



*Revista Digital de Educación Física*

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

## **UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA BASADA EN METODOLOGÍAS ACTIVAS PARA EL APRENDIZAJE DE LOS JUEGOS POPULARES Y TRADICIONALES**

**Isabel Pérez-Herráez**

Estudiante de Doctorado. Universitat de València. España.

Email: [ipehe2@alumni.uv.es](mailto:ipehe2@alumni.uv.es)

**Alexandra Valencia-Peris**

Profesora Contratada Doctora. Universitat de València. España.

Email: [Alexandra.valencia@uv.es](mailto:Alexandra.valencia@uv.es)

Web: [www.afes.es](http://www.afes.es)

### **RESUMEN**

En el siguiente artículo se describe una experiencia de innovación llevada a cabo con alumnado de 6º de primaria de un centro valenciano. Con el fin de preparar la Jornada de Convivencia que se celebra anualmente en la escuela, se desarrolló un proyecto interdisciplinar que pretendía actualizar la recopilación de juegos populares y tradicionales que durante los años 80 realizó el profesor Josep Bataller Calderón. Al mismo tiempo, se quiso aprovechar la riqueza cultural de la temática para el trabajo de valores como la empatía, el respeto y la solidaridad, ofreciendo al alumnado el máximo protagonismo y participación mediante el uso de metodologías activas que requerían de su compromiso. La experiencia se evaluó a través de las anotaciones registradas en el cuaderno de la maestra y de los datos que se recabaron en una encuesta inicial y otra final administradas al alumnado. Aunque al principio la propuesta generó incertidumbre y cierto rechazo, los resultados revelaron que, tras participar en la experiencia, un 41.3% del alumnado practicaba más juegos populares y tradicionales y un 93.3% aseguró sentirse orgulloso de haber organizado y desarrollado la Jornada de Convivencia que habían preparado de forma cooperativa.

### **PALABRAS CLAVE:**

Proyecto interdisciplinar; educación primaria; autonomía; participación activa; educación física.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, nos encontramos inmersos en un proceso de cambio y mejora de nuestro sistema educativo. Entre los diferentes elementos que se han visto cuestionados en los últimos tiempos encontramos la metodología docente, la cual ha virado desde un paradigma técnico, donde prevalece la figura del profesorado y el alumnado es un actor pasivo, a un paradigma racional o práctico, donde el alumnado es la figura central sobre la que gira el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, hoy en día se aboga por las metodologías activas que, según Baro (2011), cumplen las siguientes características:

- Basan los contenidos en el aprendizaje significativo.
- Usan como metodología didáctica el aprendizaje por descubrimiento.
- Abogan por la flexibilización de los tiempos de aprendizaje, considerando los ritmos individuales.
- Consideran cualquier espacio como educativo siempre y cuando sea estimulante.

Una propuesta concreta de metodología activa es el trabajo por proyectos. Desde un punto de vista más actual, se puede abordar la contemplación de esta nueva metodología asumiendo la finalidad de disminuir «la distancia existente entre la escuela y la realidad» (Sarceda, Seijas, Fernández & Fouce, 2015). Y es que, aunque el número de definiciones atribuidas al concepto es abrumadora, prácticamente los aspectos que en ellas se recogen son los mismos: intercambio, comunicación, teoría y práctica, responsabilidades personales y sociales y autonomía (Álvarez et al., 2010; Martí, Heydric, Rojas & Hernández, 2010; Sarceda et al., 2015). En el marco de la asignatura de Educación Física, existen varias experiencias en las que se han llevado a cabo propuestas basadas en el trabajo por proyectos (Aranda & Monleón, 2016; Brasó & Torreadella, 2016; García de las Bayonas & Baena-Extremera, 2017; García-Varcácel & Basilotta, 2017). Pese a que cada uno de los proyectos persigue metas y procesos de alcance muy diversos, los resultados de las investigaciones coinciden al afirmar que otorgar protagonismo y autonomía al alumnado contribuye a mejorar su aprendizaje. Estas mejoras, incrementan su valor al considerar el carácter interdisciplinar de la propuesta ya que, desde el currículo de Educación Primaria de la Comunidad Valenciana (Decreto 108/2014) se establece que la oferta de juegos y actividades deportivas ha de ser variada y equilibrada y reflejar las manifestaciones culturales de la sociedad en la que vivimos. El trabajo integrado de diferentes tareas motrices junto con aspectos sociales y culturales permite poner de manifiesto la capacidad de la Educación Física de construir aprendizajes significativos (Julián, Ibor, Aibar & Agualeles, 2017). Asimismo, a consecuencia de la introducción legislativa de las competencias básicas, los juegos populares y tradicionales se ensalzan como un contenido privilegiado en su adquisición. Según Méndez-Giménez & Fernández-Río (2010), el juego motor es una herramienta educativa insustituible que, combinada con experiencias transversales puede despertar el interés del alumnado por el conocimiento y contribuir a su tratamiento integral.

En relación con la cesión de autonomía al alumnado, es importante recalcar el Modelo de Enseñanza de la Responsabilidad Personal y Social, el cual nace de la mano de Don Hellison (1995). En un principio el modelo se aplicaba en programas deportivos extraescolares y el objetivo del mismo pasaba por provocar en niños y

jóvenes el desarrollo de responsabilidades tanto individuales como sociales en el deporte y en la vida mediante experiencias positivas (Escartí, Gutiérrez, Pascual & Wright, 2013). Sin embargo, en la actualidad y en nuestro país se ha incluido de manera adaptada durante los últimos años tanto en la asignatura de Educación Física como en el deporte extraescolar (Pascual, Escartí & Llopis, 2011). Por un lado, el modelo pone al alumnado como centro de atención, así como sus relaciones sociales y los valores que se les quieren transmitir, lo cual repercute en su conducta y en su personalidad (Fernández-Río, 2014). Por otro, la figura del profesorado se concibe como un modelo de respeto que debe contribuir a potenciar la autonomía del agente principal, el alumnado, el cual debe poder experimentar el éxito en las tareas que desarrolla (Escartí et al., 2013). Así, los resultados de los estudios que han puesto en práctica el modelo de Enseñanza y Responsabilidad Social son muy favorables (Pascual et al., 2011; Sánchez-Alcaraz, Gómez-Mármol, Valero & De la Cruz, 2013).

Por tanto, el objetivo de esta experiencia educativa fue mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los juegos populares y tradicionales en alumnado de 6º de Primaria a partir de la cesión de responsabilidad y autonomía en el alumnado comprobando su nivel de conocimiento, así como su percepción, el interés y la satisfacción que les pudiera reportar.

## 1. DESARROLLO

### 1.1. CONTEXTUALIZACIÓN

Así pues, a través del área de Educación Física, y trabajando al mismo tiempo contenidos pertenecientes a los ámbitos de Lengua y Literatura, Matemáticas y Educación Artística, se puso en marcha un proyecto interdisciplinar en el que el máximo protagonismo fue asumido por el alumnado de 6º de primaria del centro (Figura 1). Según establecen Mérida, Barranco, Criado, Fernández, López y Pérez (2011), las relaciones existentes entre las diferentes áreas de conocimiento se producen en función de las necesidades que surgen con el fin de mejorar la realidad.



Figura 1. Interdisciplinariedad del proyecto. Fuente: propia.

Así, partiendo del objetivo principal de reelaborar y actualizar la recopilación de juegos populares y tradicionales llevada a cabo en el año 1979 por el profesor Josep Bataller Calderon bajo el nombre de Els jocs de xiquets al País Valencià, se pidió al alumnado que preguntase a algún familiar, conocido y/o amigo sobre los juegos que se practicaban en la calle durante su infancia. El objetivo era retomar la práctica de estas actividades, trasladarla a la actualidad y difundirla entre todo el alumnado del centro con el fin de devolver su presencia a nuestras calles y escuelas.

Posteriormente, tras varias selecciones llevadas a cabo a lo largo del proyecto, se escogieron aquellos juegos que se practicarían durante la celebración anual de la Jornada de Convivencia del centro en un parque natural. Para la preparación de este día, el alumnado veterano, previamente y durante las sesiones de la materia principal del proyecto, ensayaría las explicaciones y la organización, ya que serían ellos quienes tutorizarían los grupos heterogéneos formados por el resto de alumnos y alumnas del centro.

Con todo ello, nos basamos en el Modelo de Enseñanza de la Responsabilidad Personal y Social diseñado por Hellison (1995) a fin de promover en el alumnado actitudes empáticas y comprometidas a nivel cultural y social. Haciendo uso de las palabras de Fernández-Río (2014), entendemos que el aprendizaje implica interconexiones entre personas, actividades, conocimientos y el mundo en general, motivo por el cual actividades como la propuesta son consideradas de vital importancia si la pretensión es contribuir al desarrollo integral del alumnado.

Asimismo, se ofreció la oportunidad de organizar la Jornada de Convivencia con todo lo que ello supone en cuanto a la implicación del alumnado, es decir, buscar, recopilar y analizar la información. En este caso concreto, debido al carácter cultural de la temática, implicó, a su vez, reconocer y revalorizar el patrimonio del que disponen. Asimismo, se les proporcionaron las herramientas necesarias para su participación en el proceso de evaluación del proyecto, lo cual permitió promover la autonomía y la asunción de responsabilidades a la hora de regular su trabajo (Hortigüela, Pérez-Pueyo & Fernández-Río, 2017). En lo que se refiere a la evaluación del alumnado en la experiencia de innovación, se siguió un modelo alternativo basado en la evaluación formativa y compartida, el cual puede consultarse en detalle en Pérez-Herráez y Valencia-Peris (2019).

## 1.2. PARTICIPANTES

La propuesta se desarrolló con un total de 52 participantes de los cuales 25 pertenecen al género femenino y 27 al masculino, todos ellos divididos en tres grupos del mismo nivel. Como información relevante cabe destacar el hecho de que en otras ocasiones ya se había desarrollado alguna actividad similar dedicada a promover la participación del alumnado. Sin embargo, hasta ahora nunca se había planteado ningún proyecto como este que implicase la asunción de responsabilidades, el compromiso y la cooperación entre el alumnado, ya que de su combinación dependería el disfrute de todo el alumnado del centro durante un día especial.

### 1.3. PROCEDIMIENTO

Para llevar a cabo el seguimiento de la experiencia, se utilizaron diferentes métodos de registro, principalmente un diario observacional y una encuesta individual que se rellenó al inicio y al final del proceso. En cuanto a los instrumentos de recopilación de la información, en el diario observacional se contemplaron contenidos actitudinales que registró la docente a partir de las anotaciones recogidas en las sesiones de Educación Física. Complementariamente, las encuestas fueron rellenadas por el alumnado siguiendo una escala tipo Likert en la que se diferenciaban tres niveles que les permitieron transmitir su grado de satisfacción con el desarrollo del proyecto (de acuerdo, no lo sé y en desacuerdo). Estos datos fueron complementados, además, con la información obtenida a partir del diálogo continuo entre la docente y el alumnado. De hecho, el alumnado pudo trasladar cualquier opinión que considerara relevante, ya que antes de rellenar ambas encuestas se celebró una asamblea colectiva.

Por otro lado, debido a la dinámica seguida habitualmente por ambos maestros de Educación Física del centro, tampoco nunca habían destinado más de una sesión contigua a la realización de tareas dentro del aula, sin salir a practicar actividad física como tal. Habitualmente, como mucho destinaban la primera de las sesiones de cada Unidad Didáctica a explicar a qué dedicarían el resto de las sesiones, cuáles serían los objetivos y logros por alcanzar y algunas de las actividades a realizar. En caso contrario bajaban directamente a la pista.

Como se ha comentado anteriormente, la Jornada de Convivencia y su preparación era un ritual anual en el centro, no obstante, y a pesar de que el director y maestro de Educación Física del centro había intentado durante años promover su práctica a través de las sesiones de la materia, reconocía haber caído en la rutina de repetición de los mismos juegos, lo cual ya no despertaba ningún interés al alumnado veterano del centro. En este sentido, el hecho de darles la oportunidad de proporcionar y elegir ellos los juegos se planteaba como un posible un factor motivante para ellos/as.

### 1.4. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Todo comenzó con la preparación de una Unidad Didáctica que permitió el desarrollo del proyecto interdisciplinar durante nueve sesiones de Educación Física (Pérez-Herráez, Valencia-Peris & Bataller, 2020). Durante las sesiones destinadas a la preparación de la Jornada de Convivencia, primero se proporcionaron unas fichas individuales a rellenar mediante la realización de una entrevista a familiares y/o amistades con la información de cualquier juego popular y/o tradicional. Posteriormente, se realizó un proceso de selección colectivo para la elección de los juegos que se practicarían en el parque natural y se elaboraron las plantillas guía. Con estas tarjetas realizamos algunos simulacros durante las sesiones de Educación Física, de manera que, por grupos y de manera aleatoria, asignábamos una plantilla a cada grupo y este debía organizar y explicar el juego al resto de compañeros/as y ellos/as lo practicaban. De este modo, todo el alumnado se enfrentaba a la tarea y tenía la oportunidad de perfeccionar su actuación de cara a la salida y además garantizábamos el conocimiento de todos y cada uno de los juegos por parte del alumnado organizador.

Mientras tanto, gracias a la realización de unas fichas de juegos populares y las plantillas correspondientes en las cuales se proporcionaba información respecto

del juego (nombre, materiales, descripción y representación gráfica), se trabajaron también cuestiones relacionadas con el lenguaje, ya que indirectamente se obligaba al alumnado a realizar un pequeño texto descriptivo donde se incluía vocabulario propio de la materia y se tomaban en consideración tanto la coherencia y la cohesión como aspectos gramáticos y ortográficos.

Además, paralelamente se estaban llevando a cabo otros proyectos con el fin de dedicar un espacio del patio a la realización de este tipo de juegos con el consiguiente diseño de sus tableros en el suelo. Para ello, se utilizaron conocimientos matemáticos y artísticos para delimitar los espacios y crear diferentes propuestas a escala que, posteriormente serían trasladadas al espacio real. Durante algunas sesiones de Matemáticas se elaboraron planos a escala donde se plantearon posibles distribuciones de los juegos. Finalmente, una vez decidida cual era la mejor opción, se emplearían las sesiones de Educación Artística para finalizar la tarea diseñando, dibujando y decorando los tableros a tamaño real.

En cuanto a los aprendizajes transversales, se pretendió que el alumnado adquiriera la capacidad de responsabilizarse de las tareas que se le proponía y que las realizase asumiendo el compromiso que requiere un proyecto como este en el que de ellos y ellas dependieron el disfrute de todos los demás compañeros y compañeras. Del mismo modo ocurrió entre iguales ya que, como desde las primeras sesiones todo el trabajo se llevó a cabo de manera grupal, contaron con el apoyo y la ayuda de unos y otros. En suma, «es una iniciativa que llama a la labor colaborativa en el aula, en un clima de confianza y respeto, y que persigue la formación de ciudadanos críticos, conocedores de su realidad» (López & Lacueva, 2007, 582). Solo consiguiendo una comprensión de la importancia de su labor podría lograrse un resultado exitoso.

A nivel cultural, se intentó devolver al lugar que merecen todos estos juegos que por cuestiones diversas han quedado relegados a otras ocupaciones del tiempo libre. De igual modo, indirectamente, se intentó provocar una comunicación entre infancia y adultos mayores que dio pie a generar un sentimiento de pertenencia social en ambos casos. Como bien explica Sanchis Guarner en el prólogo que redacta para la obra de Bataller Calderon (1979), «ahora las cosas han cambiado mucho y los planteamientos son bien distintos: ni la lengua ni la cultura se transmiten solo verbalmente, ni tampoco solo dentro del ámbito familiar. Ahora la escuela, los maestros y los compañeros, influyen decisivamente en la educación del niño».

Generalmente no es muy común la práctica de juegos populares y tradicionales en nuestras escuelas. En este caso, sorprendentemente sí que se le dedicaban, anualmente, algunas sesiones a estos juegos en todos y cada uno de los cursos del centro. Sin embargo, como se ha dicho anteriormente, los juegos resultaban repetitivos y, en consecuencia, poco impactantes para el alumnado, el cual, al alcanzar los cursos superiores y según nos contaba su maestro, no mostraba ningún tipo de interés ni motivación. Por este motivo se planteó la posibilidad de realizar algunos cambios en el proceso de organización en el cual se incluyeron nuevos elementos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Figura 2).

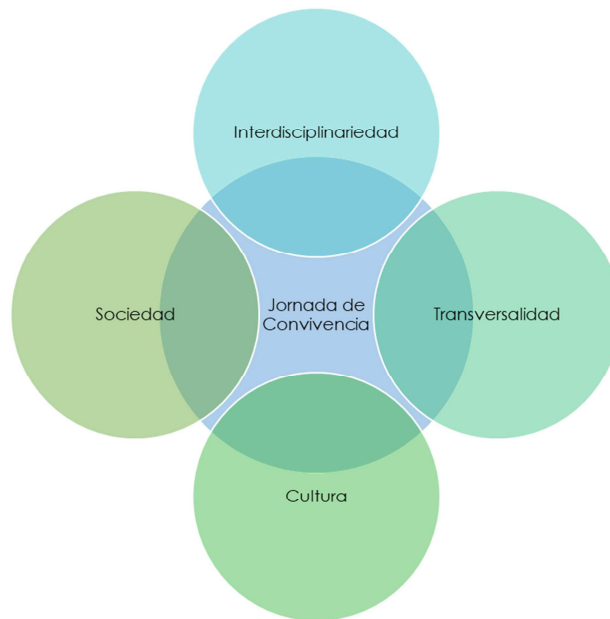


Figura 2. Elementos del proyecto. Fuente: propia.

## 1.5. ANÁLISIS DE DATOS

Se llevaron a cabo análisis descriptivos con el programa estadístico SPSS para conocer los resultados del cuestionario administrado al principio y al final de la experiencia. También se realizó un análisis de contenido del diario de la profesora que pudiera explicar algunos de los resultados hallados en la parte cuantitativa de la investigación.

## 2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se presentan los resultados derivados del análisis de los datos recogidos por cada instrumento. En primer lugar, si se toma en consideración el diario de observación relleno por la docente, vemos como, a medida que se fueron sucediendo los acontecimientos, la actitud y la motivación del alumnado fue en aumento. Es cierto que los primeros comentarios recogidos en el apartado de observaciones del diario de campo eran bastante descorazonadores. A grandes rasgos, algunas anotaciones reflejaban el “poco entusiasmo” y el “enfado” de algunos alumnos y alumnas. Las caras y comentarios de desconcierto y decepción llevaron a cuestionarse a la docente si la experiencia era interesante, así como si su exposición ante las personas participantes había sido la correcta.

A pesar de que en un inicio se palpaba cierto escepticismo por parte del alumnado ante la nueva metodología planteada, suponemos que por el desconocimiento y la falta de comprensión de la totalidad de la propuesta, la cual también provocó indiferencia e incluso a veces rechazo; a medida que fue pasando el tiempo y el alumnado fue viendo los resultados de su trabajo, los comentarios pasaron a ser algo más positivos: “participan e incluso intercambian miradas de complicidad, entendimiento y compromiso”. Entendemos que asumieron la importancia de su tarea y comprendieron la repercusión de su labor en un día tan especial para todos/as, lo cual desembocó en una motivación alta y una implicación general. Sin embargo, el momento álgido no llegó hasta las

sesiones de los simulacros, cuando el alumnado buscaba a la profesora por el centro para preguntarle cuáles iban a ser los juegos que practicarían esa semana y cuál era el turno de exposición de su grupo. Y no era para menos, ya que, a todo lo expuesto se sumaba la oportunidad de practicarlos, el factor movimiento que tanto ansiaban. Esto puede deberse a que:

Un aumento en la autonomía del alumnado en la elección de las tareas compartidas en grupo a realizar durante el desarrollo de las clases de educación física incrementa la satisfacción de una de las necesidades básicas como es la autonomía, lo cual comporta un aumento en la motivación, autodeterminada en el ámbito situacional y contextual (Brasó & Torrebadella, 2016, 33).

En cuanto a los datos recogidos a través de las encuestas, a consecuencia de la ausencia de algunos alumnos y alumnas, no se disponen del mismo número de participantes en la encuesta inicial (n=51) y la final (n=46), las respuestas a las cuales pueden observarse en las Tablas 1 y 2 respectivamente.

**Tabla 1.**  
**Encuesta inicial administrada al alumnado (respuestas de acuerdo).**

	n(%)
Sabría decir qué es un JJPT	35 (68,6)
Conozco diversos JJPT	44 (86,3)
Practico JJPT	32 (62,7)
Disfruto jugando a JJPT con mis compañer@s	38 (76,0)
Tengo curiosidad por saber más sobre los JJPT	40 (78,4)
Me gusta que se trabajen los JJPT en EF	40 (80,0)
Quisiera que se dedicara más tiempo a la práctica de JJPT	23 (45,1)
Pienso que son aburridos y demasiado lentos	2 (3,9)
Prefiero practicar otros deportes	23 (46,0)
Me gusta la Jornada de Convivencia de la Semana Cultural	44 (86,3)
Estoy ilusionad@ porque este año seremos l@s protagonistas	35 (68,6)
No me siento capacitad@ para explicar a l@s compañer@s los juegos de la Jornada de Convivencia	6 (11,8)
Con la ayuda de mis compañer@s desarrollaremos la tarea con éxito	43 (84,3)
Confío en mis capacidades y sé que puedo hacerlo bien	42 (84,0)

JJPT: Juegos populares y tradicionales

**Tabla 2.**  
**Encuesta final administrada al alumnado (respuestas de acuerdo).**

	n(%)
Sabría definir qué son los JPTT	34 (73,9)
Conozco más JJPT	39 (84,8)
Practico más JJPT	19 (41,3)
He disfrutado jugando a JJPT con mis compañer@s	38 (82,6)
He satisfecho mi curiosidad sobre los JJPT	28 (60,9)
Me ha gustado haber trabajado los JJPT en EF de manera diferente	34 (73,9)
Quisiera que se dedicara más tiempo a los JJPT en EF	21 (47,7)
Pienso que son juegos aburridos y demasiado lentos	8 (17,4)
Prefiero practicar otros deportes	22 (47,8)
Me ha gustado la Jornada de Convivencia y la semana cultural	38 (84,4)



Estoy orgullos@ del trabajo que hemos realizado como organizadores de la Jornada de Convivencia	42 (93,3)
He sido capaz de explicar sin problemas los juegos a l@s compañer@s	36 (81,8)
Con la ayuda de mis compañer@s he podido superar las dificultades	38 (84,4)
Me gustaría repetir una experiencia similar	25 (58,1)

---

JJPT: Juegos populares y tradicionales

Consideramos destacable el hecho de que un 41,3% del alumnado practique, tras la experiencia educativa, más juegos populares y tradicionales que antes. Además, un 5,3% sabe definirlos mejor que antes de la experiencia y un 6,6% ha incrementado el disfrute durante la práctica de estos juegos. Del 78,4% que manifestaban tener curiosidad por saber más acerca de este contenido, solo el 60,9% parece haber satisfecho totalmente esta necesidad. Gracias a las anotaciones realizadas durante las asambleas hemos podido saber que este resultado se debe a la falta de tiempo y a que algunos siguen teniendo inquietudes al respecto, lo cual puede suponer un aliciente para incentivar o bien una formación autodidacta o bien una petición recurrente de repetición de la experiencia o experiencias semejantes al personal docente del centro.

En cuanto a la Jornada de Convivencia, o proyecto final, el gran avance reside en la ilusión que les produjo la preparación y organización de este día. Al inicio solo un 68,6% se mostraba emocionado, sin embargo, tras la experiencia un 93,3% aseguró sentirse satisfecho con el trabajo realizado de forma cooperativa. De hecho, el apoyo en sus compañeros y compañeras ha resultado fundamental para poder organizarse y responsabilizarse del desarrollo de la jornada de forma autónoma (84,4%). Esto creemos que puede deberse a la seguridad que les produjo ver cómo, aunque no estaban muy confiados en poder explicar los juegos correctamente a sus compañeros y compañeras, llegado el momento un 81,8% se sintió capaz de hacerlo sin problemas tras los ensayos realizados en las sesiones de la Unidad Didáctica (cuando al principio sólo el 11,8% decía sentirse preparado).

Aunque el alumnado manifestaba estar muy satisfecho con el trabajo realizado, únicamente alrededor de un 60% señalaba que quería repetir la experiencia. Esto puede deberse a diversos inconvenientes que hemos ido mencionando, como la incertidumbre y el desconocimiento que les provocaron situaciones novedosas, y por tanto incómodas para ellos y ellas. Pese haberse sentido orgullosos/as de su trabajo, la experiencia no ha sido lo suficientemente positiva para que todo el alumnado quiera volver a repetirla. Al respecto, en posibles futuras aplicaciones se pretende priorizar la preparación previa y la introducción gradual de las innovaciones. Aun así, tal como afirma Ríos (2006; citada en Gil, Francisco & Moliner, 2012, 97), «el trabajo en equipo, el papel activo del estudiantado, el respecto a la diversidad, la cooperación, etc., son algunos de los aspectos básicos que justifican la utilización de esta metodología para conseguirlos». Por ello, se aboga por la incorporación y repetición de este tipo de propuestas en Educación Primaria. Asimismo, sería interesante investigar estas experiencias desde una aproximación cualitativa que permita conocer en mayor profundidad las percepciones y actitudes que generan estas propuestas de innovación en el alumnado.

### 3. CONCLUSIONES

Así pues, de todo lo expuesto anteriormente, destacamos las siguientes implicaciones educativas a modo de conclusiones de la experiencia llevada a cabo:

- La introducción de este tipo de proyectos interdisciplinarios y de metodologías activas en las programaciones ofrece una manera alternativa de dar a conocer al alumnado los juegos populares y tradiciones.
- Por otro lado, teniendo en cuenta el valor cultural de la temática, se trata de una oportunidad de revalorizar parte del patrimonio, actualizarlo y mantenerlo vivo, siempre desde un punto de vista educativo.
- A la experiencia en sí misma, se añadieron aspectos transversales como la asunción del compromiso y el desarrollo de hábitos de trabajo que enriquecen en gran medida el crecimiento personal y, en definitiva, el desarrollo integral de los y las más pequeños/as.
- Al mismo tiempo, se trabajaron interdisciplinariamente contenidos de distintas materias, lo cual permite desarrollar habilidades de relación del conocimiento y su aplicabilidad y transferencia en la vida real.
- Por otro lado, creemos que, aunque los cambios no siempre fueron recibidos con actitudes positivas, debemos seguir introduciéndolos para eliminar ideas preconcebidas y prejuicios que en ocasiones pueden generar cierto miedo. Acostumbrar al alumnado y al profesorado a salir de su zona de confort se convierte en una necesidad que, a largo plazo, tiene efectos positivos.
- Se ha demostrado como, mientras el desconocimiento generaba negación y rechazo, el descubrimiento ha provocado implicación, disfrute y motivación.
- En ediciones posteriores, se incluye como propuesta de mejora la preparación previa del alumnado mediante la introducción gradual de las innovaciones, a fin de evitar este tipo de reacciones, proporcionándoles tranquilidad y seguridad en la consecución de las tareas.

En definitiva, puesta la vista atrás en la realización del proyecto, se puede calificar su desarrollo como un proceso exitoso. Siendo críticos y conscientes de las posibles propuestas de mejora, no se deja de valorar positivamente la experiencia debido a las ventajas que proporciona su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de este proceso, se consideran aspectos académicos, culturales y personales, por lo que se está poniendo en valor el desarrollo integral de las personalidades que constituyen el futuro de nuestra sociedad, donde no únicamente basta con saber, también hay que saber hacer y saber compartir. En palabras de Sánchez (2010, 22), hay «dos principios básicos de la vida del ser humano: su convivencia con el resto y su inmersión permanente en un contexto cultural».

#### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, V.; Herrejón, V. del C.; Morelos, M. & Rubio, M. T. (2010). Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. *Revista iberoamericana de Educación*, 5(52), 1-13.
- Aranda, P. & Monleón, C. (2016). El aprendizaje basado en proyectos en el área de educación física. *Actividad física y deporte: ciencia y profesión*, (24), 53-66.
- Baro, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Innovación y experiencias educativas*, 10, 1-11.
- Bataller, J. (1979). *Els jocs dels xiquets al País Valencià*. València: Institut de Ciències de l'Educació.
- Brasó, J. y Torrebadella, F. (2016). Investigación-acción y método de proyectos en educación física: organización de un torneo de marro. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 21-37.
- DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana, núm. 7311, de 7 de julio de 2015, pp. 16325-16694.
- Escartí, A.; Gutiérrez, M.; Pascual, C. & Wright, P. (2013). Observación de las estrategias que emplean los profesores de educación física para enseñar responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 159-166.
- Fernández-Río, J. (2014). Aportaciones del Modelo de Responsabilidad Personal y Social al Aprendizaje Cooperativo. *IX Congreso internacional de actividades físicas cooperativas celebrado en Málaga del 30 de junio al 3 de julio*.
- García de las Bayonas, M. & Baena-Extremera, A. (2017). Motivación en Educación Física a Través de Diferentes Metodologías Didácticas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 387-402.
- García-Varcácel, A. & Basilotta, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131.
- Gil, J., Francisco, A. & Moliner, L. (2012). La educación física y el aprendizaje servicio: abriendo el entorno natural a la escuela. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 38, 95-100.
- Hellison, D. R. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Teaching responsibility through physical activity. Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., & Fernández-Río, J. (2017). Relación entre el estilo actitudinal y la responsabilidad evaluativa del alumnado de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12, 89-99.
- Julián, J. A., Ibor, E., Aibar, A. & Aguares, I. (2017). Educación Física, motor de proyectos. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 56, 7-15.

- López, A. M. & Lacueva, A. (2007). Enseñanza por proyectos: una investigación-acción en sexto grado. *Revista de Educación*, 342, 579-604.
- Martí, J. A.; Heydrich, M.; Rojas, M. & Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *REVISTA Universidad EART*, 46(158), 11-21.
- Méndez Giménez, 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.
- Mérida, R.; Barranco, B.; Cridado, E.; Fernández, N.; López, R. M. & Pérez, I. (2011). Aprender investigando en la escuela y en la universidad. Una experiencia de investigación-acción a partir del Trabajo por Proyectos. *Investigación en la escuela*, 73, 65-76.
- Pascual, C.; Escartí, A. & Llopis, R. (2011). La percepción del profesorado de educación física sobre los efectos del programa de responsabilidad personal y social (PRPS) en los estudiantes. *Ágora para la EF y el deporte*, 3(13), 341-361.
- Pérez-Herráez, I. & Valencia-Peris, A. (2019). Una experiencia de evaluación alternativa en un proyecto interdisciplinar de juegos tradicionales en educación primaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5(2), 127-131.
- Pérez-Herráez, I.; Valencia-Peris, A. & Bataller, A. (2020). Proyecto interdisciplinar a partir de juegos populares. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 67, 45-50.
- Sánchez, G. (2010). Educación estética y Educación Artística. Reflexiones para una enseñanza creativa. *Aula*, 16, 21-32.
- Sánchez-Alcaraz, B.J.; Gómez-Mármol, A.; Valero, A. & De la Cruz, E. (2013). Aplicación de un programa para la mejora de la responsabilidad personal y social e las clases de educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 30, 121-129.
- Sarceda, M. C.; Seijas, S. M.; Fernández, V. & Fouce, D. (2015). El trabajo por proyectos en Educación Infantil: aproximación teórica y práctica. *RELAdE: Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4(3), 159-176.

**Fecha de recepción: 19/04/2020**  
**Fecha de aceptación: 13/05/2020**