a partir de pequeños trozos de cartón que había sobrado, también recortamos un cuadrado de plástico transparente para hacer el cristal de la cabina. Cuando terminamos con este proceso le pusimos unas boquillas de botellas de agua para hacer las luces del camión y lo pinté la cabina de rojo. Para mí fue genial pasar un rato con mi tío haciendo esta actividad.

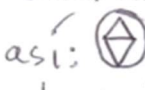

**Redacción alumnado nº6.**

Mi escapata no mata porque la he creado no con la intención de hacer daño sino con la intención de mejorar la puntería. Los materiales que utilicé son: dos palos de madera, cinta de pintor, una traba de la ropa, dos mini tornillos y un elástico. Mejoras: se me rompió el elástico e intenté mejorar la escapata con una nulsera. Expuse el trabajo con

**Redacción alumnado nº7.**

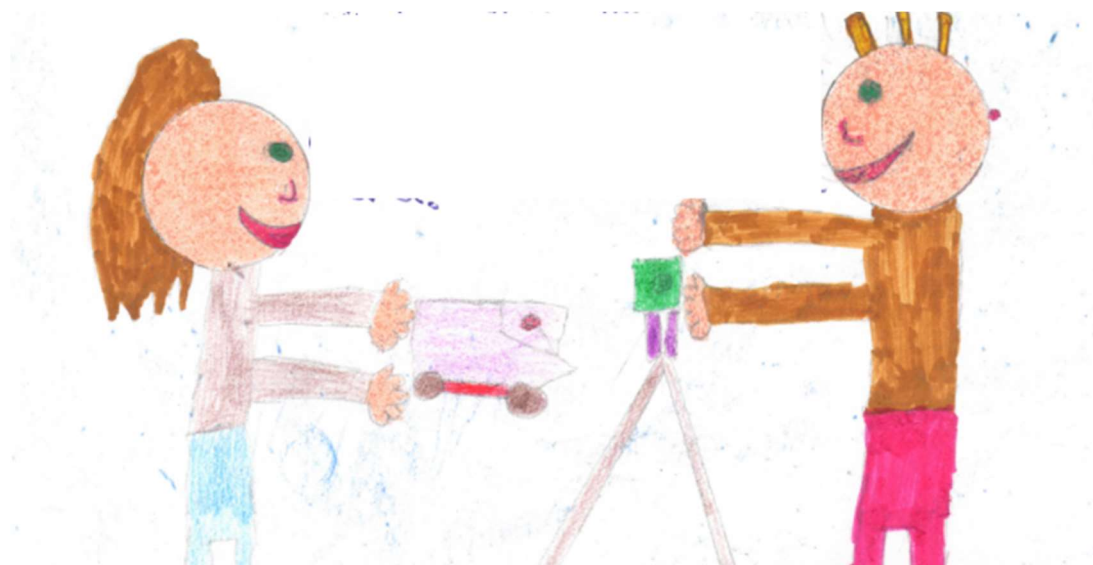
Lucho porque me he divertido. Hicimos muchas cosas como por ejemplo crear un juguete con las cosas de casa y con algún familiar. Yo elegí un juego al que mi madre lo llamaba: "Poner la bola en el vaso" y lo hice con mi madre, es muy fácil de hacer, solo hace falta: lana, papel y un yogur vacío. Tienes que: coger el yogur y por la parte de atrás hacerle un agujero después pasar el hilo por ahí y le haces un nudo y por último, el otro extremo del hilo lo ~~enrollas~~ enrollas en una bolita de papel

**Redacción alumnado nº8.**

icimos con nuestra familia. En mi caso, ese familiar fue mi padre. Entre los dos decidimos hacer una enorme, chula y fantástica cometa. Hemos elegido justamente este mismo juguete porque de pequeño a mi padre le encantaba volar cometas hechas por él. Primero cogimos una caña larguísima y la partimos en seis trozos: 2 largos, 3 medianos y uno pequeño. Para la cola encontramos 4 retales de tela viejos. Y para que pudiera volar usamos bolsas blancas de basura. 1º Hay que unir los cinco trozos de caña así: , porque esa es la estructura. 2º Pegarlos con abundante cinta adhesiva. 3 Colocar las bolsas de basura y pegarlas. 4º Hatar el hilo a las 2 cañas así: . Y 5º BUSCAR UN SITIO CON VIENTO. ¡HA DIVERTIRSE!

**Redacción alumnado nº9.**

Después de varios días toco exponerlo y explico todo el proceso que he mencionado anteriormente. Expusieron juguetes super interesante, Pin-Balls, Zumbadoras, pelotas...

**Redacción alumnado nº10.****Redacción alumnado nº11.**

El día de juguetes en clase a mi grupo y a mí nos toca hacer unos zancos. Para esta vez utilizamos patas grandes de colacao, unas hilas fuertes y una barrena para abrir los agujeros de las patas. De la risa incontrolable se nos iba la fuerza y nos tuvo que abrir los agujeros un compañero de otro grupo.

**Redacción alumnado nº12.**

Hola me llamo \_\_\_\_\_ y voy a hacer una redacción sobre el juego elaborado con mi madre llamado sumbadera, en los cuales los materiales han sido reciclados en utilizados: Un hilo y una chapa de botellas de cristal con la chapa la he escachado con un martillo y le hice dos agujeros. Se juega intentando hacer sumbar la sumbadera,

**Redacción alumnado nº13.**

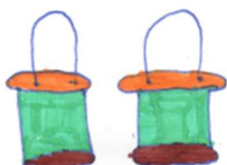
Nos enseñaron como hacer juguetes tradicionales como: la pelota de lana, pelota de calcetines, un teléfono elaborado con dos latas y un cordón, luego hicimos varios juguetes en clase una cometa, un trompo y una pelota.

**Redacción alumnado nº14.**

Aprendí de que no hace falta comprar juguetes para tener más y jugar con ellos. Hicimos unos zancos con latas y unas pelotas con calcetines de lana. Jugamos con los calcetines al huevo de oro y al papey con los zancos jugamos al pilla pilla y a las carreras.

**Redacción alumnado nº15.**

Al final, los expusimos y creamos juegos colectivos con todo el material.



**Redacción alumnado nº16.**

Lo que aprendimos fue que nuestros papás hacen juguetes sin ningún esfuerzo y con materiales que cualquiera puede conseguir con una facilidad inmensa. Nosotros hicimos juguetes propios, zancos y hasta una pelota de trazo, en cambio a pesar de no haber traído los materiales necesarios el día responsablemente, me esforcé en mi casa y conseguí hacer adelante mis juguetes. Las cosas que más

**Redacción alumnado nº17.**

Hemos hecho muchas cosas para conocer juegos tradicionales, como por ejemplo una pelota que había que hacer con una camisa y un par de calcetines. Después hicimos una cometa todos juntos con mucha cola, un trozo de papel marrón, unos palos que Lucho trajo y mucho hilo carrete para así formar la maravillosa cometa. Al .

**Redacción alumnado nº18.**

El otro día en clase de educación física, cual jugamos con nuestros juguetes, estuvo muy muy bien porque inventamos juegos y nos lo pasamos demasiado bien. Había juguetes como pelotas, muñecas, armas hechas por mis compañeros.

**Redacción alumnado nº19.**

Voy a hablar de mi experiencia con Luchó. Cuando llegó Luchó nos enseñó todos los juguetes que hacían antes los niños. Algunos de ellos eran, la pelota de trapo, muñecas de trapo, coches y barcos hechos con latas, medios de transportes como, una patineta de madera, una moto... Allí me tocó salir a mí con otros niños, a hacer una demostración de cómo se jugaba con esos juguetes. Al final de la clase nos dieron una bailarina a cada niño, estaban hechas de una tapa de una garrafa y un palillo, giraba un mortón. También


**Redacción alumnado nº20.****Redacción alumnado nº21.**



Hemos hecho muchas cosas para conocer los juegos tradicionales, como por ejemplo una pelota que había que hacer con una camisa y un par de calcetines. Después hicimos una cometa todos juntos con mucha cola, un trozo de papel marrón, unos palos que Lucho trajo y mucho hilo carrete para así formar la maravillosa cometa. Al



## Redacción alumnado nº22.

Lo que he aprendido es hacer una bolsa  
con carretines y una camiseta y  
como hacer una cometa y como  
se vuela. Me a encantado por  
dos actividades Lucho TE  
quiero mucho Lucho he  
aprendido mucho con usted.

TE QUIERO 

LUCHO  



**ANEXO VI.**

**DOCUMENTO COMITÉ DE ÉTICA**

**06/2019/CEICEGC**



DR. RAMON BALIUS MATAS,  
ACTING AS SECRETARY OF THE ETHICS COMMITTEE  
FOR CLINICAL RESEARCH  
OF THE CATALAN SPORTS COUNCIL.

**CERTIFIES**

At the meeting on 3th April 2019, the Ethics Committee agreed to favorably assess the project presented by Pere Lavega Burgués and Rafael Àngel Luchoro Parrilla, with the reference number 06/2019/CEICEGC, entitled "El uso de objetos en los juegos infantiles tradicionales en Canaria. Perspectiva etnomotiz". I note this favorable assessment for the appropriate purposes.



Dr. Ramon Balius Matas  
Metge especialista en Medicina de l'Esport  
Col·legiat 23.084 (Barcelona)  
Centre de Medicina de l'Esport  
Consell Català de l'Esport

Dr. Ramon Balius Matas  
Esplugues de Llobregat, 29th January 2019

## **ANEXO VII.**

# **FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR**

Fundamentación curricular para 5.º de Primaria.<sup>41</sup>

Fundamentación curricular						
5.º Primaria	Bloque de Aprendizaje I		<i>Realidad corporal y conducta motriz</i>			
COMPETENCIAS						
CL	CMCT	CD	AA	CSC	SIEE	CEC
Criterio de evaluación						

**8. Practicar juegos motores infantiles, deportes y bailes populares y tradicionales de Canarias, reconociendo su valor lúdico, social y cultural.**

Con este criterio se pretende verificar si el alumnado conoce las diferentes prácticas lúdicas y expresivas de Canarias (juegos motores infantiles, deportes y bailes populares y tradicionales) y participa con naturalidad en ellas, reconociéndolas como portadoras de valores como la tolerancia, la solidaridad, el trabajo en equipo, el respeto de normas y reglas, la creatividad, el placer de satisfacer necesidades propias, etc., que son propios de la cultura en la que se inserta. También se constatará si el alumnado los reconoce en la práctica como un referente del acervo cultural canario, como una forma de ocupar y organizar su tiempo de ocio, además de mostrar una postura crítica y reflexiva ante ellos.

**Contenidos**

1. Conocimiento y práctica de juegos infantiles y deportes populares y tradicionales de Canarias.
2. Adecuación del movimiento a la ejecución de bailes tradicionales de Canarias.
3. Reconocimiento de los valores inherentes a la práctica de juegos y bailes populares y tradicionales.
4. Reconocimiento y aceptación de las normas, reglas y roles en el juego motor y en los deportes populares y tradicionales.
5. Valoración del juego motor y el baile tradicional como medio de disfrute, de relación y de empleo satisfactorio del tiempo de ocio.

**Estándares de aprendizaje**

9. Conoce y lleva a cabo bailes y danzas sencillas representativas de distintas culturas y distintas épocas, siguiendo una coreografía establecida.
10. Construye composiciones grupales en interacción con los compañeros y compañeras utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de estímulos musicales, plásticos o verbales.
28. Expone las diferencias, características y/o relaciones entre juegos populares, deportes colectivos, deportes individuales y actividades en la naturaleza.
29. Reconoce la riqueza cultural, la historia y el origen de los juegos y el deporte.

*Nota:* Extraído del Decreto 89/2014.

<sup>41</sup> Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, 2014, p. 22353.

**Fundamentación curricular para 6.º de Primaria.<sup>42</sup>**

<b>Fundamentación curricular</b>						
<b>5.º Primaria</b>		<b>Bloque de Aprendizaje I</b>		<i>Realidad corporal y conducta motriz</i>		
<b>Competencias</b>						
CL	CMCT	CD	AA	CSC	SIEE	CEC
<b>Criterio de evaluación</b>						

**8. Practicar juegos motores infantiles, deportes y bailes populares y tradicionales de Canarias, reconociendo su valor lúdico, social y cultural.**

Con este criterio se pretende verificar si el alumnado conoce las diferentes prácticas lúdicas y expresivas de Canarias (juegos motores infantiles, deportes y bailes populares y tradicionales) y participa con naturalidad en ellas, reconociéndolas como portadoras de valores como la tolerancia, la solidaridad, el trabajo en equipo, el respeto de normas y reglas, la creatividad, el placer de satisfacer necesidades propias, etc., que son propios de la cultura en la que se inserta. También se constatará si el alumnado los reconoce en la práctica como un referente del acervo cultural canario, como una forma de ocupar y organizar su tiempo de ocio, además de mostrar una postura crítica y reflexiva ante ellos.

**Contenidos**

1. Conocimiento y práctica de juegos infantiles y deportes populares y tradicionales de Canarias.
2. Adecuación del movimiento a la ejecución de bailes tradicionales de Canarias.
3. Reconocimiento de los valores inherentes a la práctica de juegos y bailes populares y tradicionales
4. Reconocimiento y aceptación de las normas, reglas y roles en el juego motor y en los deportes populares y tradicionales.
5. Valoración del juego motor y del baile tradicional como medio de disfrute, de relación y de empleo satisfactorio del tiempo de ocio.

**Estándares de aprendizaje**

9. Conoce y lleva a cabo bailes y danzas sencillas representativas de distintas culturas y distintas épocas, siguiendo una coreografía establecida.
10. Construye composiciones grupales en interacción con los compañeros y compañeras utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de estímulos musicales, plásticos o verbales.
28. Expone las diferencias, características y/o relaciones entre juegos populares, deportes colectivos, deportes individuales y actividades en la naturaleza.
29. Reconoce la riqueza cultural, la historia y el origen de los juegos y el deporte.

*Nota:* Extraído del Decreto 89/2014.

<sup>42</sup> Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, 2014, p. 22353.

**ANEXO VIII.**

**PERMISO**

**ASOCIACIÓN CULTURAL**

**SALSIPUEDES**



**ASOCIACIÓN CULTURAL SALSIPUEDES**  
CIF: G-35756352  
c/ San Miguel, 9. 35402 Arucas.  
Teléfono: 617.432779  
E-mail: [asculsalsipuedes@gmail.com](mailto:asculsalsipuedes@gmail.com)

D. Manuel Santana Díaz, provisto del D.N.I. nº 42.728.246-L, con domicilio a efectos de notificación en la c/ San Miguel, 9, del término municipal de Arucas, código postal 35400, con teléfono 617.432779 y correo electrónico [asculsalsipuedes@gmail.com](mailto:asculsalsipuedes@gmail.com), como Presidente de la Asociación Cultural Salsipuedes

### AUTORIZA

a Don Rafael Ángel Luchoro Parrilla, a utilizar las viñetas elaboradas por Don Jesús Verdú Medina "Morgan" y propiedad de dicha asociación para poderlas colocar en las diferentes partes de la tesis doctoral con el el título "*El uso de objetos en las prácticas ludomotrices infantiles en Canarias. Perspectiva etnomotriz*"; comprometiéndose en hacer referencia a la Asociación en los agradecimientos, y en el cuadernillo donde se encuentran las viñetas en las referencias bibliográficas.

Y para que así conste a los efectos oportunos, firmo este documento en Las Palmas de Gran Canaria, 21 de marzo de 2022.

42728246L  
MANUEL REYES  
SANTANA (R:  
G35756352)

Firmado digitalmente  
por 42728246L MANUEL  
REYES SANTANA (R:  
G35756352)  
Fecha: 2022.03.21  
22:19:48 Z