



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

La formación del joven con síndrome de Down como educador en contextos de aprendizaje no formales

Autor

BORJA COSTA LÓPEZ

Director

ELÍAS VIVED CONTE

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Septiembre 2020

Índice

1. Introducción	4
2. El síndrome de Down.....	5
2.1. Características	6
2.2. Oportunidades y apoyos	9
2.3. Enfoques conceptuales	12
3. Entornos no formales de aprendizaje	15
3.1. Diferentes entornos de aprendizaje	15
3.2. Campamentos de verano	17
3.3. Medidas de atención a la diversidad	18
3.4. Convención de Derechos de Personas con Discapacidad	19
3.5. Monitor de Tiempo Libre como agente de accesibilidad.....	19
4. La lectura fácil como herramienta de adaptabilidad	20
4.1. Concepto de Lectura Fácil	20
4.2. Características y normas de elaboración de la Lectura Fácil	21
4.3. Textos adaptados en Lectura Fácil.....	22
4.4. Clubs de Lectura Fácil	22
5. La formación de jóvenes con síndrome de Down como monitores de tiempo libre	23
5.1. Objetivos	23
5.2. Contenidos	24
5.3. Metodología	26
5.4. Desarrollo de las actividades.....	27
6. Proceso y resultado de la adaptación del texto.....	29
6.1. Muestra del texto versión L.F.	30
6.2. Propuesta de validación	32
7. Conclusiones	32
Referencias.....	34
Anexos	

La formación del joven con síndrome de Down como educador de contextos de aprendizaje no formales

The formation of the young with Down's syndrome as an educator of non-formal learning contexts.

- Elaborado por Borja Costa López
- Dirigido por Elías Vived Conte
- Presentado para su defensa en la convocatoria de septiembre del año 2020
- Número de palabras (sin incluir anexos): 10218 palabras

Resumen

La educación en entornos de aprendizaje no formales evidencia carencias de medidas de atención a la diversidad. Revisiones acerca de la normativa nos indican que todavía queda mucho trabajo en este ámbito para ofrecer una educación de calidad en lo que respecta a la inclusión. Por eso, la Asociación Down Huesca ha creado una propuesta innovadora en el campo de la atención a la diversidad: utilizar la figura del monitor de ocio y tiempo libre en campamentos para ejercer de agente de atención a la diversidad, mediante la preparación de monitores con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales. Este trabajo aporta una base para esta asociación en forma de material didáctico para un futuro desarrollo del curso de monitor para este colectivo.

Palabras clave

Síndrome de Down, Lectura Fácil, Aprendizaje servicio, Monitor de tiempo libre.

Abstract

Education in non-formal learning environments shows a lack of measures of attention to diversity. Regulatory reviews indicate that there is still a lot of work to do in this area to provide quality education in terms of inclusion. That's why, the Down Huesca Association has created an innovative proposal in the field of attention to diversity: Use the figure of the leisure and free time instructor in camps to act as an

agent of attention to diversity, by preparing instructors with Down syndrome or other intellectual disabilities. This work provides a basis for this association in the form of teaching aid for a future development in the instructor's grade for this group.

Key Words

Down Syndrome. Easy Reading, Learning-Service, Free time instructor.

1. INTRODUCCIÓN

La educación formal, entendiendo a esta como la que se imparte en centros educativos reglados, aboga desde hace años por ofrecer una educación de calidad a las personas con necesidades educativas especiales. Las medidas de atención a la diversidad en estos contextos educativos están desarrolladas, o en medios de desarrollo avanzados, contando con numerosos protocolos, para ofrecer una educación inclusiva.

No pasa lo mismo en los escenarios no formales, en los que la normativa no recoge tan apenas medidas de atención a la diversidad. Esto indica un déficit en la inclusión en estos entornos de aprendizaje, y la necesidad de impulsar medidas que promuevan un cambio de pensamiento hacia una inclusión social.

Serían posibles muchas acciones para comenzar a trabajar en la atención a la diversidad en los entornos no formales de aprendizaje, como campamentos de verano. Precisamente en este contexto concreto se ha comenzado a trabajar en una medida, o forma de potenciar la inclusión: la creación de un curso de monitor de ocio y tiempo libre para personas con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales. Esto haría posible que este colectivo, a pesar de no poder ejercer con un título oficial, si pudieran tener los conocimientos necesarios para desenvolverse como monitores de apoyo, en campamentos de verano o actividades similares.

Evidentemente, el hecho de contar con personas con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales, impulsaría una figura de nexo entre un entorno que no había trabajado la atención a la diversidad y la inclusión en dichos lugares. Es decir, se entendería la figura de este monitor como agente de atención a la diversidad.

Para llegar a este punto, es necesario ofrecer a las personas interesadas en este curso las oportunidades y apoyos necesarios para que lo superen con éxito. Por ello, es necesaria la adaptación de textos, con la finalidad de facilitar la comprensión y un trabajo más fluido.

Para ello, es ideal la selección de un método de adaptación organizado, como el caso de la Lectura Fácil. Este método se ha implementado ya en numerosos documentos y en algunos libros de lectura, lo que hace fiable su trabajo. Este método tiene unas normas concretas y un estilo especial que facilita que las personas con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales puedan comprender el texto.

Este trabajo se va a centrar en la propuesta del curso, y concretamente ofrecerá a la Asociación Down Huesca una muestra de adaptación, es decir, ofrece la posibilidad a dicha asociación a probar la adaptación de un texto del curso en lectura fácil, para comprobar su idoneidad de cara a implementarlo en todo el curso general. Se ofrece, por tanto, un paso en la creación del curso de monitor de ocio y tiempo libre para personas con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales. Esto evidencia que el trabajo que aquí se presenta tiene una metodología de aprendizaje servicio, ya que aporta una base como material didáctico para el futuro desarrollo de la propuesta innovadora de la Asociación Down Huesca.

2. EL SÍNDROME DE DOWN

Down España (2013), en su guía para padres *Mi hijo con síndrome de Down*, define el síndrome de Down como una alteración genética que se produce por la presencia de tres cromosomas en el par 21, en lugar de dos, dentro de la estructura del ADN de un individuo. Por ello, en ocasiones se refiere al síndrome de Down como trisomía del par 21 o trisomía 21.

No existen investigaciones que nos muestren las causas de dicha alteración genética, por lo que no se conocen culpables ni formas de prevenirlo.

De acuerdo con la información del ECEMC2012 la incidencia del síndrome de Down ha disminuido desde los 16 nacimientos a finales de los 70 hasta los 5,5 en el año 2015

por cada 10.000 nacidos, estimando un decrecimiento hasta el 5,0 en los cinco años siguientes.

2.1. Características

Las personas con síndrome Down muestran unas características básicas comunes, pero es preciso remarcar que cada individuo es singular, del mismo modo que con la población general no hay dos niños iguales, con los niños con síndrome de Down pasa lo propio.

Ruiz (2020) en su análisis sobre las características psicológicas y del aprendizaje de los niños con síndrome de Down nos indica que “su variabilidad física y su variabilidad cognitiva son aún mayores en algunos aspectos, que las que se pueden dar en la población general”. De este modo, las diferencias de afectación cerebral también son tan grandes (desde una deficiencia grave a una discapacidad leve) que no podemos determinar con antelación el grado de desarrollo que una persona con síndrome de Down puede llegar a alcanzar.

Atendiendo a diferentes bloques o constructos psicológicos, se analizan brevemente las características específicas de una persona con síndrome de Down.

1. Desarrollo evolutivo

El desarrollo evolutivo de los niños con síndrome de Down se produce habitualmente con retraso en el acceso de las diferentes etapas, y en ocasiones con una permanencia más prolongada en cada una de ellas.

En mayor o menor grado, las personas con síndrome de Down presentan problemas relacionados con el desarrollo de procesos como los mecanismos de atención o las actitudes de iniciativa, la expresión de su temperamento y su conducta, los procesos de memoria (a corto y largo plazo), los mecanismos de correlación y pensamiento abstracto, o los procesos de lenguaje expresivo (Troncoso, 2020)

2. Características biológicas y estado de salud

En alrededor del 50% de los casos se presentan cardiopatías congénitas, aunque son intervenidas tempranamente, la alteración de la visión y de la audición también se

presenta en un alto porcentaje. Respecto al tono muscular, los niños con síndrome de Down pueden presentar laxitud de los ligamentos e hipotonía muscular en un 80% de los casos. El umbral del dolor suele ser más alto (lo que hace que manifiesten o expresen un dolor con menos frecuencia) y la función tiroidea puede verse alterada hasta en el 15% de los sujetos.

No existe tratamiento farmacológico para el síndrome de Down, no obstante, “la intervención sanitaria y la aplicación de programas de salud adaptados, han conseguido avances notables en su calidad de vida, con lo que en la actualidad su esperanza de vida alcanza los 56 años en países desarrollados”. (Glasson y col. 2003; Flórez y Ruiz, 2006, en Ruiz, 2020).

3. Personalidad

Si bien es cierto que por encima de generalidades se encuentra una gran variedad de temperamentos que reflejan su forma de ser, las personas con síndrome de Down presentan con frecuencia ciertas características comunes.

A la hora de realizar actividades, ofrecen una escasa iniciativa para comenzar actividades o realizar tareas, y en ocasiones suelen “desconectar” de la actividad que están llevando a cabo. Demuestran lentitud a la hora de responder órdenes y falta de constancia, sobre todo cuando no les interesa la tarea, “utilizando su buena capacidad social para eludirlas” (Troncoso et al., 2019).

También presentan menor sensibilidad a lo novedoso y tienden a la persistencia de las conductas y resistencia al cambio, haciéndoles parecer “tercos y obstinados” (McGuire, 1999).

4. Motricidad

Respecto a la habilidad manual de las personas con síndrome de Down, (Troncoso, et.al., 2019) afirman que suelen tener dificultades tanto en la motricidad gruesa como en la motricidad fina. Las causas de estos problemas de movilidad se le achaca a la anatomía de la mano, ancha, con dedos cortos y una implantación baja del pulgar, con ausencia de la última falange del dedo meñique. Las extremidades también son más

cortas con respecto al tronco, y la hipotonía muscular, así como la laxitud ligamentosa, influyen en la pobre sujeción y la presión necesaria en muchas tareas.

También la lateralidad juega un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades motrices. En el caso de las personas con síndrome de Down, la dominación lateral suele tardar más tiempo del habitual en definirse, lo que implica un hándicap en la realización de actividades básicas como recortar, comer, lavarse los dientes o escribir.

5. Percepción

Es frecuente que las personas con síndrome de Down desarrollen problemas tanto auditivos (sorderas de transmisión, infecciones de oído, otitis media serosa, etc.) o visuales (cataratas congénitas, estrabismo, problemas de equilibrio muscular, miopía o hipermetropía, etc.). (Flórez, 2020)

“Perceptivamente, tienen mejor capacidad para captar la información a través de la vía visual que de la auditiva, y logran mejores resultados si la tarea se presenta visualmente y si pueden responder de manera manual en lugar de hacerlo de palabra.” (Ruiz, 2020, p. 6)

6. Memoria

Son varias las investigaciones acerca de la memoria a corto plazo y el aprendizaje de las nuevas tareas, frente a la escasa información acerca de la memoria a largo plazo. Las personas con síndrome de Down muestran mayores dificultades para retener la información verbal que la visual, probablemente causa de una mejor percepción de lo visual ante lo auditivo. (Fernández-Olaria, Flórez, 2016).

Existen más problemas con la memoria explícita (intencional y consciente y requiere esfuerzo) que con la implícita (robusta y almacena información sin conciencia de ello). En contraposición, la memoria procedimental y operativa está más desarrollada y les permite realizar tareas secuenciadas y con precisión. (Flórez, 2020).

7. Lenguaje

Respecto al lenguaje, las personas con síndrome de Down tienen mayores dificultades que otras personas con otras discapacidades intelectuales. El lenguaje

comprensivo se desarrolla mucho antes que el expresivo, siendo capaces de comprender muchas más cosas de las que saben explicar (Buckley, 2005)

Las dificultades articulatorias se ven reflejadas en la elaboración del habla, costándoles dar unas respuestas verbales que muchas veces eluden, no significando esto que no entiendan lo que se les pide.

8. Sociabilidad

Por norma general, las personas con síndrome de Down se incorporan con facilidad a los entornos sociales normalizados, si bien es necesario establecer una serie de normas y límites para ayudarles a sentirse cómodos. Esto hace que tengan un aceptable grado de adaptación social.

Se muestran generalmente interesados en el contacto social, manteniendo buenas habilidades de interacción, muy comunicativos y responden a las demandas sociales. No obstante, el nivel de interacción espontáneo es bajo. (Ruiz, 2020).

2.2. Oportunidades y apoyos

Uno de los retos más importantes a los que nuestra sociedad se enfrenta es la de conseguir que las personas con síndrome de Down, y cualquier persona con discapacidad en general, consigan el máximo nivel de autonomía e independencia en su vida. Además, es un derecho recogido por la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: “el derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad” (Art. 19).

Como respuesta a esta necesidad, surge el modelo de apoyos, un paradigma donde se entiende la discapacidad intelectual como un concepto social ubicado en un contexto social, es decir, una relación entre el modo en que una sociedad se organiza y articula y su forma de comprender las diferencias, las actitudes que manifiesta y las respuestas sociales que genera ante ello (Scherenberger, 1984; Aguado 1995; en Down España 2014).

El concepto de apoyo es definido por la AAIDD (1997) como “recursos y estrategias que promueven las metas de personas con y sin discapacidades”, y se refiere como

apoyo a “toda aquella persona, relación, objeto, entorno, actividad o servicio que responde a alguna necesidad de la persona y le ayuda a conseguir sus objetivos”.

“El funcionamiento individual va a depender de las características personales en cada una de las dimensiones contempladas, pero también de una forma importante de los apoyos que se brindan a la persona respecto a cada una de las dimensiones. [...] Es la planificación y aplicación sistemática de los apoyos individualizados la que permite avanzar en la mejora de los resultados personales, como la independencia personal, las relaciones interpersonales y la participación social” (Down España, 2017, p.67).

Una aplicación adecuada de los apoyos puede mejorar las capacidades funcionales de las personas con discapacidad intelectual. Su importancia reside en el hecho que permiten proporcionar una base natural, eficiente y continua para mejorar los resultados personales (Down España, 2014).

En este sentido, es fundamental que los programas y servicios destinados a las personas con síndrome de Down tengan un objetivo claro: educar, preparar y formar a las personas con síndrome de Down para la autonomía, el desarrollo personal y profesional (Sáinz, 2011).

Este objetivo debe orientar a los programas, políticas o servicios en ofrecer la oportunidad de que estas personas sean tan independientes como les sea posible, teniendo el máximo control sobre sus propias vidas.

Según Down España (2017) las personas con síndrome de Down necesitan especial apoyo en los siguientes ámbitos:

- Autodeterminación: toma de decisiones, planificación del día, resolución de conflictos, etc.
- Habilidades sociales y relaciones interpersonales: relación con el entorno, entre iguales, comunicación, etc.
- Autocuidado: todo lo relacionado con el cuidado de uno mismo.
- Hogar, limpieza y orden del hogar, hacer la comida, mascotas, etc.

- Uso de recursos comunitarios: autonomía urbana, ambulatorio, biblioteca, gimnasio, etc.

Respecto a los recursos personales, el estudio de FUNDADEPS dirigido por Sáinz (2011) acerca de la salud y la calidad de vida de las personas con discapacidad nos indica que las personas con síndrome de Down tienen recursos suficientes para afrontar con relativo éxito su vida cotidiana, si bien es cierto que en algunos aspectos son demandantes de ayuda de terceros. De las personas encuestadas, un 75% afirma pedir ayuda cuando lo necesita y un 79,1% consigue con esfuerzo lo que se propone.

Se puede concluir destacando la importancia del desarrollo de procesos y metodologías que ofrezcan y faciliten el apoyo para la consecución de objetivos y la plena inclusión de las personas con discapacidad. El aprendizaje colaborativo, el enfoque mediacional o las comunidades de aprendizaje son ejemplos de metodologías que fomentan la participación y mediación de apoyos en el proceso de aprendizaje o consecución de un objetivo.

Con el fin de avanzar hacia una plena inclusión de las personas con discapacidad, es de vital importancia concienciar a la sociedad de la necesidad de trabajar un modelo de apoyos en el que todas las personas puedan cumplir sus objetivos, recibiendo las oportunidades y ayudas que necesitan para el desarrollo de las personas, que dependerá del contexto.

Son ejemplo de estas oportunidades y apoyos algunos casos cercanos de la Asociación Down Huesca. El caso de Pablo, que ha conseguido desarrollar un nivel importante de autonomía y de vida independiente, puede ser un caso representativo. Para conseguir trabajo, vivir con amigos en un piso, moverse con absoluta autonomía por la ciudad, planificar sus actividades, etc. Ha precisado de oportunidades y apoyos: la misma entidad Down Huesca, la educación de la familia, el hecho de haber asistido a una escuela inclusiva durante su etapa de estudiante, o los campamentos que se desarrollan en Fonz, etc. Estos ámbitos, lugares o espacios educativos y formativos han ofrecido a Pablo la oportunidad de desarrollar estrategias de comunicación, o la adquisición de competencias que serán útiles para su vida diaria. En el caso de los apoyos, son los distintos agentes que han actuado en los diferentes contextos educativos

o de aprendizaje quienes han ofrecido el apoyo necesario y el andamiaje que necesita para desarrollarse. Estos apoyos son la familia, los profesores y profesoras de los diferentes centros educativos, los monitores del campamento de Fonz o los profesionales y voluntarios de la Asociación Down Huesca, los compañeros del campamento).

2.3. Enfoques conceptuales

El análisis de las características y de las necesidades educativas de las personas con síndrome de Down depende de muchos factores. Uno de los aspectos más importantes que influye en los procesos analíticos es la concepción y la visión que tenemos sobre la discapacidad intelectual y en concreto del síndrome de Down, como un grupo mayoritario dentro de la discapacidad intelectual.

Sobre estas personas, se han desarrollado marcos conceptuales muy ricos en matices, interpretaciones y valoraciones. En los últimos años, el modelo principal de la concepción de la discapacidad intelectual surge de la AAIDD (Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo), anteriormente denominada AAMR (Asociación Americana del Retraso Mental), que propugna desde el año 2002 un nuevo paradigma denominado modelo de apoyos que define la discapacidad intelectual. Junto a este enfoque conceptual, aparecen nuevos conceptos, igualmente innovadores, que modifican de manera importante la concepción que tenemos sobre las personas con discapacidad intelectual, y también sobre las personas con síndrome de Down.

Estos otros modelos o conceptos son los siguientes: el modelo de calidad de vida, la accesibilidad universal, el movimiento de vida independiente y la concepción de la autodeterminación. A continuación, se describen con detalle cada uno de los conceptos:

1. Modelo de apoyos

El concepto actual de la discapacidad intelectual es un concepto social que solamente se entiende ubicado en un determinado contexto social. Este concepto proviene del estudio de la relación entre el modo en el que la sociedad se organiza y articula las formas de entender las diferencias, las actitudes que manifiesta y las respuestas sociales que genera ante ello (Down España, 2013).

Este concepto, desde el año 2002, propone una serie de dimensiones diferentes de la persona y el ambiente: habilidades intelectuales, conducta adaptativa, participación, interacciones y roles sociales, salud y contexto. Esta propuesta, además de avanzar en una nueva contextualización, promueve “un sistema de evaluación para planificar los apoyos y servicios de acuerdo a las necesidades detectadas” (Down España, 2017).

Este modelo tiene su origen en las necesidades individuales diferentes en cada sujeto, las cuales proceden del desajuste entre las competencias individuales y las demandas ambientales. Esta manera de enfocar el nuevo concepto de la discapacidad por parte de la AAIDD se ha profundizado en años posteriores, dando lugar a un nuevo paradigma sobre la discapacidad intelectual: el modelo de apoyos. Esto ha provocado que se mejore la comprensión de la nueva definición de la discapacidad intelectual, y ha generado nuevos y mejores enfoques para el diagnóstico, la clasificación y la provisión de apoyos y servicios. Todos estos cambios han dado lugar a una nueva política de servicios, que ahora tiene que dar respuesta (apoyos, recursos, ayudas) a cada individuo que lo necesite, dentro del respeto a las diferencias individuales, del derecho a la igualdad y a la equiparación de oportunidades, así como al reconocimiento de las capacidades.

Tal y como comenta Verdugo (2002) la finalidad de este modelo es la de unir estrechamente la evaluación con la intervención o apoyo a la persona, y hacerlo teniendo en cuenta los aspectos personales y ambientales de cada sujeto, que pueden variar con el tiempo. El funcionamiento individual dependerá en gran medida de las características personales de cada una de las dimensiones estudiadas, pero también de los apoyos que se brindan a la persona respecto a cada una de esas dimensiones.

Luckasson y cols. (2002) consideran que los apoyos son recursos y estrategias que tienen como finalidad es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal de una persona y que mejoran en el funcionamiento individual. Es la planificación y la aplicación pautada de los apoyos individualizados lo que permite que se mejoren los resultados personales, como son la independencia personal, las relaciones interpersonales y la participación social.

2. *Modelo de calidad de vida*

El concepto de calidad de vida es definido por Schalock (1996) como un concepto cuyas dimensiones son las siguientes: bienestar emocional, bienestar físico, bienestar material, relaciones interpersonales, desarrollo personal, autodeterminación, inclusión social y derechos. Para las personas con discapacidad, este concepto de calidad de vida es idéntico (se compone de los mismos factores). Esta calidad de vida aumenta en las personas con discapacidad desde el momento que se les brinda la oportunidad de poder participar en las decisiones que les afecten de manera directa y cuando están aceptados e integrados en la sociedad.

Es decir, las personas con discapacidad experimentan calidad de vida cuando tienen las mismas oportunidades que el resto de perseguir y lograr metas significativas y se dispone de los apoyos necesarios para que estas oportunidades sean reales.

La aplicación del concepto de calidad de vida debe abordarse desde tres perspectivas: el individuo (microsistema); la educación, la atención sanitaria y los programas de servicios sociales (mesosistema); y la sociedad en general (macrosistema) (Down España, 2017).

3. *Accesibilidad universal y adaptación de los contextos*

Gómez (2003) define la discapacidad como una situación social de objetiva desventaja que tiene su origen en la limitación personal de los individuos a causa de una deficiencia física, psíquica o sensorial. Esto provoca un impedimento u obstáculo a la participación plena y efectiva en su entorno social, es decir, ven capadas o limitadas sus posibilidades de acceder (en igualdad de condiciones al resto de personas sin discapacidad) al uso y disfrute de los derechos, de los bienes y de los servicios que ofrece la sociedad.

En este sentido, es de vital importancia que la sociedad sea consciente de la necesidad de trabajar hacia una accesibilidad y adaptabilidad de los contextos, con el fin de proporcionar oportunidades de participación a las personas con discapacidad. Tal y como apunta Down España (2013), “Es necesario trabajar no solo con las personas con

discapacidad, sino también en el contexto, lo que supone redefinir y revisar actitudes y percepciones familiares, profesionales y sociedad en general”.

La idea de la eliminación de barreras se ha quedado obsoleta, pues ya no resuelve los problemas de acceso. Es necesario entonces un cambio conceptual que ofrezca nuevos conceptos y enfoques sobre la accesibilidad, superando así el marco de las barreras y contemple aspectos como el de accesibilidad universal.

4. Movimiento de vida independiente

Uno de los fines básicos de los enfoques conceptuales que estamos analizando es que las personas con discapacidad desempeñen el papel más normalizado posible dentro de la sociedad. Para ello, se debe buscar esta normalización desde todos los ámbitos posibles, y trabajando desde la participación y el aprendizaje, con el fin de motivar habilidades para una vida más autónoma e independiente.

5. Concepción de la autodeterminación

Si anteriormente se definía el concepto de calidad de vida, ahora se habla de un elemento o indicador fundamental que indica que ese sujeto tiene calidad de vida: el concepto de la autodeterminación, que se define como la capacidad para actuar como el principal agente causal de la propia vida y realizar elecciones y tomar decisiones relativas a uno mismo, libre de influencias o interferencias externas indebidas (Wehmeyer, 1996).

El concepto de la autodeterminación necesita alrededor un sistema de apoyo que lo refuerce, que estimule las iniciativas de las personas, que motive la participación en acciones relevantes, que promueva el establecimiento de metas personales significativas, que ayude a la persona a estar segura de si misma, a confiar y a valorarse, que favorezca la autonomía y potencie la autorregulación (Down España, 2017).

3. ENTORNOS NO FORMALES DE APRENDIZAJE

3.1. Diferentes entornos de aprendizaje

Si nos fijamos en las estructuras de aprendizaje de las personas, encontramos que coexisten diferentes contextos en los que pueden llevar a cabo el proceso educativo:

entornos formales, no formales e informales. Esto nos indica que ya no es la escuela (entorno de aprendizaje formal) el único lugar donde ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que son otros contextos los que también aportan una educación a la persona.

Un entorno de aprendizaje informal se define como un contexto en el que la persona adquiere conocimientos por las experiencias diarias y su relación con el medio (Iraizoz, 2015)

Según apunta Trilla et al. (2003), en Martín (2017), los entornos informales se diferencian de los formales y no formales ya que estos últimos tienen una estructura y una organización. Por otro lado, se proponen dos criterios para diferenciar un contexto de aprendizaje formal a un contexto de aprendizaje no formal: el criterio estructural y el criterio metodológico.

Respecto al criterio estructural: la diferencia está en si se encuentran o no dentro del sistema educativo reglado (formales sí; no formales, no). Se entiende por contexto formal un sistema “altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado” (Martín, 2017). Mientras que un contexto no formal respondería a actividades organizadas, sistemáticas y realizadas fuera del marco educativo, por ejemplo, los campamentos o colonias de verano, o las actividades extraescolares.

En cuanto al criterio metodológico, los entornos formales serían los escenarios escolares, mientras que los no formales estarían formados por aquellos escenarios y metodologías no escolares. Lo escolar se caracterizaría por un sistema con una organización de tiempos y espacios, roles definidos, agrupamientos de sujetos, etc. mientras que un entorno no formal se alejaría de las “formas canónicas o convencionales” de la escuela (Trilla et al., 2003, en Martín, 2017).

A continuación, se muestra una tabla con las principales características y diferencias entre los tres tipos de entornos comentados anteriormente: formales, no formales e informales:

Sistema	Educación formal	Educación no formal	Educación informal
----------------	-------------------------	----------------------------	---------------------------

Concepto	Sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta la Universidad.	Toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población tanto adultos como niños.	Proceso permanente en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente.
Titulación	Proporciona titulación académica oficial. Evaluación	No titulación oficial, aunque sea muy academista.	No está reconocida oficialmente.
Intencionalidad educativa	Con intencionalidad educativa explícita.	Con intencionalidad educativa explícita. Se adecúa al grupo que se dirige	Se produce por exposición al entorno y es más rica en función de este.
Sistematización	Muy sistematizada	Sistematizada	No sistematizada. Accidental
	Escuela. Se dirige a todos los individuos una parte del tiempo. Prieras etapas vitales.	Ed. Adultos, formación especializada, animación sociocultural, ayuntamientos. Necesidades puntuales.	Prensa, Internet, Televisión. Se dirige a toda la población en general.

Tabla 1. Los Universos Educativos (Iraizoz, 2015).

3.2. Campamentos de verano

Algunos de los entornos no formales de aprendizaje por excelencia que se realizan sobre todo en la época estival del curso, concretamente en el mes de julio, son los campamentos, colonias, campos de trabajo o actividades de aventura. Según lo dispuesto por el Decreto 74/2018, de 24 de abril, del Gobierno de Aragón, por el que se aprueba el reglamento de las actividades juveniles de tiempo libre en la Comunidad Autónoma de Aragón, se definen estos conceptos de la siguiente manera:

- Campamento juvenil (también denominado acampada juvenil): actividad que conlleva un alojamiento al aire libre, bien sea en tiendas de campaña u otros medios móviles. Independiente de instalación en terrenos con infraestructura fija o permanente.
- Colonia: actividad cuyo alojamiento se realiza en edificaciones o instalaciones fijas (albergues, residencias, casas de colonias, refugios o similares).

La formación del joven con síndrome de Down como educador en contextos de aprendizaje no formales

- Campo de trabajo: actividad de tiempo libre en las que el alojamiento se realiza en la modalidad que se prefiera. Su finalidad es la de colaborar por parte de la juventud en trabajos, cívicos o solidarios.
- Actividad de aventura: actividades cuyos participantes realizan actividades que requieren el uso de técnicas vinculadas a determinadas modalidades deportivas.

Si atendemos a las cifras de la Comunidad Autónoma de Aragón, según el diario Heraldo de Aragón (2020), el verano pasado se llevaron a cabo un total de 421 actividades juveniles, como las descritas anteriormente, la mayoría en el Pirineo. Esto indica que nuestra comunidad tiene un importante índice de actividades que se realizan para la juventud durante la época estival, aunque en este verano, debido al impacto de la pandemia, se han reducido en un 81%, según fuentes del Instituto Aragonés de la Juventud (IAJ, 2020).

3.3. Medidas de atención a la diversidad

No hay constancia de experiencias ni documentación vinculadas a la atención a la diversidad en escenarios no formales de aprendizaje, y si queremos avanzar en los procesos inclusivos en estos escenarios es vital articular medidas de atención a la diversidad en estos ámbitos.

Centrándonos en la Comunidad Autónoma de Aragón, en un reglamento reciente de las Escuelas de Tiempo Libre, apenas hay referencias a estas medidas de atención a la diversidad. En efecto, en el Decreto 183/2018, de 23 de octubre, por el que se aprueba el Reglamento de las Escuelas de Tiempo Libre, solamente hay mención a las personas con discapacidad en el Módulo Formativo 2: procesos grupales y educativos en el tiempo libre infantil y juvenil, del curso de Monitor de Tiempo Libre. En dicho módulo, de 30 horas de duración, se señala como un criterio la necesidad de “elegir contenidos y estrategias de intervención en función de la diversidad de las personas y los grupos”, y como subcriterio: “Describir las características de las discapacidades considerando las repercusiones en el desarrollo de actividades de tiempo libre”.

Con ánimo de comenzar un camino hacia la inclusión en entornos no formales, este TFG está centrado en avanzar en las medidas de atención a la diversidad de

campamentos o colonias de verano, mediante la apuesta por los monitores de ocio y tiempo libre con discapacidad, como mediadores de la diversidad en este entorno.

3.4. Convención de Derechos de Personas con Discapacidad

Si atendemos a lo que refleja la normativa de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad, cuyo propósito es el de promover, proteger y asegurar el cumplimiento de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, observamos que existen puntos que abogan por una educación que potencie el aprendizaje durante toda la vida, bien sea en la educación formal o en la educación no formal.

“Los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida. [...] asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás”. CDPD (Art. 24.)

Por otro lado, y en relación con lo que se está trabajando en este documento, la normativa afirma que se aboga por que las personas con discapacidad tengan igualdad de oportunidades para acceder a la vida cultural, y para que puedan desarrollar y mostrar su potencial creativo, artístico e intelectual, no solo en su beneficio sino en el de toda la sociedad (Art. 30).

3.5. Monitor de Tiempo Libre como agente de accesibilidad

Una forma, poco común, pero que sería beneficiosa a la hora de avanzar en la sensibilización de la sociedad con las personas con discapacidad, para ofrecer oportunidades más accesibles, para mejorar la presencia y participación de jóvenes con síndrome de Down o discapacidad intelectual es la propuesta de la Asociación Down Huesca, mediante la cual propone la creación de un curso de Monitor de Tiempo Libre para personas con síndrome de Down o discapacidad intelectual.

Se trataría así, de crear un curso para preparar y capacitar a este colectivo como mediadores y agentes de la atención a la diversidad, trabajando para un cambio actitudinal hacia la discapacidad. La presencia de personas con síndrome de Down

como monitores de tiempo libre en campamentos de verano va a constituir una oportunidad fundamental para impulsar el desarrollo de la inclusión en los escenarios no formales de aprendizaje

Esta iniciativa, que se enmarca en un proyecto más amplio de vida independiente para las personas con síndrome de Down, promovido por Down Huesca y Down España, proviene del estudio de las necesidades actuales del colectivo de jóvenes con síndrome de Down o discapacidad intelectual. Se proponen dos itinerarios básicos para trabajar y dar respuesta a esas necesidades de la población joven con síndrome de Down o discapacidad intelectual: a) ofrecer oportunidades formativas apropiadas en escenarios no formales, para desarrollar su autodeterminación, sus competencias para la vida independiente y la creatividad; y b) promover contextos no formales más inclusivos y más accesibles a las personas con síndrome de Down o discapacidad intelectual y a otros colectivos diversos.

Esto implica trabajar en una formación para la autodeterminación, la inclusión social y la vida independiente, que contribuya a que estas personas tengan empleo, participen de forma activa en la sociedad y tengan oportunidades de emancipación de sus familias, ofreciéndoles los apoyos y oportunidades necesarios para conseguir tal meta.

4. LA LECTURA FÁCIL COMO HERRAMIENTA DE ADAPTABILIDAD

4.1. Concepto de Lectura Fácil

Vived y Molina (2012) definen la lectura fácil como un planteamiento general sobre la accesibilidad a la información y a la comprensión de los mensajes escritos de las personas con discapacidad intelectual. Se puede considerar, además, como un método de crear entornos de aprendizaje comprensibles para todos, en los que se eliminan las barreras para la comprensión, el aprendizaje y la participación. Es decir, una herramienta de adaptación de elementos curriculares para diferentes grupos:

- Personas con discapacidad intelectual
- Personas con otro tipo de discapacidad que influye en su capacidad de lectura y/o comprensión

La formación del joven con síndrome de Down como educador en contextos de aprendizaje no formales

- Personas analfabetas o con escasa formación básica
- Personas con una formación cultural limitada
- Personas inmigrantes cuya lengua materna no es la lengua oficial de su país de adopción
- Personas con deterioro cognitivo por razón de edad
- Otras personas con necesidades de apoyo en el aprendizaje y comprensión de la lectura (personas con dificultades cognitivas y de aprendizaje, etc.)

4.2. Características y normas de elaboración de la Lectura Fácil

La metodología de lectura fácil propone una serie de normas sencillas para facilitar la comprensión de los textos: a) utilizar un lenguaje simple y directo; b) estructurar el texto de manera clara y coherente; c) evitar tecnicismos, abreviaturas e iniciales; d) expresar una sola idea por frase; e) evitar conceptos abstractos; f) utilizar fotografías, gráficos, símbolos de apoyo al texto, etc. (Vived y Molina, 2012).

Además, las diferentes asociaciones de lectura fácil coinciden en aspectos como: preguntar durante el proceso de elaboración a personas con discapacidad intelectual (su opinión puede ser muy relevante), mantener cierta flexibilidad a la hora de poner en práctica las propuestas, tener en cuenta el grupo al que van dirigidos los textos.

La Asociación Europea ILSMH plantea, además de las pautas descritas anteriormente, las siguientes: personificar el texto tanto como sea posible; hacer uso de ejemplos prácticos; dirigirse a los lectores de manera respetuosa; utilizar un lenguaje positivo; emplear voz activa frente a la pasiva; no dar por asumidos conocimientos previos; ser sistemático al utilizar las palabras; usar signos de puntuación sencillos; no usar el subjuntivo; tener cuidado con el lenguaje metafórico; tener cuidado con el uso de números; no emplear palabras de otro idioma; evitar el uso de referencias.

Respecto a las ilustraciones nos indican que son útiles para las personas que no pueden leer y que, además, potencia la capacidad de comprensión de los que sí que pueden, por lo que es recomendable su uso. En el caso de los símbolos, se utilizarán

sistemas de símbolos que ya son conocidos, por ejemplo, el sistema de pictogramas de ARASAAC.

En cuanto al diseño de la publicación, las pautas que recomienda la Asociación Europea ILSMH son: no hacer uso de dibujos como fondo de un texto; una línea por cada oración; evitar separar elementos de la oración; usar papel mate; no incluir demasiada información en la página; utilizar como máximo dos tipos de letra; elegir fuentes claras; tamaño de fuente grande; para resaltar algo usar la negrita o el subrayado; ilustraciones nítidas y con colores; no usar caracteres romanos, mejor numéricos; que se pueda fotocopiar con facilidad; página central con las ideas principales; promover la divulgación de la publicación y no incluir Copyright.

4.3. Textos adaptados en Lectura Fácil

A pesar de que la oferta de textos en Lectura Fácil no es muy amplia, las editoriales han comenzado a publicar ya textos con esta metodología. Algunos de los títulos publicados son: La isla del tesoro, de R. L. Stevenson; Robinson Crusoe, de D. Defoe; Las aventuras de Tom Sawyer, de M. Twain; La vuelta al mundo en 80 días, de J. Verne; Moby Dick, de H. Melville; El fantasma de Canterville, de O. Wilde; El Dr. Jekyll y Mr. Hyde, de R. L. Stevenson; El Lazarillo de Tormes, anónimo; etc.

4.4. Clubs de Lectura Fácil

Una propuesta interesante para fomentar la lectura y para potenciar la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa las constituyen los Clubs de Lectura Fácil. Un club de Lectura Fácil está formado por un grupo de personas con distintas capacidades lectoras, que leen al mismo tiempo un libro adaptado a la lectura fácil o cualquier otro libro adecuado a sus niveles de comprensión lectora. El grupo está coordinado por un monitor, que actúa como facilitador.

Los destinatarios específicos de estos clubs de lectura fácil son personas que, por diferentes causas, pueden tener dificultad en la lectura. Cada usuario lee en su casa, pero además, se reúnen todos, en días y horas previamente fijados, con el fin de comentar lo que han avanzado desde la última reunión, y continuar con la lectura en

grupo. Estas reuniones se celebran normalmente en la biblioteca del centro o en la biblioteca municipal.

Hay muchas modalidades de clubes, dependiendo del tipo de usuarios/as, de sus capacidades lectoras y de comprensión, de los objetivos planteados en el club, de la obra que se lea, si es narrativa o poesía, o ensayo...

El grupo en los clubes de lectura fácil suele ser poco homogéneo puesto que existen diferencias en la edad, en el nivel de aprendizaje lector, en el nivel cultural de cada usuario, etc. En cuanto al número de usuarios, lo ideal es entre 5 y 10.

5. LA FORMACIÓN DE JÓVENES CON SÍNDROME DE DOWN COMO MONITORES DE TIEMPO LIBRE

5.1. Objetivos

Debido al carácter continuista de este proyecto, en línea con el proyecto de innovación de la Asociación Down Huesca, los objetivos de éste estarán en concordancia con el mismo proyecto de dicha entidad. Los objetivos que se marcaron fueron los siguientes:

1. Contribuir a promover una cultura inclusiva y de reconocimiento de la diversidad que se centre en las nuevas visiones sobre discapacidad, en marcos normativos actuales y en nuevos enfoques metodológicos y que respondan a sus necesidades formativas actuales.
2. Adquirir experiencia y conocimientos que posibiliten la vinculación del aprendizaje a lo largo de la vida y la formación permanente de las personas con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales con escenarios inclusivos no formales.
3. Fomentar oportunidades y sistemas de apoyos en entornos no formales que permitan el aprendizaje compartido y la convivencia entre jóvenes con y sin discapacidad en marcos inclusivos.

4. Impulsar acciones formativas que permitan a los jóvenes con síndrome de Down la posibilidad de adquirir, actualizar, completar o ampliar sus competencias para su participación como monitores de tiempo libre.
5. Vincular estrategias de enseñanza-aprendizaje con estrategias de inclusión social, centradas en el protagonismo de las personas con síndrome de Down, su participación social y el desarrollo del rol de adulto.
6. Ofrecer a los jóvenes que participan en actividades de ocio la oportunidad de convivir, relacionarse en diversidad y desarrollar competencias eficaces hacia la inclusión escolar y social.
7. Profundizar en acciones de proyección y divulgación de la actualidad de los jóvenes con síndrome de Down, a través del protagonismo de los propios jóvenes en acciones de participación social y sensibilización social que contribuyan en el desarrollo de políticas y prácticas inclusivas.
8. Identificar y contribuir a eliminar algunas barreras para el aprendizaje y la participación de las personas con síndrome de Down que pueden existir en ámbitos de aprendizaje no formal.
9. Profundizar en el establecimiento de redes cooperativas que permitan el intercambio de experiencias y recursos, optimizando esfuerzos e innovaciones.
10. Proponer acciones de innovación e investigación encaminadas al desarrollo de una cultura profesional de innovación permanente, hacia equipos de alto rendimiento y comprometidos con resultados personales.

5.2. Contenidos

Este proyecto de innovación, que se centra en los contextos no formales de aprendizaje, pretende avanzar en la cultura, en las políticas y en las prácticas inclusivas, de igual modo a como se van desarrollando en los escenarios formales de aprendizaje. Por tanto, promoviendo cultura inclusiva y atención a la diversidad y avanzando en la presencia, participación y aprendizaje de jóvenes con síndrome de Down (como un colectivo representativo de la diversidad) y que trataríamos de desarrollar en el contexto del

nuevo decreto que regula el funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Libre, aprobado en noviembre de 2018.

El proyecto original de la Asociación Down Huesca se desarrolla en tres líneas de trabajo que irían en la dirección apuntada: una centrada en las personas (microsistema), otra centrada en las organizaciones (mesosistema) y una tercera vinculada a perspectivas de cambios de políticas (macrosistema):

1. Cultura inclusiva y atención a la diversidad en escenarios no formales (mesosistema)
2. Preparación de jóvenes con síndrome de Down como monitores de tiempo libre (microsistema)
3. Avanzar hacia políticas y prácticas más inclusivas en contextos no formales: la voz de los jóvenes (macrosistema)

Las tres son complementarias y podrían desarrollarse paralelamente.

Para el desarrollo de este trabajo, nos centraremos en la segunda línea, es decir, en el planteamiento de un curso de Monitor de T.L., que va a permitir la preparación de jóvenes con síndrome de Down como monitores de actividades de tiempo libre

Conseguir una mayor participación de los jóvenes con síndrome de Down en escenarios no formales, como es el ejemplo de los campamentos de verano, se va a conseguir a través de acciones de sensibilización sobre las iniciativas que se desarrollan en este ámbito, ofreciendo oportunidades más accesibles, con una mayor sensibilidad a grupos de discapacidad, con una mejor formación en medidas de atención a la diversidad y con una estructuración apropiada de los apoyos. Es seguro que la presencia, la participación y el aprendizaje de los jóvenes con síndrome de Down va a resultar asegurada y comprometida.

Ahora bien, otra forma complementaria de avanzar en la misma dirección es formar a jóvenes con síndrome de Down como monitores, que participarían como expertos en el desarrollo eficaz de campamentos con población infantil y juvenil. Su presencia como monitores contribuiría, sin duda, a relativizar el concepto de discapacidad y a disipar

estereotipos y prejuicios que todavía hoy en día constituyen el germen de notables barreras sociales para su participación y aprendizaje en contextos inclusivos.

La propia Convención de derechos de personas con discapacidad recomienda y propone en diversos artículos la presencia de personas con discapacidad en entornos educativos y formativos como mediadores y como agentes de cambio actitudinal hacia la discapacidad, contribuyendo a una toma de conciencia de sus derechos, de sus intereses y de sus posibilidades. Pero para ello es preciso ofrecer también oportunidades y apoyos que permitan desarrollar este camino.

Se trataría de indagar en la preparación de un curso de capacitación en torno a esta cuestión, a partir de los criterios y contenidos establecidos en las cualificaciones profesionales, concretamente la referida a la dinamización de actividades de tiempo libre educativo infantil y juvenil. Establecer un proceso de adaptación a través de diversas metodologías facilitadoras de la accesibilidad cognitiva a los diferentes contenidos del curso, entre ellas el enfoque didáctico mediacional y la metodología de lectura fácil. Es evidente que la indagación, a través de procesos de investigación-acción, se llevaría a cabo en todos los elementos del curso: contenidos, secuencia didáctica de las actividades, sistemas de evaluación, recursos didácticos, etc.

Pero esta sería la primera fase del proceso hacia la inclusión total, porque nuestro interés se centra en que los jóvenes con síndrome de Down, con deseos y competencias para ello, pudieran acceder a los cursos de monitor en actividades de tiempo libre organizados por cualquier Escuela de Tiempo Libre, con otros jóvenes sin discapacidad, a través del enfoque del diseño universal del aprendizaje, con medidas apropiadas de atención a la diversidad. Para llegar a este punto, nuestra experiencia inicial podría aportar práctica y conocimiento.

5.3. Metodología

Los métodos de trabajo utilizados para el desarrollo de las diferentes actividades que se plantean (en las que participarán adultos con síndrome de Down y apoyos naturales) están fundamentados en las siguientes orientaciones metodológicas: el aprendizaje cooperativo, el enfoque didáctico mediacional, el modelo de apoyos, el aprendizaje basado en proyectos, el diálogo estructurado y el aprendizaje-servicio. Un aspecto que

tratamos de intensificar es la generalización y transferencia de los aprendizajes, y para ello trataremos de vincular escenarios formales de aprendizaje, no formales e informales.

El desarrollo de los conocimientos derivados de la práctica se gestionará a través de metodologías de investigación-acción. La participación de estudiantes se gestionará, fundamentalmente a través de metodologías centradas en el aprendizaje-servicio, y en proyectos de innovación docente.

5.4. Desarrollo de las actividades

La formación de jóvenes con síndrome de Down como monitores de tiempo libre supone el desarrollo de la serie de actividades relacionadas, algunas de las cuales se señalan a continuación. Este TFG se centra fundamentalmente en la adaptación de textos didácticos a Lectura Fácil.

1. Diseño de un curso de Monitor de T.L para jóvenes con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales.

La Asociación Down Huesca concibe este curso para indagar contenidos (tomando como referencia la cualificación profesional de dinamización de actividades de tiempo libre educativo infantil y juvenil, correspondiente al catálogo modular de formación profesional), metodología (tomando como referencia distintos enfoques metodológicos), materiales didácticos (adaptados a través de la metodología de lectura fácil) y evaluación.

2. Elaboración y adaptación de textos didácticos y recursos docentes para el desarrollo del curso.

Se trata de una colección de 8 textos vinculados al curso de monitor de tiempo libre que es necesario adaptar con la metodología de la Lectura Fácil. Consiste en una colección de recursos didácticos para la gestión del curso adaptado (en base a los siguientes enfoques: accesibilidad cognitiva, diseño universal de aprendizaje, “ajustes razonables”, este último recogido de la CDPD). Por otro lado, se plantea la elaboración de cuadernos para trabajar en pequeño grupo colaborativo y cuadernos para trabajar de

manera individual, por cuanto son las situaciones de aprendizaje que se proponen en el curso.

3. Captación de jóvenes con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales para la elaboración del curso.

Este curso está dirigido a personas cuyas motivaciones vayan en línea con la idea de participar en centros de verano como monitores de tiempo libre. En la Asociación Down Huesca se está planteando la realización de este curso para un grupo de entre 5 y 7 jóvenes interesados, de edades entre los 18 y los 30 años.

4. Organización temporal y lugar de impartición del curso.

Si atendemos a la normativa anteriormente citada, que regula los cursos de monitores de nuestra comunidad autónoma, observamos que se estipula una duración del curso completo de 310 horas (entre teóricas y prácticas).

Atendiendo entonces a lo marcado, estipularemos una duración del bloque teórico de 150 horas, y 160 horas de prácticas, que se repartirán de la siguiente manera:

	TEORÍA	PRÁCTICA
Presencial	60 h	160 h
Online	90 h	-
TOTAL	<i>150 h</i>	<i>160 h</i>

Tabla 2. Distribución horas del curso.

Las horas presenciales se llevarán a cabo en un periodo de dos semanas con 6 horas al día de clases. El lugar escogido para realizar la parte del curso presencial será el Albergue la Sabina, enclave que dispone la Asociación Down Huesca en la localidad de Fonz (Huesca). Respecto a la parte práctica, todavía queda concretar con qué entidades colaboradoras se podrá realizar.

5. Desarrollo del curso

En cuanto salga un grupo que permita la realización del curso, se realizará una reunión para organizar cómo comenzar y qué fechas pueden ser las más oportunas.

Además, se citará a estos alumnos interesados para ofrecerles la información necesaria para comenzar el curso (qué necesitan llevar, cuántos días van a estar, qué van a hacer, etc.).

Se seleccionarán los formadores que van a dirigir el curso, y monitores que prepararán actividades en aquellos momentos que el grupo no esté realizando la formación. Asimismo, habrá que tener en cuenta la organización de la cocina, intendencia y coordinación y dirección general del encuentro. Para ello, se irán realizando reuniones previas para tener todo listo en la fecha de inicio del encuentro. También habrá que preparar qué actividades se realizarán de manera online, y qué entidades colaborarán para las prácticas posteriores del curso.

6. Valoración del curso

Con el fin de conocer de qué manera este curso ha resuelto satisfactoriamente las necesidades propuestas por el equipo de organización, y saber si los alumnos que han sido partícipes de este curso han adquirido las competencias previstas y los objetivos propuestos, se realizará una valoración final. Esta valoración consistirá en un cuestionario de respuesta abierta para que tanto los profesionales que han impartido el curso, los profesionales que han tutorizado a los alumnos en sus prácticas, como los mismos alumnos (adaptado en éste último caso en versión lectura fácil).

6. PROCESO Y RESULTADO DE LA ADAPTACIÓN DEL TEXTO

En este caso, como muestra en este trabajo, se presentará el texto relacionado a uno de los 8 módulos: El juego como recurso educativo. Como se ha comentado anteriormente, la finalidad es facilitar la comprensión de estos textos, por ello, se ha utilizado la Lectura Fácil como método de adaptación. Para modificar los textos, se han seguido las normas básicas de adaptación que el propio trabajo cita en el punto 4. La fuente utilizada ha sido Arial 12, con interlineado de 1,5 puntos.

El texto completo adaptado se puede encontrar en el Anexo I, y el texto original, para comparar ambos, en el Anexo II. A continuación, se ofrece una muestra de lo que son dos páginas adaptadas correspondientes a las páginas 308 y 309.

6.1. Muestra del texto versión L.F.

LA FICHA DEL JUEGO

Cada juego que hemos practicado tiene una ficha.

La ficha del juego describe el juego

Y utiliza varios apartados.

Los apartados son:

NOMBRE

Aquí pondremos el nombre del juego.

Tiene que ser original y corto,

así nos acordaremos de él.

NÚMERO DE PARTICIPANTES

Aquí pondremos un intervalo de jugadores.

Por ejemplo: Entre 10 y 15 jugadores.

EDAD

Aquí pondremos un intervalo de edad

Por ejemplo: Entre 10 y 15 años.

DURACIÓN

Aquí hay que escribir cuánto creemos que va a durar el juego.

Puede ser 1 hora, 10 minutos, 2 horas, etc.

MATERIAL

Aquí hay que apuntar que necesitamos para jugar.

Por ejemplo: una cuerda, dos pelotas, dos sillas, tres pañoletas, etc.

AMBIENTE

Aquí hay que poner donde vamos a jugar.

Por ejemplo: en el campo de fútbol, en la pista de baloncesto, etc.

DESARROLLO

Aquí hablaremos de cómo se juega

Hay que explicar paso a paso.

Por ejemplo: primero nos dividiremos en tres grupos,

después nos podremos en fila uno al lado del otro,

nos sentaremos con las piernas cruzadas, etc.

REGLAS

Ahora escribiremos las normas del juego

Por ejemplo: está prohibido levantarse durante la partida,

el que la paga debe tener los ojos tapados, etc.

UTILIDADES

Escribir las dificultades y oportunidades del juego

PUNTOS DE CONSCIENCIA

Si tiene moraleja el juego, es decir, qué aprendizaje importante

podemos sacar del juego.

Lo apuntaremos aquí.

Por ejemplo: nos enseña a cooperar, hace que tengamos compañerismo, etc.

ESQUEMA

Dibujo del juego.

6.2. Propuesta de validación

Una vez elaborada la adaptación completa del texto, lo interesante sería que un grupo de personas con síndrome de Down lo validen, es decir, que demuestren si realmente es válido en lo que respecta a la comprensión de personas con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales.

Lamentablemente, a causa de la pandemia que actualmente estamos sufriendo, no se ha podido llevar a cabo dicha validación, pero sí que se ha preparado lo que sería interesante hacer para conocer el nivel de comprensión del texto adaptado a Lectura Fácil.

Primero se seleccionaría la muestra de las personas con síndrome de Down que iban a testear la adaptación. Se estaba planteado ofrecérselo a un grupo de 4 o 5 jóvenes de la Asociación Down Huesca. Una vez que se les hubiera presentado el texto, y se hubiera trabajado de la manera correcta y necesaria, pasaríamos a debatir algunas cuestiones del texto. En este momento, serían válidas cuestiones como: ¿Hay algo que no habéis entendido? o ¿sabéis que quería decir esta parte del texto?

Otra posibilidad sería realizar un cuestionario sencillo y corto con preguntas cerradas y respuestas alternativas múltiples, que les obligue trabajar en la comprensión del texto que se ha comentado y trabajado con anterioridad.

En cualquier caso, este ejercicio nos ofrecería la oportunidad de conocer si la adaptación ha sido correcta, si hacen falta algunas modificaciones, si hay que simplificar más cosas, etc.

7. CONCLUSIONES

Si atendemos a la información relativa a las medidas de atención a la diversidad en entornos formales de aprendizaje, en comparación con las medidas en entornos no formales, observamos que existe un gran abismo. Es evidente la necesidad de modificar conductas en estos entornos no formales, con el fin de adaptar propuestas, actividades y

ofertas educativas en el tiempo libre, para que tengan cabida aquellas medidas necesarias para la atención a la diversidad y avanzar en el camino hacia la inclusión social.

Si nos fijamos en los campamentos de verano, actividad estrella en el ámbito de lo no formal durante la época estival, podemos identificar la falta de normativas en lo referente a la inclusión de personas con discapacidad en estos movimientos. En este trabajo, se ofrece una visión de futuro, esperemos no muy lejano, en el que personas con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales ejercen el papel de monitores de tiempo libre, a pesar de no contar con una formación oficial, si con unas nociones de trabajo que les permitirán desarrollar sus labores de la forma más correcta posible. Esto aportará además un elemento mediador en la atención a la diversidad, el mismo monitor con discapacidad.

Pero esta realidad no sería posible sin las oportunidades y apoyos que deben brindarse a este colectivo que demanda una atención en su formación como monitores de tiempo libre. Para ello, es necesario el trabajo de adaptación de textos en versión Lectura Fácil, así como un diseño universal de aprendizaje en la programación de cursos de monitor de ocio y tiempo libre.

Es por esto que se concibe este trabajo como un medio de apoyo, o un impulso al proyecto de la creación de un curso de monitor de ocio y tiempo libre para personas con síndrome de Down o con otras discapacidades intelectuales, para comenzar un camino promovido por la Asociación Down Huesca, y que ahora empieza a ver la luz a través de este trabajo, con una metodología de Aprendizaje-Servicio, pues se pretende aprovechar los recursos ya ofrecidos por este trabajo en el desarrollo final del proyecto de innovación de esta asociación.

Además del apoyo que pueda recibir el proyecto de innovación con el que colaboraría este trabajo, es importante remarcar que puede servir de ejemplo para pautas que se puedan trasladar al aula. La realización de este TFG ha implementado conceptos importantes referentes a la inclusión social, que desde el aula pueden ser objeto de uso para avanzar en una línea de adaptación y que ofrezcan oportunidades y apoyos a las personas con discapacidad intelectual. Nos referimos, por ejemplo, a la Lectura Fácil,

La formación del joven con síndrome de Down como educador en contextos de aprendizaje no formales

una manera de adaptar textos, que busca una inclusión vinculada al diseño universal de aprendizaje.

REFERENCIAS

- American Association on Mental Retardation (1997). *Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Buckley, S., Bird, G. (2005). *Habla, lenguaje y comunicación en alumnos con síndrome de Down*. Barcelona: Masson.
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Naciones Unidas. Revisado el 13 de agosto de 2020. Disponible online en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Decreto 74/2018, de 24 de abril, del Gobierno de Aragón, por el que se aprueba el reglamento de las actividades juveniles de tiempo libre en la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Decreto 183/2018, de 23 de octubre, por el que se aprueba el Reglamento de las Escuelas de Tiempo Libre en la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Down España (2013). *Formación para la autonomía y la vida independiente. Guía general*. Madrid: Down España, MECD. Disponible en línea: https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/144L_guia.PDF
- Down España (2013). *Somos padres de un bebé con síndrome de Down. Mi hijo con síndrome de Down*. Disponible en línea: http://www.mihijodown.com/adjuntos/cEnlacesDescargas/9_1_somos.pdf
- Down España (2014). *Apoyos y síndrome de Down: Experiencias prácticas*. Madrid: Down España y MECD. Disponible en línea: https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2015/03/164L_apoyos-S--NDROME-DE-DOWNy.pdf

La formación del joven con síndrome de Down como educador en contextos de aprendizaje no formales

Down España (2017). *Asistente personal. Orientaciones y buenas prácticas*. Madrid:

Down España. Disponible en línea: https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2016/07/BuenasPr%C3%A1cticas_web.pdf

Down España (2017) *Campus de oportunidades para la inclusión: planteamientos generales*. Madrid: Down España y MECD. Disponible en línea:

<https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2018/09/CAMPUS.pdf>

ECEMC (2012). Boletín del ECEM 2012. *Revista de Dismorfología y Epidemiología*. (2).

Fernández-Olaria, R., Flórez, J. (2016). La memoria en el síndrome de Down; estrategias de intervención. *Fundación Iberoamericana Down 21*. Disponible en:

<https://www.downciclopedia.org/images/neurobiologia/Memoria-en-el-sindrome-Down-estrategias-intervencion.pdf>

Flórez, J. (2020). La percepción en el síndrome de Down. *Fundación Iberoamericana Down 21*.

Gómez, A. (2003). *La accesibilidad como presupuesto de una vida normalizada de las personas con discapacidad*. Salamanca: Amarú Ediciones.

Iraizoz, R. (2015). “Entornos de aprendizaje”. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Huesca.

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W.H.E., y cols. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports*. Madrid: Alianza Editorial.

- McGuire, D.E. (1999). Rutinas y hábitos. *Revista Síndrome de Down*. (16). p56-58.
- Ruiz, E. (2020). Características psicológicas y del aprendizaje de los niños con síndrome de Down. *Fundación Iberoamericana Down 21*. Disponible en línea: <https://www.downciclopedia.org/psicologia/desarrollo-y-perspectivasgenerales/3007-caracteristicas-psicologicas-y-del-aprendizaje-de-los-ninos-consindrome-de-down>
- S.C. (22 de julio de 2020). Los campamentos se quedan bajo mínimos y se reducen en un 80%, al pasar de 421 a solo 80. *Heraldo de Aragón*. Recuperado de: <https://www.heraldo.es/noticias/aragon/2020/07/22/lcampamentos-aragon-bajo-minimos-reducen-80-pasar-421-80-1387331.html>
- Sáinz, M. (2011). *Salud y calidad de vida desde la discapacidad intelectual*. Madrid: Down España y FUNDADEPS.
- Schalock, R.L. (1996). *Quality of life: Vol I. Conceptualisation and measurement*. Washington DC: American Association on Mental Retardation.
- Troncoso, M.V., Cerro, M., Ruiz, E. (2019). El adolescente con síndrome de Down. *Fundación Iberoamericana Down 21*.
- Troncoso, M.V., Cerro, M., Ruiz, E. (2020). El desarrollo de las personas con síndrome de Down: un análisis longitudinal. *Fundación Iberoamericana Down 21*. Disponible en: <https://www.down21.org/educacion/2261-temas-generales.html?start=1>
- Verdugo, M.A. (2002). *Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

La formación del joven con síndrome de Down como educador en contextos de aprendizaje no formales

Vived, E. y Molina, S. (2012). *Lectura Fácil y comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Wehmeyer, M.L. (1996). Self-determination as an educational outcome. En D.J. Sands y Wehmeyer, M.L., *Self-determination across the life span*. Baltimore: Paul H. Brookes.



12. EL JUEGO COMO RECURSO EDUCATIVO

CURSO DE MONITOR DE TIEMPO LIBRE ADAPTADO

TEXTO ORIGINAL: ESCUELA URTXINTXA
ADAPTACION: BORJA COSTA LÓPEZ

ASOCIACIÓN DOWN HUESCA
UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

VERSIÓN LECTURA FÁCIL

OBJETIVOS

1. Introducir el concepto de juego como actividad y como conducta.
2. Hacer un énfasis en las vivencias lúdicas y su valor educativo.
3. Ofrecer esta herramienta de trabajo y dar pautas a los monitores para cumplir los objetivos.
4. Despertar la creatividad en los juegos.

ÍNDICE

1. HABLAMOS DEL JUEGO Y DE JUGAR
 - a. El juego como conducta
 - b. Lo que dice Huizinga sobre el juego
 - c. Las posibilidades del juego según Freud.
2. LA PROPUESTA
3. EL AMBIENTE
4. LA RELACIÓN Y LA CONSCIENCIA EN EL JUEGO
 - a. La consciencia
5. COMO HACER GRANDES JUEGOS
6. LA FICHA DEL JUEGO
7. BIBLIOGRAFÍA

1. HABLAMOS DEL JUEGO, DE JUGAR

No vamos a definir el concepto de juego

Vamos a reflexionar sobre ello según dos definiciones.

Así crearemos unas pautas comunes.

Sigmund Freud dice:

“El juego es un comportamiento que responde a unas necesidades”.

Y Johan Huizinga dice:

“El juego es una conducta espontánea, sin reglas.

Es una acción libre.

De esta acción no se obtiene utilidad”.

EL JUEGO COMO CONDUCTA

Los dos autores definen el juego como una conducta.

Hay experiencias que llamaríamos juegos, y otras no.

Para que a algo lo llamemos juego no depende de lo que hacemos

Sino de cómo lo hacemos.

Y de la relación que hay con el espacio, el tiempo, las cosas que hay alrededor.

Es decir, depende del comportamiento, no de la actividad.

LO QUE DICE HUIZINGA SOBRE EL JUEGO

Cuando jugamos no nos preocupamos de que pasa después

Solo nos preocupamos de cumplir los objetivos del juego.

Lo más importante es el aquí y ahora.

Además, cuando jugamos parece que el tiempo pasa muy rápido,

O el espacio que nos rodea puede convertirse en un mundo imaginario,

Con muchos retos, misterios y peligros.

También cambian las relaciones con nuestros compañeros,

Algunos ahora son nuestros cómplices

Otros son nuestros enemigos

Y los objetos que usamos en el juego también se convierten en otras cosas

Un pañuelo puede ser una cola que tenemos que proteger.

LAS POSIBILIDADES DEL JUEGO SEGÚN FREUD

Cuando jugamos estamos respondiendo a unas necesidades.

El juego es un recurso muy importante

2. LA PROPUESTA

La propuesta es la chispa que inicia el juego.

Para empezar a jugar es necesaria una propuesta.

No siempre es verbal.

Con una mirada, un gesto o una sonrisa puede comenzar un juego.

PARA JUGAR SE NECESITAN COMPAÑEROS

Debe haber igualdad de oportunidades para jugar entre nosotros.

LAS ÓRDENES Y MANDATOS QUEDAN FUERA DE ESTE ESPACIO

Esto no quiere decir que no hay reglas.

Debemos conocer muy bien las reglas del juego.

Pero no podemos obligar a nadie a jugar,

O que acepte unas reglas que no quiere.

Debemos invitar, motivar y animar, pero no ordenar.

LA PROPUESTA DEBE SER CLARA

A veces nos cuesta explicar el juego al inicio,

Y el grupo en ocasiones no entiende lo que hay que hacer.

Esto hace que haya que parar varias veces hasta que se comprende.

Las explicaciones deben ser claras.

Para que los jugadores imaginen qué tienen que hacer.

LA COMUNICACIÓN Y LA ATENCIÓN

A veces no es lo mismo lo que pensamos

Con lo que decimos

Con lo que escuchan los demás

Y con lo que entienden.

Al inicio hay que fijar la atención de los oyentes.

Hay dos estilos de llamar la atención:

1. EL ESTILO ABIERTO

Captar la atención ocupando el mayor espacio con el cuerpo y voz

2. EL ESTILO CERRADO

Invitar a la gente a un ambiente más cerrado y pequeño.

3. EL AMBIENTE

Cuando jugamos creamos relaciones especiales con el entorno

A esas relaciones las llamaremos AMBIENTE.

El espacio que utilizamos para jugar se transforma en un mundo imaginario.

Se puede jugar en cualquier espacio y cuando queramos.

Cualquier actividad puede ser un juego.

Pero al pensar en nuestro juego,

Debemos saber dónde, cuándo y cuánto vamos a jugar.

Para acertar con la programación debemos:

- ADECUAR LA PROPUESTA AL ESPACIO Y TIEMPO.
- ADECUAR EL AMBIENTE PARA QUE SALGA BIEN.

4. LA RELACIÓN Y LA CONSCIENCIA EN EL JUEGO

Cuando creamos un juego,

Las relaciones entre los compañeros pueden cambiar

El que no era nuestro amigo se convierte en nuestro aliado

El que era nuestro amigo ahora va en el equipo contrario.

También cambian las relaciones con nosotros mismos

Los líderes pueden pasar al bando de los que se quedan sentados

Los más tímidos pueden convertirse en líderes.

Y también cambia las relaciones con los objetos

Un trozo de papel puede convertirse en un objeto muy valioso

Y nuestra camiseta puede convertirse en un escudo poderoso.

MUCHOS JUEGOS DENTRO DE UN JUEGO

En los juegos colectivos

Cada persona puede realizar una táctica diferente

Juan puede esperar a ser el último en morir

en el balón prisionero.

Carlos quiere llamar la atención delante.

UN JUEGO MUY ESPECIAL “DESAFÍO A LA AUTORIDAD”

Hay que conseguir que no nos desafíen los niños o niñas

Si se cansan de un juego

Van a intentar cambiarlo

Y para eso intentarán acabar el que están haciendo

Aunque sea a las malas.

LA CONSCIENCIA

--

5. CÓMO CREAR GRANDES JUEGOS

A veces los juegos se quedan cortos

Entonces hay que hacerlos más largos.

Algunas ideas pueden ser:

COMPLICACIÓN

Podemos hacer más complicado el juego

Por ejemplo: si solo pilla uno,

que pille otro más.

Si el que pilla tenía que ir con venda en los ojos

Ahora se le puede quitar la venda.

ENCADENACIÓN. ENERGÍA

Esto quiere decir que podemos unir un juego con otro

Siempre que sean parecidos

O que tengan relación entre ellos.

LAS HISTORIAS

Hacer una historia para el juego

Hace que los jugadores entren mejor en el ambiente

Si se creen parte de la historia

Se motivarán más

Y jugarán con más ganas.

JUEGOS DE MESA

Una buena idea

Para hacer un gran juego

Es utilizar un juego de mesa

Y convertirlo.

Por ejemplo: el juego de la Oca

Cada casilla puede ser un lugar en la pista

Y cada casilla puede tener una prueba que hacer.

GRANDES COMPETICIONES: OLIMPIADAS, GYMKHANAS

También es posible hacer competiciones

Pruebas separadas

Los niños pueden ir en grupo o solos

Gana el que antes realice todas las pruebas

O el grupo que antes consiga algo.

6. LA FICHA DEL JUEGO

Cada juego que hemos practicado tiene una ficha.

La ficha del juego describe el juego

Y utiliza varios apartados.

Los apartados son:

NOMBRE

Aquí pondremos el nombre del juego.

Tiene que ser original y corto,

así nos acordaremos de él.

NÚMERO DE PARTICIPANTES

Aquí pondremos un intervalo de jugadores.

Por ejemplo: Entre 10 y 15 jugadores.

EDAD

Aquí pondremos un intervalo de edad

Por ejemplo: Entre 10 y 15 años.

DURACIÓN

Aquí hay que escribir cuánto creemos que va a durar el juego.

Puede ser 1 hora, 10 minutos, 2 horas, etc.

MATERIAL

Aquí hay que apuntar que necesitamos para jugar.

Por ejemplo: una cuerda, dos pelotas, dos sillas, tres pañoletas, etc.

AMBIENTE

Aquí hay que poner donde vamos a jugar.

Por ejemplo: en el campo de fútbol, en la pista de baloncesto, etc.

DESARROLLO

Aquí hablaremos de cómo se juega

Hay que explicar paso a paso.

Por ejemplo: primero nos dividiremos en tres grupos,

después nos podremos en fila uno al lado del otro,
nos sentaremos con las piernas cruzadas, etc.

REGLAS

Ahora escribiremos las normas del juego

Por ejemplo: está prohibido levantarse durante la partida,
el que la paga debe tener los ojos tapados, etc.

UTILIDADES

Escribir las dificultades y oportunidades del juego

PUNTOS DE CONSCIENCIA

Si tiene moraleja el juego, es decir,

qué aprendizaje importante podemos sacar del juego

Lo apuntaremos aquí.

Por ejemplo: nos enseña a cooperar, hace que tengamos compañerismo, etc.

ESQUEMA

Dibujo del juego.



12

EL JUEGO COMO RECURSO EDUCATIVO

Escuela Urtxintxa
Fernando Sáenz de Ugarte Balza

OBJETIVOS

- a) Introducir el concepto de juego como actividad y como conducta.
- b) Enfatizar las vivencias lúdicas y su valor educativo, haciendo énfasis en ese valor frente a otras alternativas.
- c) Ofrecer esta herramienta de trabajo dando unas pautas a los monitores y monitoras para que los objetivos puedan cumplirse.
- d) Despertar la creatividad en cada persona que utilice el juego como recurso.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN

2. HABLAMOS DEL JUEGO, DE JUGAR

- 2.1. Juego como conducta
- 2.2. La visión de Huizinga
- 2.3. Freud habla sobre las posibilidades del juego

3. LA PROPUESTA

4. EL FAMOSO "AMBIENTE"

5. LA RELACIÓN Y LA CONSCIENCIA EN EL JUEGO

- 5.1. La consciencia

6. CÓMO CREAR GRANDES JUEGOS (o de cómo alimentarlos para que crezcan)

7. LA FICHA DEL JUEGO

8. BIBLIOGRAFÍA

EL JUEGO COMO RECURSO EDUCATIVO

“... y de repente, un día, una hora, un minuto..., y volví a la niñez por unos momentos, y descubrí algo que llevaba dentro, y comprendí que estaba equivocado cuando decidí volverme adulto para toda la vida. Y me gustó, y cada vez son más los días, las horas, los minutos... en los que vuelvo a la niñez, y ahí sigo...”

(F. Sauba)

“Vivimos, en efecto, una curiosa época, y para aquellos que eran niños en la primera mitad de este siglo, una extraña paradoja.

El juego era entonces considerado por los padres y educadores como una cosa fútil, ciertamente indispensable como intermedio entre dos trabajos, pero poco serio. Se pensaba que los niños a quienes el gusto por el juego les ocupaba demasiado tiempo estaban en grave peligro moral.

Y no obstante, como lo atestiguan la literatura o los recuerdos de aquellos que han vivido este periodo, jamás los niños han jugado tan libremente.

Hoy en día la situación se ha invertido. El juego no sólo ha sido aceptado, si no que está altamente recomendado. Algunos grandes libros han mostrado su importancia, e incluso la universidad lo ha reconocido y ha creado filiales donde se preparan sabios doctores en la materia. Pero, desgraciadamente, los niños ya no pueden jugar libremente, al menos a esos juegos tan puros, inherentes a la definición más básica de juego”.

(Andre Schmitt)

“El juego nos da la posibilidad de hacer realidad nuestros sueños y de aceptar nuestros límites, de poder celebrar los momentos gratificantes, y también de aceptar las frustraciones.

En suma, de vivir la vida tal y como nos llega, pues a veces olvidamos que la vida es juego”.

(Fidel Delgado)

“El juego es más viejo que la cultura.

La cultura surge en forma de juego.

La cultura, al principio, se juega”.

(Johan Huizinga)

“La buena didáctica es aquella que deja que el pensamiento del otro no se interrumpa, y que le permite, casi sin notarlo, ir tomando buena dirección”.

(Enrique Tierno Galván)

■ 1. OBJETIVOS

- Introducir el concepto de juego como actividad y como conducta.
- Enfatizar las vivencias lúdicas y su valor educativo, haciendo énfasis en ese valor frente a otras alternativas.
- Ofrecer esta herramienta de trabajo dando unas pautas a los monitores y monitoras para que los objetivos puedan cumplirse.
- Despertar la creatividad en cada persona que utilice el juego como recurso.

■ 2. HABLAMOS DEL JUEGO, DE JUGAR

Este dossier no pretende sustituir, ni siquiera dar o quitar razón a ninguna de las diferentes corrientes y teorías existentes sobre el juego, sino más bien dar una serie de pautas que nos permitan crear un lenguaje común, y que en él podamos movernos.

Por ello, no es pretensión la de exponer una definición del juego, sino más bien de hablar y reflexionar sobre ello, y partir de dos definiciones de dos grandes autores, que presentan dos teorías que, aunque aparentemente contrapuestas, podrían precisamente delimitar un poquito el primer acercamiento a dicho concepto.

Sigmund Freud afirma que:

“El juego es un comportamiento que responde a unas necesidades, sometido a unas leyes y presenta una significación que no tiene nada de gratuita.”

Y Johan Huizinga dice lo siguiente:

“El juego es una conducta espontánea, no impuesta, sin reglas, que da origen a asociaciones que tienden a rodearse de misterios o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual. Es una acción libre y ejecutada como sí. De esta acción no se obtiene provecho alguno.”

Intentaremos “sacar algo de jugo” a estas, en principio, contradictorias definiciones:

■ Juego como conducta

Ambos autores no ponen al juego en la categoría de acción, sino de comportamiento o de conducta, y este es el aporte más significativo y el más primario, que tomaremos como punto de partida.

Podemos revisar, de nuestra experiencia, tanto como personas que vivencian el juego, como de profesionales del tema, para dar con diferentes ejemplos en los que podemos ver como, en la realización de una aparentemente misma actividad, encontramos experiencias que llamaríamos “juego” y otras que no.

De cómo un millón de veces hemos caminado un mismo recorrido de manera monótona; y de cómo, de repente, un día, caemos en la cuenta de que vamos caminando buscando

sólo las baldosas rojas, saltando, o realizando arriesgadísimos equilibrios siguiendo una línea de la calle, de cómo hemos caminado pensando “a ver si le adelanto a esa señora antes de esa esquina”.

Simplemente, mirar al cielo es una actividad que hacemos todos los días en multitud de ocasiones, pero son las menos las que nos pillamos a nosotras mismas imaginando figuras en las nubes, colgadas del rastro de un avión, o con un cosquilleo en el estómago esperando a esa estrella fugaz que nos regalará una sonrisa que nos acerca a un deseo.

Pero, ¿dónde está la diferencia? ¿Cuál es el “click” que nos hace pasar de una acción cotidiana a un mundo lúdico?

Seguiremos hablando de ello en el apartado 2 “El famoso “ambiente””, pero, por concluir de una manera escueta, diremos que:

Para que lo que hagamos lo hagamos jugando, no depende tanto de lo que hagamos, sino de cómo lo hagamos, y de la “especial” relación que podamos mantener en ese momento con ese espacio, ese tiempo, y las cosas y las personas que nos rodean, es decir, depende más del comportamiento que desarrollemos en dicho “instante mágico” que de lo que realicemos.

■ Huizinga nos acerca a la visión del juego más pura

La definición de Johan Huizinga nos acerca al punto de vista de quien está jugando, que busca el **“objetivo inmediato del juego”**, es decir, cuando jugamos no nos estamos preocupando de qué pasará después, pues son el aquí y el ahora lo más importante.

Desde ese punto de vista, podemos comprender la definición mucho más fácilmente.

Por otro lado, debemos resaltar lo que Huizinga dice como “rodearse de misterios” o “disfrazarse para destacar del mundo habitual”

Cuando jugamos, es innegable que la relación que mantenemos con el espacio y el tiempo varían de una forma clara: el tiempo parece no tener medida, aunque se vuelve más fugaz que nunca, y la relación que mantenemos con nuestro espacio circundante lo pueden convertir en miles de mundos imaginarios, a veces cómplices, a veces llenos de retos y misterios. Y también, la relación que mantenemos con nuestr@s compañer@s de juego es absolutamente diferente: como cuando María nos persigue para llevarnos a su prisión y nos coge de sorpresa, puede darnos el mayor de los sustos y provocarnos una huida en estampida, aunque sea nuestra amiga más íntima, y al contrario, Fabián, aun siendo una persona a la que no tratamos, e incluso evitamos, se puede convertir en el mejor de los aliados cuando nos libera.

Para finalizar, la relación con los objetos puede convertir un pañuelo viejo y roto en el mayor de los tesoros, un viejo bote de alubias lleno de herrumbre en un objetivo clave, y un papelito marcado con una cruz puede convertirnos en el mayor y más peligroso de los vampiros.

■ Freud nos habla sobre las posibilidades del juego

Es innegable que el juego puede cumplir una serie de funciones en nuestra vida y nuestro desarrollo, algunas de ellas tan indispensables como indispensable es el juego para desarrollarlas.

Por ello, y aunque de manera absolutamente inconsciente (aunque esto pueda ser rebatible), cuando jugamos estamos respondiendo a una serie de necesidades y tenemos diferentes objetivos para hacerlo.

Freud nos introduce en lo que debe ser nuestro papel, el de la utilización del juego como un recurso, un recurso de posibilidades ilimitadas y tan rico como la vida misma. Un recurso que tiene tanto jugo como se le quiera y se le pueda sacar.



■ 3. LA PROPUESTA

Todo comienza cuando alguien dice: “¿queréis jugar a...?”, “y si jugamos a...”, en un sinfín de fórmulas que varían según grupos, edades, lugares...

Es la propuesta, la chispa generadora, una señal que hace que todo el grupo, que ya ha probado esa sensación, o bien que quiere probarla por primera vez, se coloque en una situación de disponibilidad, de atención, de alerta.

Una premisa invariable e innegable: para empezar a jugar, necesitamos una propuesta.

Una propuesta que no siempre es verbal, a veces basta una mirada cómplice, una sonrisa, un gesto, para que todo comience, para que el juego se desencadene.

Como profesionales en este ámbito, deberemos comenzar a manejar el difícil arte de la propuesta, sobre todo teniendo en cuenta las siguientes premisas.:

■ Para jugar, se necesita de iguales como compañer@s

Con ello no queremos decir que la igualdad deba ser en edad, ni sexo, ni color, sino todo lo contrario. A lo que nos referimos es a que debe haber igualdad de oportunidades en ese sentido.

Sobre todo, tenemos que tener en cuenta que en el juego estamos viviendo un momento intenso, donde cada cual pone lo mejor de sí para llevarlo adelante. Es un momento de cierta desnudez, de desinhibición, de sinceridad.

Es ante todo en esos términos donde debemos plantearnos esa igualdad.

■ Las órdenes y mandatos quedan fuera de este espacio

Con ello no quiere decir que haya unas reglas, es precisamente en el espacio de juego donde las reglas deben ser claras y aceptadas por todo el mundo sin excepción.

Muy al contrario, no podemos obligar a nadie a jugar, ni a aceptar unas reglas que no esté dispuest@ a cumplir. Frases como “tenemos que jugar todo el mundo, así que tú también”, o “ponte ahí y coge ese pañuelo”, o incluso tener la osadía de dirigirnos a un grupo para decirle “venga, tod@s a jugar”, no son precisamente el mejor modo de comenzar un juego.

Siguiendo el rígido protocolo del Juego (que aunque no lo parezca, existe), debemos invitar, motivar, animar..., no ordenar.

■ La propuesta debe ser clara

Puede que Juan, con tan sólo una palabra, y a la salida de clase diga “¡tocaculos!” y que esa sola palabra baste para que todo el colegio se ponga con la espalda pegada a la pared para no ser objeto de un brutal acoso por parte del resto de gentes.

Estemos de acuerdo o no con la idoneidad de ese “inocente” juego, tan sólo una palabra ha servido para poner a más de cien personas en un mismo mundo común: el juego del tocaculos, donde todo el mundo sabe qué debe hacer, dónde colocarse, e incluso tiene estudiadas diversas estrategias para escabullirse, crear alianzas con los adversarios más fuertes, o pasar lo más desapercibido posible.

Sin embargo, muchas veces, a la hora de proponer un nuevo juego en cualquiera de los grupos con los que hayamos trabajado, seguro que nos hemos visto en la situación de que el grupo, ante una explicación no demasiado clara, titubea, prueba y para en varias ocasiones el juego hasta que la dinámica del mismo es aceptada por todo el mundo y comienza el juego en sí tras toda una complicada secuencia de pruebas, preguntas y respuestas.

Por ello, cada explicación de un nuevo juego en un grupo que aún no lo ha vivenciado debe ser lo suficientemente explícita como para que pueda visualizarse e imaginarse el desarrollo del mismo, para que en esos momentos previos, aunque nuestros cuerpos no hayan comenzado a jugar, nuestras mentes ya lleven un rato haciéndolo.

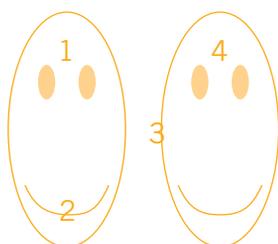
■ La comunicación y la atención

Como en todo proceso de comunicación, debemos poner énfasis en comunicar de la mejor manera posible nuestra propuesta, y no sólo de comunicar conceptos, sino las

sensaciones necesarias como para colocar al grupo en ese “ambiente” necesario para comenzar un juego.

Por ello, tendremos que tener lo suficientemente clara la propuesta y la vivencia que pretendemos inducir al grupo.

Veamos un pequeño esquema:



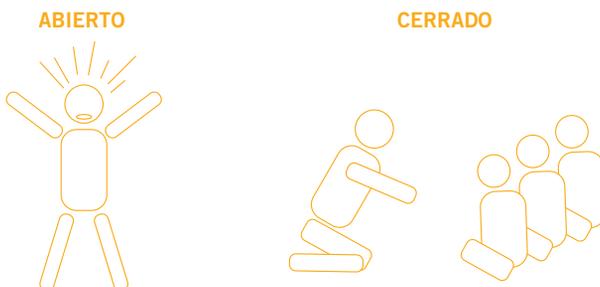
En el mismo, quisiéramos diferenciar entre lo que queremos decir (1), lo que realmente decimos (2), lo que llega a los oídos de nuestro receptor (3) y lo que entienden (4).

Intentar que (1) y (4) se parezcan lo más posible es uno de los trabajos más difíciles que nos toca realizar, y para ello no sólo basta con toda la concentración de quien emite el mensaje, sino la mayor atención posible por parte de quien escucha (dejando a un lado que el medio en el que se transmite el mensaje esté lo suficientemente limpio de ruidos como para que no tengamos obstáculos físicos o técnicos)

Por ello, y antes de comenzar la propuesta, es necesario que intentemos “fijar” la atención del grupo para asegurarnos que les llegará de la mejor manera posible.

No daremos un extenso manual de consejos, más bien, aconsejar a que cada cual, conociendo sus puntos fuertes y limitaciones, busque su propio “estilo”, alejándose de modelos inalcanzables, y con la seguridad de que podemos sacar partido de nuestras características.

Los dos estilos más antagónicos serían el “abierto” y el “cerrado”, que presentamos en los siguientes dibujos:



Aunque es bastante simple, podemos optar, a la hora de construirnos nuestro estilo, por un millón de matices y maneras entre uno de estos dos extremos: el abierto, que capta la atención ocupando el máximo espacio con su cuerpo y su voz, de manera que “haciéndose más grande” consiga captar la atención, “compitiendo” con el resto de estímulos que puedan rodear al grupo en esos momentos.

El cerrado, en cambio, tiende a ocupar menos espacio, y realiza un movimiento hacia un plano inferior, donde la voz se hace susurrante, e invita al grupo a un espacio de complicidad y protección, distanciándose de lo que les rodea, y consiguiendo que todo el grupo mire hacia sí mismo, de manera que el resto de estímulos quedan a un lado por anulación.

■ 4. EL FAMOSO “AMBIENTE”

Dedicamos este apartado a reflexionar sobre ese tipo de “momentos mágicos” o de ese ambiente en el que podemos desarrollar una conducta de juego.

Tal y como ya hemos comentado en el apartado anterior, podemos constatar cómo en el desarrollo del juego se establecen, ante todo, unas relaciones especiales que conforman lo que , a partir de ahora, llamaremos “ambiente”.

Cualquier espacio, en el momento en el que en él se desarrolla un juego, adquiere unas dimensiones y unas características diferentes.

La esquina del patio del colegio se ha convertido para Ane y Ander en el barco pirata donde luchan contra increíbles animales marinos, donde pasan por la quilla a cuantos enemigos osan retarles, donde crean su juego cómplice día tras día, añadiéndole nuevos retos y conflictos, nuevos ingredientes, aunque el espacio siga tal y como siempre, con su arena y su gravilla, con su viejo tobogán, ya abandonado y con sus desconchones en la tapia.

Además, el tiempo pasa volando, o se hace eterno cuando Aritz ha sido capturado y debe esperar tras la raya que delimita el campo de los prisioneros a que alguien pueda liberarle, y justo en ese instante, su reloj interno pase a girar a mil revoluciones de nuevo.

Es innegable que podemos jugar en todo espacio y en todo tiempo, y que cualquier actividad puede convertirse en un juego.

Sin embargo, y a la hora de realizar nuestras propuestas, deberemos siempre tener en cuenta en qué momento y en qué lugar nos vamos a encontrar, y además, de qué manera podremos intervenir en ese espacio o en ese tiempo para hacerlos aún más acogedores para ese juego que tendrán que sostener en su regazo.

■ Adecuar nuestra propuesta a las circunstancias

Ahondando en la importancia del ambiente, deberemos tener claro a la hora de programar nuestras propuestas de juegos en qué circunstancias y en qué situación lo realizaremos.

En primer lugar, las características de nuestro grupo y de las personas que lo integran como punto fundamental y primordial.

Y cómo no, a qué hora del día lo realizaremos, dónde, con qué materiales, etc., etc., etc.

■ Adecuar las circunstancias para que nuestra propuesta tenga éxito.

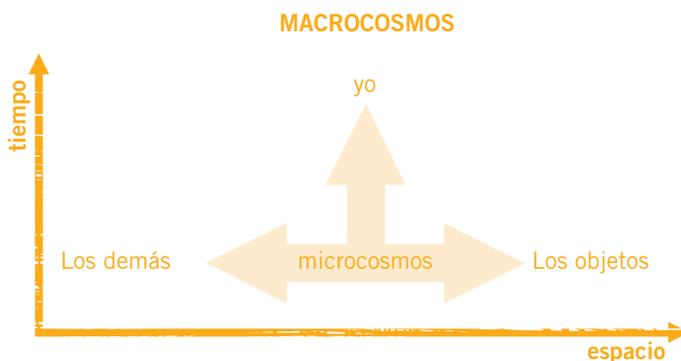
En otras ocasiones, y ante una propuesta que en principio puede resultar difícil (imaginemos que queremos escribir una historia colectiva entre todo el grupo, pero sus componentes suelen rechazar la actividad de escribir), podemos adecuar el “ambiente” que rodee a esa propuesta para hacerla motivante y atractiva.

Podemos ambientar la propuesta y colocarla en circunstancias en las que el grupo se sienta más motivado, y así, tomando como ejemplo la historia colectiva, si decoramos la sala, los materiales a utilizar, y nos situamos en un marco fantástico e imaginario que facilite la tarea de la creación colectiva, y en el que se pueda ir llegando a la escritura en un proceso en el que comience la expresión gestual, u oral, continuando por la plástica, para llegar a la escrita.



5 LA RELACIÓN Y LA CONSCIENCIA EN EL JUEGO

Veamos el siguiente esquema¹:



Tal y como hemos comentado anteriormente, bajo esas coordenadas espacio-temporales se establece un “microcosmos” especial en el que las relaciones entre los diferentes elementos que integran el juego se hacen realmente especiales y van variando según las características del juego y su propio desarrollo.

Un microcosmos que siempre estará conectado al macrocosmos, a ese mundo “normal” en el que nos movemos habitualmente y donde las normas de comportamiento, las pautas de relación y las reglas son bastante fijas o bien cambian mucho más lentamente de lo que pueden hacerlo dentro del microcosmos.

Al final de este capítulo dedicaremos un espacio a la “Consciencia” o a esos viajes que podemos realizar entre esos dos mundos para conocer y conocernos mejor.

Como ya hemos introducido en el primer apartado donde hablábamos genéricamente del juego, las pautas de relación dentro del juego pueden variar notablemente de las pautas que desarrollamos en nuestra vida cotidiana y podemos abrazar efusivamente a quien no conocemos e incluso a quien no apreciamos, y pelear duramente con nuestro mayor cómplice.

Asimismo, nuestra relación con nosotr@s mismas puede variar ostensiblemente, y personas inseguras pueden pasear desafiantes en el terreno de juego, y líderes pueden quedar anulad@s tras un traspíe en un lance del juego, y además, esa relación puede variar de un momento a otro, pudiendo sentirnos grandísimas y poderosísimas justo antes de sentirnos pequeñitas, cerca del ridículo.

¹ Modificado por el autor partiendo de un diagrama original de Colectivo Xabide.

Y también, dentro de los cambios en las relaciones, un pedazo de plástico viejo y sucio puede convertirse en el símbolo de nuestro triunfo, y razón de ser durante el desarrollo del juego, y al contrario, nuestros preciados ropajes pueden sufrir serios desperfectos en ese mismo lugar y en ese mismo tiempo (e incluso puede peligrar hasta nuestra integridad física).

■ Muchos juegos dentro de un juego

Normalmente, cada persona desarrolla su propio juego dentro de la propuesta común, y se relaciona de una manera diferente con el mismo, y de ahí la separación tan clara del “yo” dentro del esquema superior.

Por ello, en muchas ocasiones, pueden darse muchos “juegos” que se desarrollan dentro del marco del juego propuesto, y que cada persona realiza, según sus necesidades y características.

Están jugando al balón prisionero. Markel se pavonea frente a Ainhoa. Le gusta muchísimo, y quiere que se fije en ella. Fran está escondido en una esquina, para él sería un gran premio el quedar entre los últimos elegidos, los que se la juegan todo al final. Ser “el último” para él sería todo un sueño, una manera de ser frente al grupo, un grupo que normalmente no le acepta.

Juana grita y grita, de manera escandalosa y evidente. Le encanta ser el centro de atención y no quiere perder esta oportunidad en la que Jokin puede lanzarle la pelota y darle, ¡justo a ella!

Mikel agarra el balón en varias ocasiones y empuja a sus propios compañeros para tirar él cuantas veces puede. Es el más temido del grupo y tiene que mantener su imagen.

Sonia es famosa por su habilidad, así que ante todo se coloca frente al campo contrario para que la elijan como objetivo y así poder demostrar sus habilidades: esquivando la pelota, o cogiéndola en el aire!!

■ Un juego muy especial “desafío a la autoridad”

Querámoslo o no, nuestra figura tiene un componente de autoridad ante los grupos con los que trabajamos.

Hablando de juego, no podemos olvidar que uno de los juegos más motivantes y atrayentes es precisamente el de desafiar a la figura que posee la autoridad, con lo que conlleva de riesgo, de transgredir las normas.

Claro, este juego puede llegar hasta su máxima expresión en el momento en el que el grupo hace causa común para desarmar, una y otra vez al animador o animadora, jugando siempre el mismo juego frente a sus propuestas.

Desgraciadamente, es cada vez más frecuente este juego dentro de los grupos, y nuestra mejor herramienta para hacerle frente es la de realizar constantes y arduos esfuerzos para mantener la confianza del grupo y así no ser desplazad@ por el mismo.

Mikel, tras ver que su papel de líder temido en el grupo está quedando poco marcado, intenta hacerse notar intentando ser él quien realice un nueva propuesta “esto es muy aburrido, vamos a jugar al fútbol!”. Para reforzar su propuesta y su desafío a Ana, la monitora que propuso este juego, lanza el balón bien lejos, hacia la cancha de fútbol.

Hay varios tímidos movimientos hacia dicha cancha por parte de Eduardo y José, pero Ana saca un balón de fútbol del cesto e invita a quienes quieran a acudir a ese partido, con una gran sonrisa. Nadie acude, pues el juego había llegado a un gran nivel de intensidad, y Mikel, finalmente, obliga a Fran a ir a por el balón lanzado para poder retomar el juego.

LA CONSCIENCIA

Aunque cada vez es más difícil “jugar jugándose”, es decir, jugando de manera plena y abierta, debido a los grandes y numerosos escudos que nos colocamos frente al grupo, que pretenden ser un punto de seguridad, algo que nos proteja y nos mantenga en nuestra posición, podemos vivenciar y provocar la vivencia de microcosmos que nos hacen vivir esos momentos de manera libre y enriquecedora.

Una vez inmers@s en el microcosmos, y dados los diferentes cambios en las diferentes relaciones, uno de los aspectos de mayor utilidad para nuestro trabajo es el de “devolver” lo vivenciado al grupo, de manera que se sea más consciente de ambas realidades.

Y sobre todo es importante porque en el juego, nos abrimos más al resto, jugamos con todo nuestro ser.

A veces, esa retroalimentación se da de manera espontánea, cuando en el desarrollo de un juego se producen una serie de circunstancias de manera clara y visible, donde puede que alguien muestre uno de sus puntos fuertes o débiles, y que eso sea percibido por el grupo.

Sara se ha dado cuenta de los constantes pavoneos de Markel ante Ainhoa y por ello grita “Markel está por Ainhoa!!” Esto provoca que Markel, tímido, se quede callado y absolutamente sonrojado, y que sienta cómo el grupo entero le observa durante todo el juego, lo que le hace perder toda concentración en el mismo.

Durante los próximos días. Markel se muestra cabizbajo y debe soportar las constantes burlas de sus compañer@s de clase.

A su vez, de manera sorpresiva, Fran ha logrado ser “el último” en el juego; de un tiro certero, ha golpeado a Mikel, eliminándole, y además, le ha esquivado su último tiro. Desde entonces, la vida de Fran ha cambiado, es uno más en el grupo, por fin ha sido aceptado.

Cuando podemos ser conscientes

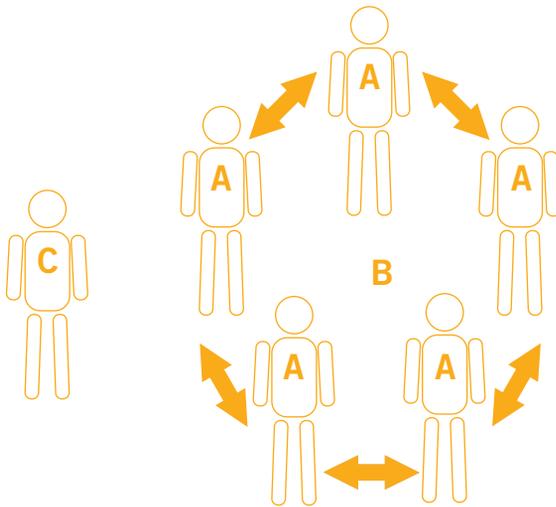
En principio, y como todo, la consciencia debe ser un trabajo progresivo y no debe estar asociado indefectiblemente al juego, puesto que le ganaría peso a este, y sería un punto que nos limitaría a la hora de manifestarnos libremente y tal y como somos.

Tras cada juego siempre podemos hacer comentarios sobre lo sucedido en el mismo, y no siempre tienen que ser en grupo grande, podemos acercarnos a Fulanita o Menganita, para preguntarle por algo que nos ha sorprendido, si se lo ha pasado bien, si...

A nivel más adulto, la consciencia se puede realizar además, con un elemento añadido, el de la observación, que puede ser realizada por una persona, que luego se dedicará a devolver lo apreciado al grupo, o bien por máquinas que lo hagan (una cámara de vídeo, una grabadora (escuchar lo sucedido en un juego es realmente interesante))

Tres ámbitos de Consciencia

- Personal.
- Grupal.
- **Ámbito de la intervención**, o el que realizamos como profesionales, tomando consciencia del proceso del grupo, las personas, etc., para mejorar nuestro análisis del mismo.



■ 6. COMO CREAR GRANDES JUEGOS (o de cómo alimentarlos para que crezcan)

Dentro de nuestro trabajo cotidiano, nos encontramos en situaciones en las que necesitamos de actividades de una duración superior a la normal, o bien el número de participantes excede lo cotidiano.

Para ello, necesitaremos “hacer crecer” a los juegos que normalmente utilizamos para adecuarlos a esas circunstancias.

Señalaremos algunas pequeñas pautas (que ni son todas, ni puede que sean las mejores) para poderlo hacer:

■ Complicación

La complicación en la dinámica de una actividad normalmente lleva consigo una extensión en la duración de la misma (ver b.- energía)

Tomando como punto de partida el juego más practicado (no sólo por personas, también por los animales), “a pillar”, podemos ir aumentando su complicación hasta límites insospechados.

La base del juego, la motivación mayor, sería la tensión de pillar o no ser pillad@, correr y esquivar, en un continuo y enriquecedor intercambio de roles cazador-presa.

Si el grupo aumenta de tamaño, la tensión disminuye, puesto que una sola persona “cazando” pierde la capacidad de crear tensión en el grupo persiguiéndolo en el caso de que l@s participantes aumenten.

Por tanto, primera posible variante: aumentar el número de cazadores.

También podemos regular las diferentes acciones que se realizan.

Por ejemplo, para correr, podemos hacer que corramos a la pata coja, con pies juntos, a cuatro patas, de espaldas, sin retroceder, etc.; o también con los ojos cerrados (gallinita ciega)

Si introducimos el elemento “casa” o espacio de seguridad para la presa, pasamos a juegos como “las alturitas”, “stop (donde si te quedas quieta gritando stop, no puedes ser pillada)”, y otros muchos más.

Si además cambiamos la norma de “un@ contra tod@s” y nos ponemos en situación de “dos equipos”, podemos pasar a todo un juego en el que habrá presas, zonas de prisión, liberaciones, vueltas y revueltas varias.

E imaginad lo que pasa si son “tres grupos” o “cuatro grupos”, donde cada grupo debe pillar a uno, pero es pillado por otro.

Y si además introducimos diferentes valores a los participantes, donde quien tiene tres

puntos puede cazar a quien tiene dos, pero puede ser cazad@ por quien tenga cuatro, y esos puntos se consiguen y pierden de determinadas maneras, etc., etc., etc., llegamos hasta juegos de complicación ilimitada, así como sus participantes y duración.

■ Encadenación. Energía

Normalmente, podemos colocar un juego tras de otro, de manera de crear una sucesión o secuencia de juegos que puede servirnos en el caso de que queramos aumentar la duración de una actividad.

La primera forma de encadenar y la más sencilla tendría en cuenta la energía necesaria para aceptar la propuesta.

Para manejar esa energía, debemos tener en cuenta que:

- a.- Se necesita un tiempo de explicación de la propuesta.
- b.- Los primeros momentos son de rodaje de la propuesta, es decir, el grupo se amolda y adapta a la dinámica del juego y crea la suya propia.
- c.- Llega un momento de clímax o de vivencia plena, en la que la desinhibición y la desnudez son totales dentro de esa dinámica (momento clave para la observación)
- d.- Ese momento de clímax puede ser aprovechable para una nueva propuesta, que no deberá ser totalmente contraria a la que se está realizando en ese momento.
- e.- La propuesta posterior puede ser sustancialmente diferente si llevamos al grupo hasta el “delirio” o la “explosión”, momento en el que, tras la misma, podremos aprovechar para una propuesta totalmente relajada y de recogimiento (momento que podríamos aprovechar precisamente para la toma de consciencia)

Teniendo en cuenta todo ello, se pueden ir realizando diferentes juegos encadenándolos por similitud de propuesta-exigencia, y podemos diseñar todo un proceso en base a ello.

■ Las historias

Una historia es todo un tesoro para crear grandes juegos.

En primer lugar, deberemos definirla en términos de “escenas”, es decir, determinar los diferentes espacios y tiempos de la historia.

Una vez definidos, tendremos unos “ambientes” en los que podemos amoldar nuestros juegos.

Así, tomando la historia de Caperucita, todo comenzaría en casa de Caperucita, con su Mamá, preparando la cesta para la abuelita.

El espacio y la acción ya están definidos: ahora tenemos que buscar una actividad que pueda encajar en ello, por ejemplo, un baile en el que los movimientos sean de introducir diferentes cosas en la cesta, juegos de velocidad o relevos con esos diferentes objetos a meter en la cesta, juegos de búsqueda de los objetos, de equilibrios...

Si de ahí nos vamos al encuentro con el Lobo, luego a la casa de la Abuelita, y así sucesivamente, tendremos una secuencia de juegos con un nexo de unión fuerte y claro, y de alguna manera podremos ser, como Caperucita, todo un grupo de aventurer@s que tiene que realizar toda una serie de pruebas para llegar al final de la historia, que como todo final feliz que se precie, deberá ser una gran celebración-fiesta.

■ Juegos de mesa. El Juego de la Oca

Es de tod@s conocida la aplicación del famoso Juego de la Oca para utilizarlo como un gran juego, sobre todo después de los programas televisivos que lo utilizaron para ello.

Sólo señalar que sabios y sabias de todos los tiempos han realizado extensos estudios sobre el tablero del “juego de la Oca”, de sus diferentes casillas, y de su similitud con la vida, con la cultura , etc., etc.

Basándonos en esa similitud, la clave para transformar un juego de tablero en un gran juego es la de identificarnos con las fichas y ser nosotr@s quienes vivamos aventuras reales en diferentes casillas-pruebas en las que vayamos cayendo por empuje del azar del dado. (y de cómo estos juegos, en su máxima expresión, han llegado a complicarse de manera extrema en juegos de rol y juegos de rol en vivo)

Por ello, no nos extenderemos demasiado, más bien proponer que no sólo en el Juego de la Oca podemos hacer esa “identificación con las fichas”, y ser nosotr@s quienes vayamos llegando a diferentes casillas-pruebas en diferentes tableros, que pueden ser de otros juegos, como el Ajedrez, o las Damas, el Parchís, el Trivial...

■ Grandes competiciones: olimpiadas, ginkanas

Como bien sabéis, también y a la hora de crear grandes juegos, es bastante usual realizar grandes competiciones, y dentro de ellas, introducir juegos más o menos deportivos, juegos de reglas, pruebas varias, etc.

No nos extenderemos en este tema, por considerarlo bastante extendido y conocido, tan sólo señalar la importancia que tiene en estos juegos que intentemos “romper” un poco con lo establecido y huir de premisas clásicas, realizando propuestas novedosas e interesantes.

Huir de ese “Citius, Altius, Fortius” que nos proponen no sólo las Olimpiadas, sino el mundo en general, y realizar propuestas que sean más populares, donde cada cual pueda demostrar sus diferentes habilidades y características.

■ Otros

Buscando, buscando, cualquier cuestión que pueda servirnos como nexo (un tema, una canción, etc., etc.), puede servirnos también para encadenar juegos. El resto de apartados los pones tú.

7. LA FICHA DEL JUEGO

Llegamos aquí al apartado en el que sacamos jugo a lo que hemos trabajado, vivenciado, experimentado.

La propuesta de realizar una ficha del juego es, al fin y al cabo, la de plasmar la experiencia.

Cada nuevo juego que hayamos vivenciado con el grupo es todo un tesoro, toda una recopilación de secuencias y vivencias que pueden servirnos para posteriores ocasiones.

De alguna manera, es potenciar el tercer ámbito de consciencia, el de la intervención educativa, y plasmarla en diferentes apartados de manera útil, clara y sencilla (para que la confección de cada ficha no sea demasiado ardua)

Cada cual tendrá su modo de confeccionar su propia ficha, con más o menos apartados, mayores o menores, dependiendo de sus propios gustos, su tipo de trabajo, su estilo...

Os presentamos ahora algunos apartados para que podáis con ellos, o con otros que veáis importantes confeccionar la vuestra.

■ Nombre

Aquí incluiríamos el nombre del juego (que listo, ¿verdad?) Procura que sea original y corto, de manera que puedas acordarte de él fácilmente. En el caso de que sea un juego que hayas creado haciendo cambios o variantes a otro, coloca otro nombre tras el original. Por ejemplo, si has jugado a pillar, pero a la pata coja, llámalo “pillar cojo” (aunque sea un ejemplo muy malo)

■ Nº de participantes

Más que colocar un solo número, mejor colocar un intervalo en el que nos podamos mover, incluyendo el número mínimo, el máximo, y el ideal.

■ Edad

Exactamente como arriba, pero esta vez, intentando echar mano de vuestros conocimientos en psicología evolutiva, claro.

■ Duración

Aquí tendríamos que escribir la duración más adecuada para el juego, teniendo en cuenta que, antes que alargar demasiado una actividad, es mejor cortar antes para aprovechar esa energía para posteriores actividades.

■ Material

Repasa mentalmente el juego y apunta todos los materiales que necesitaremos para realizar el juego.

■ “Ambiente”

Este apartado me parece muy importante (aunque igual a ti no te lo parece tanto). Podemos indicar el espacio ideal para realizar ese juego (un parque, una sala cerrada, una mesa, bosque, calle, playa, un autobús...), y si tenía algo de especial (columnas, oscuridad, sillas, nieve, hojas secas, barro, árboles, arena...). Indica cualquier cosa que pueda facilitarte el trabajo cuando vayas a volver a realizarlo.

Y luego, para seguir recreando ese ambiente, indica la hora o tiempo en que lo realizaste: amanecer, al levantarnos, en la sobremesa, de noche, al atardecer, en otoño, en primavera, en un día lluvioso, en un día frío...

■ Desarrollo

¡Este sí es importante! Tienes que señalar claramente cómo se juega, que hay que hacer, que no hay que hacer, cómo comienza y cómo termina, roles y papeles diferentes...

Y no te importe si te alargas, ¡¡¡la literatura es preciosa!!!

■ Reglas

Si no lo hemos especificado antes, aclarar aquí las reglas, qué hacer en el caso de que no se sigan... En fin, y si hay posibles trampas, juegos con las mismas reglas...

■ Utilidades

¿Lo echabas en falta? Bueno, en este apartado tan importante tenemos que explicar para qué lo utilizamos, en que ocasiones, etc. (y esta pregunta hay que plantearse antes de realizarlo, incluso cuando lo hagamos sin más objetivo que el propio gusto de jugar)

Podemos señalar también dificultades y oportunidades que nos hemos encontrado y como potenciarlas oportunidades o cómo superar las dificultades.

■ Puntos de consciencia

En el caso de que hayamos utilizado esta actividad para tomar consciencia de diferentes actitudes, relaciones, etc., que puedan desarrollarse en el juego, podemos apuntarlas para posteriores ocasiones.

■ Esquema

Y para terminar, aquí tienes que dibujar, de manera muy simple, con unas cuantas líneas el terreno, los movimientos, la colocación, etc. Simple y aclarador, claro.



BIBLIOGRAFÍA

LIBRO RECOMENDADO:

Fidel Delgado. *El juego consciente*. Integral Manuales.

LIBROS SOBRE EL JUEGO:

Johan Huizinga. *Homo Ludens*. Alianza Editorial

R. Gz. de la Iglesia y M. Etxeberria. *Juego como recurso educativo*. (Colectivo Xabide).

Jean Vial. *Juego y Educación. Las Ludotecas*. Akal Universitaria

Paulo Nunes de Almeida. *Educación Lúdica*. Editorial San Pablo.

Xesus R. Jares. *El Placer de jugar juntos*. Editorial C.C.S.

Vari@s autor@s. *Actividades lúdicas. El juego, alternativa de ocio para jóvenes*. Editorial Popular

Decroly y E. Monchamp. *El juego Educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Ediciones Morata.

LIBROS CON ACTIVIDADES LÚDICAS:

Colectivo Educar para la Paz. *La Alternativa del Juego I y II*. (Ed. La Catarata)

Terry Orlick. *Libres para cooperar, libres para crear*. Editorial Paidotribo

Vari@s autor@s. *Las Cuatro Esquinas de los Juegos*. Editorial Deportiva Agonos

LIBROS SOBRE CONSTRUCCIÓN DE JUEGOS Y JUGUETES:

Susan Adams. *El fantástico libro de los juegos*. Círculo de Lectores.

Unicef. *Jeux du monde*. Editorial Lied

