

# La tradición lúdica en el currículum educativo. Los juegos y deportes de pelota en Educación Física: una propuesta comprensiva

*The Playing Tradition in the Educational Curriculum.*

*Ball Games and Sports in Physical Education: a Comprehensive Proposal*

## **OIDUI USABIAGA ARRUABARRENA**

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte  
Departamento de Educación Física y Deportiva  
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

## **DANIEL MARTOS I GARCÍA**

Facultad de Magisterio  
Departamento de Educación Física  
Universitat de València

Correspondencia con autor

Oidui Usabiaga Arruabarrena  
oidui.usabiaga@ehu.es

## **Resumen**

Los juegos han estado basados tradicionalmente en el pacto previo de las condiciones del desafío entre dos bandos. Mediante el pacto, se equilibraban las posibilidades de los contendientes de conseguir la victoria, pues se analizaban las características de los jugadores y sus habilidades y se introducían modificaciones. Esto ha ocurrido de la misma forma en los juegos directos de pelota, que son los que nos ocupan, todavía vivos en algunas zonas del estado como el País Vasco, Navarra o el País Valenciano. Este conocimiento de dichos juegos proviene de una investigación de índole etnográfica desarrollada en el 2007 con el objetivo de rescatar, catalogar y describir los juegos directos de pelota vascos y valencianos. A partir de este trabajo, proponemos el diseño de una progresión didáctica para la introducción de estas actividades en las sesiones de educación física de secundaria. Y lo hacemos desde una perspectiva comprensiva, en la cual el alumnado tiene gran protagonismo no sólo en la práctica, sino en el diseño de los desafíos. De este modo, se trata de que el alumnado identifique las modificaciones del juego y los efectos que ellas producen para, con ello, proponer desafíos a otros equipos. Dicha práctica, además, será evaluada por todas las partes. En definitiva, se trata de poner sobre la mesa una propuesta moderna basada en antiguos juegos de pelota.

**Palabras clave:** pelota, educación física, el pacto-desafío, la comprensión

## **Abstract**

*The Playing Tradition in the Educational Curriculum.*

*Ball Games and Sports in Physical Education: a Comprehensive Proposal*

*Games have traditionally been based on a prior agreement concerning the terms of the challenge between two sides. Through this agreement, the contenders' possibilities for achieving victory were balanced as the characteristics of the players and their abilities were analysed and changes introduced. This has taken place in the same way in the 'direct' ball games which are being examined here and are still played in some areas of Spain including the Basque Country, Navarra and the Region of Valencia. This knowledge of these games comes from ethnographic research carried out in 2007 with the aim of rescuing, cataloguing and describing Basque and Valencian direct ball games. Based on this paper, we propose the design of a teaching progression for the introduction of these activities into physical education classes in high schools as part of a comprehensive perspective in which the student has a major role not only in playing but also in the design of the challenges. The intention is that students should identify changes in the game and the effects they have in order to be able to propose challenges to other teams. This practice will also be evaluated by all parties. In short, it involves putting a modern proposal based on ancient ball games on the table.*

**Keywords:** ball, physical education, challenge agreement, understanding

## Introducción

La planificación y programación curricular representan una de las principales responsabilidades de la profesión docente habida cuenta de los cambios acaecidos en la educación en las últimas décadas. La flexibilización en el proceso de diseño curricular es un hecho como lo prueba que, en estos momentos, los centros educativos poseen “un margen propio de autonomía que les permita adecuar su actuación a sus circunstancias concretas y a las características de su alumnado, con el objetivo de conseguir el éxito escolar de todos los estudiantes” (LOE, 2006, p. 4). Así pues, las escuelas y el profesorado han pasado de ser meros consumidores a diseñadores del currículum (Gil, 2002) y representan el segundo y tercer nivel de concreción del mismo (Díaz Lucea, 1994), con lo que tienen la posibilidad de concretar qué y cómo enseñar. De este modo, el o la docente se enfrenta a cuestiones como ¿cuáles son los objetivos más importantes? ¿Qué competencias debo perseguir? ¿Qué contenidos son prescindibles y cuáles no? ¿Cómo puedo enseñarlos?

Lamentablemente, y a pesar de estas facultades, en muchas ocasiones las programaciones resultantes pasan por ser demasiado convencionales y poco adaptadas al contexto y se decantan frecuentemente, como expresa Villagra (2003), por aquello conocido y repetido. Y eso que el ejercicio de nuestra profesionalidad exige también la transformación y el cambio (Devís, 1992), y el aprovechamiento de la autonomía que la ley nos concede, pues se trata de uno de los mayores factores de éxito en educación (Carbonell, 2008). Si bien es cierto que, en los últimos años, se han ido introduciendo innumerables innovaciones educativas en nuestra área (López Pastor & Gea Fernández, 2010), no lo es menos que en muchos casos estas sólo suponen el uso de nuevos materiales curriculares estandarizados (libros de texto), contenidos bajo la moda de turno (batuka) o la introducción de implementos importados (indiaka, freesbee, etc.).

En el ámbito de los juegos y deportes los cambios en la forma de presentar estos contenidos no han sido sustanciales (Devís & Peiró, 1992) y se ha mantenido, igual que en muchos otros casos, la misma opción curricular tradicional (López Pastor, 2006). En concreto, los juegos tradicionales han estado frecuentemente desatendidos en el ámbito educativo (Lavega, 2000), lo que ha favorecido la introducción de los juegos en las programaciones de aula en forma de muestrario o con demasiadas connotaciones del pasado.

En este sentido, y de acuerdo con los objetivos de este artículo, se hacen dos aportaciones. Por un lado, se propone la introducción de nuevos contenidos basados en viejas prácticas tradicionales, concretamente los juegos directos de pelota.<sup>1</sup> Los juegos y deportes tradicionales, a nuestro entender, contienen valores educativos que difícilmente se encuentran en los deportes de masa y posibilitan el conocimiento del entorno, la valoración de nuestras costumbres y la creación de programas educativos acordes con el contexto natural, social y cultural. De acuerdo con Trigo (1994), estos contenidos son tan válidos como otros llegados hasta nosotros desde latitudes lejanas y que han encontrado un rápido acomodo en nuestras programaciones. De lo contrario, parecería como si la distancia geográfica jugara en contra de las tradiciones cercanas, siendo un *plus* la lejanía de su procedencia.

Pero, en añadidura, el planteamiento que sigue presenta, por otra parte, una orientación didáctica concreta, la del modelo comprensivo y que, en palabras de Griffin, Brooker y Patton (2005), supone una innovación en la enseñanza y aprendizaje de los juegos y deportes. Nuestro planteamiento es coherente con los principios pedagógicos facilitadores de la comprensión de los juegos (Devís & Peiró, 1992) y que nosotros articulamos a través del pacto entre el alumnado, aspecto que forma parte esencial del juego tradicional. El concepto de comprensión en el ámbito de la educación física y el deporte tiene un origen anglosajón, y fue iniciado por Bunker y Thorpe en 1982 (Devís, Peiró y Sánchez, 2009) y desarrollado por otros autores de nuestro ámbito como Arnold, Read o David Kirk. Fundamentalmente, esta corriente se sustenta en el constructivismo social y enfatiza el conocimiento del ‘qué hacer’ por encima del ‘cómo hacerlo’ (Roberts, 2011), siendo la comprensión de la actividad la piedra angular. En el ámbito del castellano esta visión se introduce a principios de los años 90, sobre todo gracias al trabajo de Devís y Peiró, ya citado. Algunos de los principios para la comprensión de los juegos deportivos y que nos gustaría resaltar son:

- Minimizar la técnica y sobrevalorar las situaciones tácticas.
- Modificar los elementos de la actividad como el material, el espacio, las reglas, etc., para facilitar dicho proceso.

<sup>1</sup> Ver apartado siguiente.

Categoría de juego	Procedencia	Denominación del juego	Lugar de práctica
Juegos directos con raya	Pelota vasca	Bote luzea, laxoa y rebote	Plaza libre, espacios abiertos
	Pelota valenciana	Llargues, perxa y palma	Calle
	Pelota canaria*	Pelota mano canaria	Espacios abiertos
Juegos directos sin raya y sin cuerda	Pelota valenciana	Raspall Nyago y peçons	Calle y trinquete Calle
Juegos directos sin raya y con cuerda	Pelota vasca	Pasaka	Trinquete vasco
	Pelota valenciana	Galotxa Escala y Corda	Calle y calle artificial Trinquete
Otros	Pelota valenciana	A voleres	Calle y espacios abiertos
		Pilota Grossa	Trinquete de pilota grossa

\* La pelota canaria no formó parte de la investigación, pero la incluimos en la tabla por su significancia dentro de los juegos directos de pelota.

**Tabla 1**

Esquema de los juegos directos con pelota

- Enseñar las actividades insertadas en su contexto de juego.
- Comenzar por juegos globales y no divididos en partes o destrezas
- Usar dinámicas de grupo, la interrupción y el diálogo.
- Potenciar la toma de decisiones por parte del alumnado.

De acuerdo a estos principios, la propuesta que sigue se articula a través de una progresión en la práctica de desafíos<sup>2</sup> de pelota, guiada mediante unas fichas diseñadas con tal propósito, y con la intención de que sea el propio alumnado quien acuerde las condiciones del enfrentamiento en base a los ámbitos de espacio, tiempo, material y relación entre las personas.

## Los juegos directos con pelota: historia y definición

Como destacan diversos autores, los juegos de pelota se han practicado desde tiempos remotos en diversas zonas del mundo, llegando a ser las actividades motrices y lúdicas principales en diferentes contextos y momentos históricos (Abril, 1971; Álvarez, 2003; Arraztoa, 2004; Bombín y Bozas-Urrutia, 1976; García Blanco, 2003; García Romero, 1992; Millo, 1976), aunque en la actua-

lidad sólo conservan su práctica en el País Vasco y Navarra (pelota vasca) y el País Valenciano (pelota valenciana), fundamentalmente, además de otras regiones de Holanda (kaatsen), Bélgica (balle pelote), Francia (jeu de Paume) o Italia (pallone elástico y pallapugno).

En nuestro caso, nos centramos únicamente en aquellas prácticas directas, curiosamente las más antiguas, que son modalidades de pelota donde juegan dos equipos o *pilotaris* enfrentados y donde el objetivo de cada bando es conseguir el tanto enviando la pelota a la zona de punto del adversario sin que en su trayectoria toque de forma obligatoria una pared, es decir, jugando de forma directa.<sup>3</sup> Los partidos se juegan a un determinado número de juegos, según la modalidad, constando cada juego de cuatro quince (15, 30, 40 y Juego). Aunque, de acuerdo a la esencia del juego, las modalidades presentan cierta resistencia a la estandarización, en el año 2007 desarrollamos una investigación en algunas comarcas vascas, navarras y alicantinas en las que, entre otras cosas, catalogamos las siguientes modalidades de juegos directos de pelota (tabla 1).<sup>4</sup>

## Estado de la cuestión: los juegos y deportes tradicionales en el currículum educativo

Desde el primer nivel de concreción, la LOE (Ley Orgánica 2/2006), acoge perfectamente la introducción

<sup>2</sup> El desafío es un concepto muy usado en el juego tradicional y hace referencia al enfrentamiento entre dos bandos mediante el pacto de las condiciones del mismo.

<sup>3</sup> En oposición a los juegos indirectos, donde es imprescindible que la pelota toque el frontis o pared principal, antes de que el bando contrario pueda golpearla.

<sup>4</sup> La investigación se llevó a cabo gracias a una ayuda del Consejo Superior de Deportes en su convocatoria de I+D del año 2007. Agradecemos encarecidamente dicha ayuda.

de los juegos tradicionales en las programaciones de aula de la asignatura de educación física (EF, en adelante). Las normas que desarrollan dicha ley, tanto en Primaria (Orden ECI/2211/2007) como en Secundaria (Real Decreto 1631/2006), mandan la consecución de la competencia cultural y artística y la competencia social y ciudadana, íntimamente ligadas a los valores que transmiten los juegos tradicionales, además de la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico. Consecuentemente, los currículos del área de las distintas comunidades autónomas, así lo reflejan. Por ejemplo, en Cataluña el currículum de Primaria recoge “la participación en la práctica de juegos de todo el mundo” (p. 141), en el tercer ciclo de la misma (Decreto 142/2007) o “la valoración del deporte como un fenómeno social y cultural” (p. 152), entre los contenidos para el primer curso de la Secundaria (Decreto 143/2007). En el caso de Canarias, el desarrollo del currículum de EF establece que los juegos tradicionales de las islas se incluyan en los contenidos de los tres ciclos de la etapa de Primaria (Decreto 126/2007) y en los cuatro cursos de la Secundaria (Decreto 127/2007). Otro tanto ocurre en Castilla y León donde los Decretos 40/2007 y 52/2007 incluyen los juegos tradicionales de la región en los tres ciclos de Primaria y en segundo y tercer curso de Secundaria, respectivamente.<sup>5</sup>

Siguiendo con este repaso, lo mismo ocurre en aquellas regiones donde los juegos tradicionales incluyen los juegos de pelota, ya que estos se siguen practicando hoy en día. En primer lugar, en el currículo valenciano de Primaria el objetivo 14 explicita los juegos y deportes tradicionales, “con especial referencia a la pelota valenciana” (p. 30311), mientras que a nivel de contenidos se manda la enseñanza de la pelota en los tres ciclos de la etapa (Decreto 111/2007). Por su parte, el Decreto 112/2007 relativo a la Secundaria, incluye la pelota valenciana como obligatoria en 2º, 3º y 4º curso, nombrándola en los objetivos y en los criterios de evaluación.

En el caso vasco, el Decreto 175/2007 desarrolla por completo los currículos educativos. En la etapa de Primaria, el objetivo número 7 habla de “apreciar el carácter sociocultural de las tradiciones lúdicas y físico-deportivas de Euskal Herria” (p. 96), mientras que en

Secundaria, el mismo documento incluye referencias explícitas a los juegos tradicionales vascos en los cuatro cursos de la etapa. En el segundo ciclo se incluyen criterios de evaluación explícitamente alusivos a la pelota vasca.

Por su parte, en la Comunidad Foral de Navarra en la etapa de Primaria se han de trabajar los juegos tradicionales (primer y segundo ciclo) o populares (tercer ciclo) según el Decreto Foral 24/2007; mientras, en la etapa de Secundaria, sorprendentemente, no se hace mención alguna de los juegos y deportes autóctonos ni en la parte de objetivos ni en la de contenidos (Decreto Foral 25/2007).

### **Nuestra propuesta educativa: la organización de los juegos de pelota**

Los juegos y deportes tradicionales ofrecen un continuo que fluctúa desde actividades deportivas cerradas a juegos cooperativos o sujetos a pactos. En este artículo se establecen cuatro categorías de actividades en función de las características de la lógica interna, “el sistema de obligaciones impuesto por las reglas de juego” (Parlebas, 2001, p. 302) que determinan el comportamiento motriz de los y las participantes. Siguiendo a Etxebeste (2001) y Etxebeste y Urdangarin (2005) hemos de tener en cuenta que los diferentes tipos de juegos motrices generan diferentes efectos pedagógicos en los participantes por lo que, según los objetivos planteados, convendrán en cada caso juegos y propuestas diferentes. La *tabla 2* trata de compendiar las características principales de las categorías de actividades que proponemos.

Apuntamos, seguidamente, algunos elementos de cada uno de los casos.

- **Modalidades deportivas y casi deportivas:** disciplinas de carácter deportivo supeditadas a una federación que organiza campeonatos oficiales y que se rigen por reglas de juego estandarizadas.<sup>6</sup> Por norma general, todas las modalidades tienen una estructura de duelo simétrico y donde cada bando intenta conseguir los puntos necesarios para proclamarse vencedor.

<sup>5</sup> Por razones de espacio solo se han explicado los currículos educativos de Canarias, Catalunya y Castilla y León, pero el repaso de las normas del resto de autonomías da un resultado en la misma dirección.

<sup>6</sup> En el caso de la pelota valenciana y la pelota vasca, los respectivos reglamentos se pueden consultar en sendas páginas web de las federaciones correspondientes, [www.fedpival.es](http://www.fedpival.es), en el caso valenciano y [www.euskalpilota.com](http://www.euskalpilota.com), en el vasco.

Tipo de juego	Reglas de juego	Sistema de puntuación	Estructura y simetría
Deporte y casi deporte	Sí	Puntuación límite Un solo ganador	Duelos individuales y colectivos Tendencia a la simetría
Pacto-desafío	Sí	Sistema indefinido Un solo ganador	Duelos indefinidos
Juego tradicional	Sí	Puntuación límite o a tiempo Sin memoria	Todos contra todos Disimétrico
Juego libre y cooperativo o casi juego deportivo	No	Sin puntuación No existe ganador	No son duelos Juego psicomotor o sociomotor (colaboración)

**Tabla 2**

*Categorización de los tipos de juegos de pelota en función de las características de la lógica interna*

- **El pacto, el desafío:** juegos creados por los mismos participantes u organizadores de la contienda, por lo que cada pacto puede ser totalmente diferente a los demás. No existen campeonatos oficiales ni federaciones deportivas que se encarguen de organizar dichas actividades. Son los mismos jugadores y su entorno los responsables de echar el envite a otro bando. En definitiva, dos bandos acuerdan las reglas de juego en las que habitualmente el que es considerado favorito cede en algunos aspectos para dar cierta ventaja al contrincante y, de esta forma, equilibrar el duelo que van a llevar a cabo.
- **Juegos tradicionales:** juegos de oposición donde juegan todos contra todos, que se rigen por reglas no estandarizadas y cambiantes en función del momento de juego o elección de las y los jugadores. Cada vez que juegan, deciden como jugar, como adecuar las reglas de juego a sus posibilidades, pero a diferencia de los pactos, no existe ninguna diferenciación entre los participantes, por lo que todos los que quieran participar en dicho juego tendrán que hacerlo con las mismas reglas acordadas. En estas actividades hay un vencedor, pero sin mayor transcendencia, por lo que se consideran juegos sin memoria. La transmisión tradicional, de padres/madres a hijos/hijas, mantiene intactas las reglas de juego básicas.
- **Juego cooperativo:** como el nombre indica, en estas actividades lo importante es colaborar para que la pelota siga en juego, por lo que la continuidad de las mismas es lo que prevalece ante cualquier otro tipo de objetivo. A veces, los participantes deciden buscar situaciones de juego más difíciles de resolver (mayor velocidad de juego, mayor distancia entre los participantes...), pero con la idea

de solucionar dichos problemas de forma conjunta, existiendo, pues, una “interdependencia positiva” (Velázquez, 2010, p. 26). Las reglas de juego son tan básicas que casi se puede prescindir de ellas.

### **El pacto-desafío: desde el origen de los juegos a la innovación en el aula**

Como apuntamos, concretamos una propuesta práctica desde esta categoría. El pacto de las condiciones de un enfrentamiento se encuentra en el origen de los juegos tradicionales, en general, y de los juegos de pelota, en particular. Antes de la homologación de reglamentos y la tutela ejercida por las federaciones, los partidos de pelota se definían previamente entre los contrincantes. Este hecho, recuperado en esta propuesta, ofrece la posibilidad de que el alumnado cree juegos a su gusto, teniendo en cuenta el nivel de competencia y las capacidades de los y las participantes. Como dirían Devís y Peiró, se trata de atender a las posibilidades de cambio y modificación partiendo de unas reglas de inicio, pero facilitando que el alumnado participe en dicho proceso. En este sentido, entendemos que la modificación en las condiciones de juego debe hacerse de forma tutelada y progresiva, ya que interesa mantener el carácter comprensivo de la actividad.

Aunque con algunas adaptaciones se podría trabajar en el tercer ciclo de Primaria, por la complejidad del proceso la propuesta está pensada para la Secundaria. En esta etapa, además de la adquisición de los objetivos y competencias explicitados en la *tabla 3*, se atenderá a la consecución de competencias emocionales, de acuerdo a recientes aportaciones en este sentido (Bisquerra, 2003; Bisquerra & Pérez, 2007).

Competencias	Objetivos generales Real decreto 1631/2006)	Objetivos específicos
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar la práctica habitual y sistemática de actividades físicas como medio para mejorar las condiciones de salud y calidad de vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar las posibilidades que ofrece el pacto con el diseño de juegos adaptados y divertidos</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificar actividades que permitan satisfacer las necesidades en relación a las capacidades físicas y habilidades específicas a partir de la valoración del nivel inicial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar los elementos de la estructura de los juegos y comprender los efectos que se derivan a nivel motriz.</li> <li>• Identificar las habilidades de cada participante y desarrollar la creatividad en función de dicha habilidad.</li> <li>• Desarrollar la reflexión y el diálogo grupal en pos de la autogestión lúdica y motriz.</li> </ul>
Competencia social y ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer y realizar actividades deportivas y recreativas individuales, colectivas y de adversario, aplicando los fundamentos reglamentarios técnicos y tácticos en situaciones de juego, con progresiva autonomía en su ejecución.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer el mecanismo tradicional del pacto como un elemento básico en la generación de los juegos antiguos.</li> <li>• Participar en desafíos de pelota previamente pactados.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar habilidades y actitudes sociales de respeto, trabajo en equipo y deportividad en la participación en actividades, juegos y deportes, independientemente de las diferencias culturales, sociales y de habilidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar el acercamiento entre la norma y el juego que supone el pacto, y el compromiso de cumplir y hacer cumplir lo acordado.</li> <li>• Desarrollar la empatía para comprender las diferencias entre los y las participantes y proponer situaciones equitativas.</li> </ul>
Competencia cultural y artística		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar la importancia de los juegos tradicionales en la historia y génesis del deporte moderno.</li> <li>• Comprometerse con la conservación de los juegos tradicionales mediante su práctica.</li> </ul>

**Tabla 3**

Relación de competencias y objetivos generales y específicos que se pretende adquirir mediante esta propuesta

Para una correcta tutela del proceso de modificación de los juegos, se han establecido unas fases y fichas. Estas son:

1. *Explicación de las posibilidades de modificación de una modalidad de pelota.* Se relaciona esta fase con el primero de los objetivos y parte de la idea de que sea el o la profesora quien guíe el avance. Las modificaciones de los juegos se pueden dar en relación con la pelota, los participantes, el espacio y el tiempo<sup>7</sup> (ver *tabla 4*), generando cada cambio unos efectos concretos. De este modo, hay que mostrar como un bando puede obtener ante el oponente una ventaja según los

cambios que se propongan. En la *tabla 4* aparecen algunas propuestas concretas para modificar dichos elementos.

2. *Periodo de pruebas para la modificación de diferentes reglas de juego.* Una vez explicadas y entendidas las posibilidades de modificación, el alumnado modificará las reglas por tipos de relación (pelota, participantes, espacio y tiempo) en una primera fase de forma separada y en la segunda fase, combinando diferentes elementos. En este segundo caso, será el profesor quien marque los tiempos de cambio, mientras el alumnado (en grupos de cinco o seis) decidirá qué tipo de modificaciones pone

<sup>7</sup> Lasierra y Lavega (1997) establecen estas cuatro categorías con algunos matices (espacio, tiempo, número de jugadores, material y móvil) y le añaden una quinta, incidencia reglamentaria. En esencia, tanto éstas como las que presentamos nosotros integran los mismos elementos.

Elementos del juego	Propuestas de modificación
Relación con la pelota	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar otro tipo de pelotas.</li> <li>• Modificar la forma de relacionarse con la pelota.</li> <li>• Utilizar la mano o una herramienta diferente para relacionarse con la pelota.</li> <li>• Limitar o variar el tipo de golpeo.</li> </ul>
Relación con el espacio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modificar el tipo de saque.</li> <li>• Sacar botando la pelota en el suelo o sin bote.</li> <li>• Modificar la distancia y ubicación respecto a la zona de saque.</li> <li>• Disponer de una sola oportunidad de saque o más de una.</li> <li>• Modificar las limitaciones verticales: aumentar o disminuir la altura de la red o chapa que se debe rebasar.</li> <li>• Delimitar el espacio de juego de cada grupo o jugador/a.</li> <li>• Añadir zonas prohibidas en el espacio de juego.</li> <li>• Obligar a situarse en zonas concretas del espacio de juego cuando no golpean la pelota.</li> </ul>
Relación con los participantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambiar la posesión del saque a cada número concreto de tantos.</li> <li>• Concretar el responsable del saque del siguiente quince o tanto.</li> <li>• Modificar la relación entre los participantes del duelo: posibilidad de jugar en colaboración u oposición con los demás participantes.</li> <li>• Modificar las formas de comunicación entre compañeros/as.</li> <li>• Modificar el número de componentes de cada equipo.</li> <li>• Modificar el tipo de duelo: simétrico o disimétrico.</li> </ul>
Relación con el tiempo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Romper la alternancia del golpeo de la pelota.</li> <li>• Modificar el sistema de puntuación.</li> <li>• Cambiar la interacción de marca: jugar a puntuación límite o a tiempo y puntuación.</li> <li>• Modificar la puntuación en función del tipo de tanto.</li> <li>• Empezar el partido con una ventaja o desventaja en el tanteo.</li> <li>• Limitar el tiempo de culminación del tanto o quince.</li> </ul>

**Tabla 4**

Variantes de modificación de los diferentes elementos de las modalidades deportivas de pelota

en práctica. La evaluación continua comportará, en este punto, la observación de las conductas motrices estratégicas para verificar que el alumnado controla las modificaciones estructurales y sus efectos en el juego. El profesor/a se puede ayudar de una hoja de anotación o de un diario de observación. Igualmente, como vemos en Devís y Peiró, se pueden lanzar preguntas al alumnado para verificar que comprenden la dinámica.

3. *Propuestas de pacto o desafío entre grupos.* En esta última parte del proceso cada grupo propondrá a otro un desafío o pacto, el cual vendrá especificado en una hoja de descripción del juego previamente rellenada (ver *tabla 5*). Es importante establecer los emparejamientos inicialmente para que así los pactos se adecuen a las características de los grupos en contienda. Una vez hecho esto, los grupos pactarán las modificaciones y las anotarán en la ficha, disponiéndose seguidamente a jugar

el partido. Cada vez que modifiquen el enfrentamiento, deberán registrarlo en la ficha. El profesor/a, por su parte, revisará los documentos rellenos para, antes de dar comienzo al siguiente periodo de práctica, incidir en los aspectos que no controlan los escolares.

La evaluación de los desafíos se efectuará mediante observadores externos que no han participado en el desafío (coevaluación), quienes determinarán si los participantes han cumplido con el pacto, rellenando la hoja diseñada expresamente para ello (ver *tabla 5*). Estos verificarán que los elementos pactados se han respetado. El profesor/a, a su vez, efectuará la misma observación (heteroevaluación). De esta forma, será una evaluación compartida (profesor y alumnado) lo que, siguiendo a López Pastor (2006), supone un proceso altamente educativo. La *tabla 5*, por consiguiente, es el documento esencial de la progresión.

Modalidad deportiva modificada:

Componentes del equipo rojo:

Componentes del equipo azul:

Marcar con una "X" las modificaciones que queréis aplicar en el desafío, especificando quien debe cumplir dicha variante. Podéis marcar en la casilla del equipo rojo, azul, o en las dos. Como mínimo se debe variar una regla por cada elemento de juego.

Elementos del juego	Propuestas de modificación	Equipo rojo	Equipo azul
Relación con la pelota	Puede coger la pelota con la mano y lanzarla.		
	No puede golpear con la mano hábil.		
	No puede golpear de aire.		
Relación con el espacio	Puede sacar sin botar la pelota.		
	Si la pelota es dirigida al recuadro marcado en el frontis (pared principal) será tanto para el que golpea y terminará el tanto.		
	El que dirija la pelota a los cuadros 2 y 3 (entre 7 y 10,5 metros), perderá el tanto.		
Relación con los participantes	El que pierde el tanto anterior, será el encargado de efectuar el siguiente saque		
	Podrán hacer un pase a un compañero		
	El equipo se compondrá de tres jugadores		
Relación con el tiempo	Si la pelota bota dos veces antes de que golpee el adversario obtendrá 2 puntos		
	Cada vez que golpean de aire, dispondrán de un golpeo consecutivo para hacer tanto al equipo contrario.		
	Al inicio del partido dispondrá de una ventaja de cinco puntos respecto al adversario		

**Tabla 5**

Ejemplo de una hoja de descripción del desafío y de cumplimiento del pacto

## A modo de reflexión

Los juegos y deportes tradicionales parecen permanecer *in eternum* fuera del círculo etiquetado de científico (Lavega et al., 2006), mientras su desarrollo curricular adolece de un anquilosamiento notable. Aunque en las escuelas de magisterio y facultades de nuestro ámbito han venido formando parte de los planes de estudio y su introducción en los currículos educativos es un hecho, como hemos mostrado más arriba, todo ello no se ha traducido en un desarrollo del contenido y en

una mejora pedagógica de su aplicación. Parece como si se obedeciera la prescripción de mostrar los juegos, pero como un deber con la historia y no como una opción de futuro. La falta de alternativas e innovaciones en su impartición son prueba de ello, lo que conlleva un planteamiento de simple 'muestrario' de los juegos tradicionales y populares. La consideración de esta clase de actividades, a menudo vistas como 'etapas superadas' o piezas de museo de la historia, relativiza hasta la nimiedad su valor educativo y a duras penas resisten en el currículo escolar. La comparativa con los omnipresentes



y modernos deportes de masa carece de sentido, pues éstos suponen una opción mayoritaria en el diseño de la programación.

Siguiendo a Trigo (1994), pensamos que los juegos tradicionales y las modalidades deportivas derivadas directamente de las primeras, como los juegos directos de pelota, suponen, sin embargo, una magnífica opción pedagógica. Y ello, no sólo para mostrar las actividades de entretenimiento de nuestros antepasados sino, además, para:

- a) Entender el surgimiento de los deportes modernos y valorar la evolución acaecida en estas prácticas.
- b) Recuperar los valores de las actividades tradicionales, como el respeto o la horizontalidad en el trato.
- c) Poner en valor el carácter cultural de éstas actividades, aspecto sumamente educativo, como el uso de lenguaje específico, la lengua autóctona, la artesanía de los materiales o el uso de espacios públicos como canchas de juego.
- d) Hacer un uso educativo de la flexibilidad de las actividades, principalmente el pacto y el desafío, por encima de las reglas impuestas externamente.

Bien es cierto que los deportes modernos se han adaptado a los cánones sociales que priman en esta sociedad y han sabido responder a las exigencias populares, por ello su éxito actual. Pero ello no es óbice para olvidar el papel fundamental que han desarrollado los juegos y deportes tradicionales en este fenómeno y el enorme potencial cultural y educativo de estas prácticas. Como puso de manifiesto Parlebas (1988), el juego tradicional se encuentra en todas las redes ludomotores que planteaba (nueve en total), mientras que los deportes lo hacen en sólo dos; lo tradicional, añadía el autor francés, además fomenta relaciones socio afectivas más ricas que las prácticas deportivizadas.

Desde el ámbito de la educación, por lo tanto, se requiere un redescubrimiento de estos juegos ya que ofrecen posibilidades hasta ahora despreciadas para el desarrollo de valores a través y en movimiento. Por ejemplo, como hemos tratado de mostrar, son poseedores de una flexibilidad muy útil en educación que facilita una orientación más comprensiva y menos técnica de las habilidades deportivas, más acorde con las pretensiones educativas y más alejadas de las del entrenamiento.

## Referencias

- Abril, E. (1971). *Dos siglos de pelota vasca*. San Sebastián: Caja de Ahorro Municipal de San Sebastián.
- Álvarez, E. (2003). Juego, educación física y deporte en el Renacimiento. En L. P. Rodríguez (Coord.), *Compendio histórico de la actividad física y el deporte* (pp. 171-211). Barcelona: Masson.
- Arraztoa, T. (2004). *Guante-Laxoa. La modalidad más antigua de la pelota vasca*. Pamplona: Aralar.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bombín, L., & Bozas-Urrutia, R. (1976). *El gran libro de la pelota*. San Sebastián: Caja de Ahorro Municipal de San Sebastián.
- Carbonell, J. (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona: Octaedro.
- Decreto 142/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación primaria. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, n.º 4915.
- Decreto 143/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, n.º 4915.
- Decreto 111/2007, de 20 de julio, de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, n.º 5562.
- Decreto 112/2007, de 20 de julio, de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, n.º 5562.
- Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, n.º 89.
- Decreto 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, suplemento al n.º 99.
- Decreto 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, n.º 112.
- Decreto 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, n.º 113.
- Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*, n.º 2007218.
- Decreto Foral 24/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, n.º 64.
- Decreto Foral 25/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, n.º 65.
- Devís, J. (1992). Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de juegos deportivos. En J. Devís y C. Peiró, *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física* (pp. 141-159). Barcelona: Inde.
- Devís, J., & Peiró, C. (1992). Orientaciones para el desarrollo de una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En J. Devís y C. Peiró, *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física* (pp. 161-184). Barcelona: Inde.
- Devís, J., Peiró, C., & Sánchez, R. (2009). La enseñanza para la comprensión y otras formas alternativas de enseñanza de los juegos deportivos en España. En V. Navarro y C. Trigueros (Coords.), *Investigación y juego motor en España* (pp. 295-322). Lleida: Universitat de Lleida.

- Díaz Lucea, J. (1994). *El currículum de educación física en la reforma educativa*. Barcelona: Inde.
- Etxebeste, J. (2001). *Les jeux sportifs, éléments de la socialisation traditionnelle des enfants du Pays Basque* (Tesis doctoral sin publicar). Vitoria-Gasteiz
- Etxebeste, J., & Urdangarin, C. (2005). *Euskal Jokoa eta jolasa: transmitting the Basque heritage through games and play*. Vitoria-Gasteiz: Secretaría General de Acción Exterior en colaboración con el Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- García Blanco, S. (2003). La actividad fisicodeportiva, una práctica educativa en Mesoamérica. En L. P. Rodríguez (Coord.), *Compendio histórico de la actividad física y el deporte* (pp. 161-170). Barcelona: Masson.
- García Romero, F. (1992). *Los juegos olímpicos y el deporte en Grecia*. Sabadell: Ausa.
- Gil, P. (2002). La programación en la enseñanza de la Educación Física. En F. Sánchez Bañuelos (Coord.), *Didáctica de la Educación Física* (pp. 73-95). Madrid: Prentice Hall.
- Griffin, L., Brooker, R., y Patton, K. (2005). Working towards legitimacy: two decades of teaching games for understanding. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(3), 213-223.
- Lasierra, G., & Lavega, P. (1997). *1.015 juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Paidotribo.
- Lavega, P. (2000). *Juegos y deportes populares tradicionales*. Barcelona: Inde.
- Lavega, P., Lagardera, F., Molina, F., Planas, A., Costes, A., & Saez de Ocariz, U. (2006). Los juegos y deportes tradicionales en Europa: entre la tradición y la modernidad. *Apunts. Educación Física y Deportes* (85), 68-81.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Gobierno de España. Boletín Oficial del Estado, n.º 106.
- López Pastor, V. M. (Coord.) (2006). *La evaluación en Educación Física*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López Pastor, V. M., & Gea Fernández, J. M. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en educación física. Revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 38(10), 245-270.
- Millo, L. (1976). *El "trinquet"*. València: Prometeo.
- Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria. Gobierno de España. Boletín Oficial del Estado, n.º 173.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Junta de Andalucía.
- Parlebas, P. (2001). *Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Gobierno de España. Boletín Oficial del Estado, n.º 5.
- Roberts, S. J. (2011). **Teaching Games for Understanding: the difficulties and challenges experienced by participation cricket coaches**. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 33-48.
- Trigo, E. (1994). *Aplicación del juego tradicional en el currículum de educación física*. Barcelona: Paidotribo.
- Velázquez, C. (2010). Una aproximación al aprendizaje cooperativo en educación física. En C. Velázquez (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física* (pp. 17-95). Barcelona: Inde.
- Villagra, A. (2003). La educación física y las necesidades educativas especiales: un análisis crítico en el marco de la innovación educativa. *Tàndem* (11), 7-18.