

Los juegos tradicionales: herramienta de inclusión en la formación de futuros docentes de Educación Física

Traditional games: an inclusive tool in the training of future Physical Education teachers

Jorge Carlos Lafuente Fernández, David Díaz-Tejerina, Pablo Uría-Valle, Javier Fernández-Río
Universidad de Oviedo (España)

Resumen. Ante la necesidad de abordar de manera eficaz los desafíos de la inclusión en Educación Física, se plantearon en el siguiente estudio los siguientes objetivos: (1) analizar la percepción de los futuros docentes de Educación Física sobre las potencialidades de los juegos tradicionales para el trabajo inclusivo y (2) conocer la valoración de la formación docente para el trabajo inclusivo en juegos tradicionales. Un total de 60 estudiantes universitarios ($M_{edad} = 22.25$, $DT = 2.03$), que cursaron la asignatura de juegos tradicionales en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte participaron en el estudio. Se elaboró un cuestionario ad hoc formado por dos escalas que buscaron evaluar: a) las potencialidades de los juegos tradicionales para el trabajo inclusivo a nivel motriz y social; y b) la formación recibida en la universidad sobre juegos tradicionales y deporte adaptado. Los resultados obtenidos indican que los estudiantes perciben los juegos tradicionales como un contenido con un gran potencial a nivel motriz, pero fundamentalmente a nivel social, lo cual les hace ideales para el trabajo en inclusión. Sin embargo, la formación docente en este ámbito es valorada con la peor puntuación, destacando la necesidad de contar con más estrategias metodológicas. A pesar de esto, los estudiantes consideran la formación en inclusión para el trabajo de juegos tradicionales como necesaria.

Palabras clave: juegos tradicionales, inclusión, formación de docentes, necesidades educativas especiales, deporte adaptado.

Abstract. In response to the need to effectively address the challenges of inclusion in Physical Education, the following objectives were set in the present study: (1) analyze the perception of future Physical Education teachers about the potential of popular games for inclusive work; and (2) know the assessment of teacher training for inclusive work in popular games. A total of 60 university students ($M_{age} = 22.25$, $SD = 2.03$), who took the subject of traditional games within the Degree in Physical Activity and Sports Sciences participated in the study. An ad hoc questionnaire consisting of two scales was developed in order to evaluate: a) the potential of traditional games for inclusive work at a motor and social level; b) the training received at the university on popular games and adapted sports. The results obtained indicate that students perceive traditional games as content with great potential at a motor level, but fundamentally at a social level, which makes them ideal for inclusive work. However, teacher training in this area is rated with the worst score, highlighting the need for more methodological strategies. Despite this, students consider inclusive training for traditional games work as necessary.

Keywords: traditional games, inclusive, teacher training, special educational needs, adapted sports.

Fecha recepción: 17-09-23. Fecha de aceptación: 27-02-24

Jorge Carlos Lafuente Fernández
lafuentejorge@uniovi.es

Introducción

Al hacer referencia a un fenómeno sociocultural se está hablando de un proceso que el hombre ha creado en relación consigo mismo y con las pautas y creencias de un cierto grupo social que le rodea (Pérez, 2018). La construcción histórica de la Educación Física ha traído de la mano dos prácticas que han quedado unidas al área y que la ley educativa actual en España, la Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre (LOMLOE) contempla como elementos socioculturales: los juegos y los deportes. A partir de esta ley, las comunidades autónomas han elaborado sus propios decretos, y en todos ellos aparecen los juegos y deportes tradicionales como medio para desarrollar competencias y favorecer la inclusión de todo el alumnado. El Real Decreto 157/2022, del 1 de marzo, que regula los decretos de las comunidades expone que el alumnado debe “reconocer y practicar diferentes manifestaciones lúdicas, físico-deportivas y artístico-expresivas propias de la cultura motriz tradicional que deberá abordarse mediante juegos y deportes tradicionales.... estas prácticas favorecerán la inclusión tanto a nivel de género, como en relación con la interculturalidad” (p. 24.443). Dado que los juegos y deportes tradicionales desempeñan un papel tan importante en nuestra legislación para el desarrollo de la cultura motriz y fomento de la

inclusión parece esencial evaluar si los futuros docentes reciben una formación adecuada en estos aspectos socioculturales. Dentro de la amplia gama de juegos y deportes existentes, este trabajo tiene como foco de estudio los juegos tradicionales. Ruiz (2001) los define como aquellos que han nacido de las actividades laborales (p.ej. la corta de tronco de los leñadores) pero que han sufrido un desarrollo y han sido transmitidos de generación en generación. Además, algunos de ellos han llegado a contar con sistemas reglamentados respaldados por organismos federativos que promueven competiciones interterritoriales, convirtiéndose así en deportes tradicionales. Es importante distinguir los juegos y deportes tradicionales de los populares y los autóctonos. Según Baena-Extremera y Ruiz-Montero (2016), los juegos y deportes populares son aquellos que hacen referencia a lo relativo o perteneciente al pueblo, siendo en el ámbito de la actividad física aquellos que han calado en la sociedad y que por tanto tienen gran número de espectadores, licencias o seguidores (p.ej. fútbol). Estos mismos autores señalan lo autóctono en referencia a su origen, considerando que para que un juego sea autóctono debe demostrarse que ha surgido en una zona concreta.

En los últimos años, se han utilizado los juegos y deportes tanto como medio de desarrollo de la cultura motriz (Varela et al., 2023) como de inclusión educativa de todo

el alumnado (Cachupud-Morocho, 2018), convirtiéndose en un aspecto transversal de la educación actual. Con relación al término inclusión, este aparece por primera vez en España, según Varela et al. (2023), en la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE), donde se introdujo también el concepto de alumnado con Necesidades Educativas Específicas (NEE). Este autor señala también la evolución desde una Ley General de Educación (LGE) de 1970, caracterizada por un tratamiento exclusivo del alumnado con discapacidad, escolarizando en centros diferentes a los ordinarios hacia una inclusión en la actualidad. Bajo este enfoque inclusivo, se reconocen y aceptan las capacidades individuales, incorporando y adaptando éstas a los trabajos en equipo, promoviendo así un paradigma educativo que aboga por avanzar hacia la implementación de escuelas inclusivas, donde las diversas diferencias entre los estudiantes sean utilizadas como elementos de enseñanza-aprendizaje para todos. Es importante destacar que la inclusión no debe ser un mecanismo para introducir a los jóvenes con necesidades educativas especiales en el sistema ordinario, sino que implica un modelo global enfocado a la interacción entre padres, profesores e infantes y a las relaciones sociales (Cáceres-Zúñiga et al., 2018). En la Educación Física inclusiva, el factor social juega un papel fundamental (Hernández-Fernández & De Barros-Camargo, 2021).

Uno de los medios utilizados para favorecer la inclusión podría ser los juegos tradicionales. En algunos estudios, como en Ermenova et al. (2021), se hace patente la importancia de estudiar la influencia de estos juegos en los alumnos con necesidades educativas especiales. En esta línea, Trillo y Trillo (2020) observaron como en una implementación de juegos y deportes tradicionales en los recreos que denominaron "patios inclusivos" se consiguió promover tanto la socialización como la inclusión. Estos juegos, al tener reglas sencillas, pudieron ser enseñados por estudiantes mayores a los más pequeños o con discapacidad. Por otro lado, Aníbal-Sailema et al. (2017) encontraron evidencia de que los juegos tradicionales son medios efectivos de excitación motriz e intelectual para niños con síndrome de Down, mejorando sus habilidades de desplazamiento, así como las habilidades no locomotrices y de proyección. Por último, Ovalle et al. (2019) destacaron que los juegos y deportes tradicionales favorecen la inclusión social de los niños con retraso mental leve, siendo realmente positivo hacer también partícipes a las familias en estas actividades.

Las posibilidades de los juegos tradicionales tanto a nivel motriz, como a nivel social, podría hacer de estos un contenido habitual en las clases de Educación Física y un medio eficaz para la inclusión de alumnado con NEE. Siendo uno de los contenidos, junto con los deportes colectivos e individuales, que los docentes mayoritariamente tienden a trabajar en el aula (Pascual et al., 2023). Convirtiéndose, cada vez más, las clases de EF en el ambiente de aprendizaje de estos juegos por parte del alumnado (Zaim-de-Melo et al., 2023). A pesar de esto, la formación recibida desde la inauguración en 1967 del primer Instituto Nacional de Educación Física dista mucho de abordar adecuadamente la

inclusión (Arnaiz-Sánchez et al., 2021) y los juegos y deportes tradicionales (Barrios-Gómez, 2018), ya que su carga lectiva, en la actual ley educativa, en comparación con otras asignaturas, ha sido insignificante o incluso inexistente. Esta carencia en la formación puede resultar doblemente problemática cuando se pretende utilizar estos juegos como medio para conseguir la inclusión de alumnado con NEE. Por este motivo, Llompart-Esbert y Masats (2023) señalaron la importancia de abordar el desafío educativo y formativo que implica la inclusión de estudiantes con diversidad. Según Hernández (2019), es fundamental la formación de profesionales que lideren las acciones educativas en este ámbito. Estos profesionales no sólo deben enfocarse en la elaboración de herramientas técnicas que permitan eliminar las barreras de acceso y participación de todos los estudiantes, sino también en analizar críticamente los propios sistemas de inclusión/exclusiones existentes, así como conocer técnicas y contenidos que faciliten este proceso. Por tanto, parece esencial brindar una formación adecuada y de calidad a los futuros educadores físico-deportivos, para así poder eliminar las barreras que aún existen en torno a los centros educativos en materia de inclusión (Ayala de la Peña et al., 2023).

Sin embargo, pese a las numerosas posibilidades de los juegos tradicionales para una educación inclusiva, no se han encontrado estudios que hayan tenido en cuenta las percepciones de futuros profesores de Educación Física que valoren los juegos tradicionales con relación a la inclusión y que analicen la formación en esta área. Esta falta de investigación puede considerarse relevante, ya que son precisamente estos futuros docentes quienes desempeñarán un papel fundamental en la promoción de la educación inclusiva. En base a estas consideraciones, el presente estudio planteó tres objetivos: (1) Elaboración de un cuestionario ad-hoc con base a la revisión de la literatura, (2) analizar la percepción de los futuros docentes de Educación Física sobre las potencialidades de los juegos tradicionales para el trabajo inclusivo y (3) conocer la valoración de la formación docente para el trabajo inclusivo en juegos tradicionales.

Método

Diseño y Participantes

La investigación llevada a cabo en este estudio es de tipo no experimental, desarrollada a partir de un método descriptivo con el fin de determinar el grado de asociación entre variables y caracterizar sus resultados (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Siguió un diseño de investigación ex post facto, transversal, en el que los datos se obtuvieron en un momento concreto cuando el programa de formación ya había acabado (Montero & León, 2007). La muestra inicial estuvo formada por 75 participantes, excluyendo posteriormente a 15 participantes que no cumplieron con los criterios de admisión. Estos fueron: (1) estar matriculado en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en el presente curso académico; y (2) haber cursado una asignatura de juegos o deportes tradicionales a lo largo del

Grado. Por lo tanto, la muestra final incluyó a 60 participantes (30 mujeres y 30 hombres), de los cuales 42 (20 mujeres y 22 hombres) tenían formación en educación especial. Los participantes del estudio eran estudiantes del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFYD) pertenecientes a 17 universidades diferentes de España, todos ellos con edades comprendidas entre los 19 y 30 años ($M_{edad} = 22.25$, $DT = 2.03$).

Medidas

Se elaboró un cuestionario *ad hoc* compuesto por dos escalas con un total de 15 ítems y 7 preguntas relacionadas con datos sociométricos: edad, género, universidad de procedencia, curso en el que se encuentra, si ha cursado alguna asignatura de juegos o deportes tradicionales y si ha cursado alguna asignatura sobre deporte adaptado. La primera escala, cuya finalidad fue evaluar las potencialidades de los juegos tradicionales para el trabajo inclusivo, estaba compuesta por dos subescalas: a) una que buscó evaluar las potencialidades de los juegos tradicionales para el trabajo inclusivo a nivel motriz y b) otra que pretendió evaluar las potencialidades de los juegos tradicionales para el trabajo inclusivo a nivel social. Esta escala estaba compuesta por los 10 primeros ítems del cuestionario. De estos 10 ítems, los 5 primeros estaban relacionados con el componente motriz y los 5 siguientes estaban relacionados con el componente social. La segunda escala, compuesta por los últimos 5 ítems del cuestionario, tuvo como finalidad valorar la formación recibida en la universidad sobre juegos tradicionales y deporte adaptado. Los 15 ítems del cuestionario fueron recogidos en una escala Likert que iban de 1 («totalmente en desacuerdo») a 5 («totalmente de acuerdo»).

Un grupo de cuatro expertos (formado por docentes de EF de Educación Primaria, Secundaria y de Universidad) en las temáticas del estudio (juegos populares e inclusión) fueron los encargados, de manera conjunta, de desarrollar los ítems incluidos en el cuestionario. La versión final del cuestionario fue elaborada en base al protocolo "piensa en alto" (Jääskeläinen, 2010). Como se ha usado un cuestionario *ad hoc* sin factores, no ha sido posible desarrollar un análisis factorial exploratorio del mismo.

Tabla 1.
Ítems del cuestionario.

| |
|--|
| 1. Los juegos tradicionales pueden ser practicados por todo tipo de personas. |
| 2. Los gestos deportivos en los juegos tradicionales son fáciles de aprender. |
| 3. No es necesaria una técnica depurada para poder jugar. |
| 4. La complejidad de los juegos tradicionales no es alta. |
| 5. Los juegos tradicionales mejoran las condiciones físicas y las habilidades motrices. |
| 6. Los juegos tradicionales pueden fortalecer las relaciones entre los participantes. |
| 7. Los juegos tradicionales pueden promover el respeto a los demás. |
| 8. Los juegos tradicionales pueden favorecer la integración de alumnos con NEE. |
| 9. Los juegos tradicionales pueden ayudar a evitar situaciones de discriminación. |
| 10. Los juegos tradicionales pueden ayudar a la cohesión grupal de una clase. |
| 11. Los juegos tradicionales que he aprendido facilitarían la inclusión de alumnado con NEE. |
| 12. He aprendido estrategias metodológicas suficientes para adaptar los juegos tradicionales a alumnado con NEE. |
| 13. La formación recibida sobre juego/deporte adaptado durante el Grado es suficiente. |
| 14. Creo que interesante la formación específica en inclusión para impartir juegos tradicionales. |
| 15. La inclusión de alumnado con NEE es importante en los juegos tradicionales. |

Nota: NEE = necesidades educativas especiales.

Procedimiento

El cuestionario (ver tabla 1) fue presentado mediante la aplicación "Google Forms" a través de un enlace compartido con los estudiantes de las diferentes universidades españolas. En la propia descripción del cuestionario se recogían los objetivos y características generales de la investigación destacando el carácter voluntario, anónimo y confidencial del estudio.

Análisis de datos

Los análisis se realizaron utilizando el software IBM SPSS Statistics v.27.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, EE. UU.). Se llevó a cabo un análisis descriptivo de la muestra, calculando los índices de tendencia central (media y desviación típica). Los análisis principales fueron realizados a partir de una ANOVA unifactorial.

Resultados

La tabla 1 muestra los resultados de todos los estudiantes que participaron en el estudio. En la columna 'TOTAL' se recoge la media y desviación típica para cada ítem de todos los participantes. La columna 'ADA' distingue entre los que sí han cursado alguna asignatura sobre juegos tradicionales y los que no, con sus respectivos resultados para cada ítem. No hubo diferencias estadísticamente significativas entre estos dos subgrupos.

Tabla 2.
Resultados de los estudiantes que participaron en el estudio.

| Ítems del cuestionario | TOTAL | | ADA | | |
|--|-------|------|----------|--------------|--------------|
| | M | DT | ADA | M | DT |
| 1. Los juegos tradicionales pueden ser practicados por todo tipo de personas. | 4.50 | .65 | Sí No | 4.50 4.50 | .63 .70 |
| 2. Los gestos deportivos en los juegos tradicionales son fáciles de aprender. | 4.02 | .83 | Sí No | 4.05 3.94 | .90 .63 |
| 3. No es necesaria una técnica depurada para poder jugar. | 4.13 | .94 | Sí No | 4.24 3.89 | .87 1.07 |
| 4. La complejidad de los juegos tradicionales no es alta. | 3.78 | 1.03 | Sí No | 3.93 3.44 | 1.02 1.04 |
| 5. Los juegos tradicionales mejoran las condiciones físicas y las habilidades motrices. | 4.37 | .84 | Sí No | 4.38 4.33 | .79 .97 |
| 6. Los juegos tradicionales pueden fortalecer las relaciones entre los participantes. | 4.77 | .50 | Sí No | 4.71 4.90 | .55 .32 |
| 7. Los juegos tradicionales pueden promover el respeto a los demás. | 4.53 | .67 | Sí No | 4.50 4.61 | .70 .60 |
| 8. Los juegos tradicionales pueden favorecer la integración de alumnos con NEE. | 4.52 | .70 | Sí No | 4.52 4.50 | .74 .61 |
| 9. Los juegos tradicionales pueden ayudar a evitar situaciones de discriminación. | 4.18 | .96 | Sí No | 4.21 4.11 | .97 .96 |
| 10. Los juegos tradicionales pueden ayudar a la cohesión grupal de una clase. | 4.67 | .60 | Sí No | 4.64 4.72 | .61 .57 |
| 11. Los juegos tradicionales que he aprendido facilitarían la inclusión de alumnado con NEE. | 3.90 | .91 | Sí No | 3.90 3.89 | .93 .90 |
| 12. He aprendido estrategias metodológicas suficientes para adaptar los juegos tradicionales a alumnado con NEE. | 3.38 | 1.15 | Sí No | 3.40 3.33 | 1.17 1.13 |
| 13. La formación recibida sobre juego/deporte adaptado durante el Grado es suficiente. | 3.05 | 1.12 | Sí No | 3.10 2.94 | 1.14 1.11 |
| 14. Creo que interesante la formación específica en inclusión para impartir juegos tradicionales. | 4.05 | .96 | Sí No | 4.00 4.17 | 1.01 .87 |
| 15. La inclusión de alumnado con NEE es importante en los juegos tradicionales. | 4.42 | .86 | Sí No | 4.40 4.44 | .88 .85 |

Nota: M= media; DT= desviación típica; ADA= alumnos que cursaron alguna asignatura de deporte adaptado; NEE= necesidades educativas especiales.

Estos primeros datos muestran valores más bajos en preguntas relacionadas con la formación recibida durante el Grado ("La formación recibida sobre juego/deporte

adaptado durante el Grado es suficiente” y “He aprendido estrategias metodológicas suficientes para adaptar los juegos tradicionales a alumnado con NEE), en contraposición con los ítems que hacen referencia a la importancia de estas asignaturas (“Creo que es interesante la formación específica en inclusión para impartir juegos tradicionales”) y sus ventajas (“Los juegos tradicionales pueden fortalecer las relaciones entre los participantes” y “Los juegos tradicionales pueden ser practicados por todo tipo de personas”).

A continuación, la tabla 2 muestra las medias globales de los ítems de las escalas del cuestionario. La primera escala, que buscó evaluar las potencialidades de los juegos tradicionales para el trabajo inclusivo a través de 10 ítems (5 ítems relacionados con el componente motriz y 5 ítems relacionados con el componente social), y la segunda escala, compuesta por 5 ítems, que pretendió valorar la formación recibida en la universidad sobre juegos tradicionales y deporte adaptado.

Tabla 3.
Resultados globales de las escalas y subescalas.

| Escala de ítems del cuestionario | M | DT |
|----------------------------------|------|------|
| 1ª escala (componente motriz) | 4.16 | 0.87 |
| 1ª escala (componente social) | 4.53 | 0.68 |
| 2ª escala (formación recibida) | 3.76 | 1.12 |

Nota: M= media; DT = desviación típica

Discusión

En la presente investigación se plantearon dos objetivos: (1) analizar la percepción de los futuros docentes en Educación Física sobre las potencialidades de los juegos tradicionales para el trabajo inclusivo y (2) conocer la valoración de la formación docente para el trabajo inclusivo en juegos tradicionales. Los resultados obtenidos indican, para este grupo-muestra, que estudiantes de CAFYD perciben los juegos tradicionales como un contenido con un gran potencial a nivel motriz, pero fundamentalmente a nivel social, lo cual les hace ideales para el trabajo en inclusión. Sin embargo, la formación docente en este ámbito es valorada con la peor puntuación, destacando la necesidad de contar con más estrategias metodológicas. A pesar esto, los estudiantes consideran la formación en inclusión para el trabajo de juegos tradicionales como necesaria.

Potencialidades de los juegos tradicionales para el trabajo inclusivo a nivel motriz

En general el alumnado de CAFYD está de acuerdo en señalar que los juegos tradicionales, tienen potencialidades a nivel motriz que los hace ser aptos para trabajar la inclusión. De todos los aspectos consultados en relación con esta subescala, planteada en la investigación, se destacaron dos con las mayores puntuaciones (ver tabla 2). En primer lugar, la facilidad de estos juegos para ser practicados por todo tipo de personas fue el aspecto mejor valorado en esta subescala (M=4.50) indicando así las posibilidades para trabajar con diferente tipo de alumnado, por ejemplo, NEE. Por otro lado, los estudiantes señalaron a los juegos tradicionales como aptos para mejorar las condiciones físicas y las habilidades motrices (M=4.37). En esta línea diferentes

autores señalan cómo los juegos tradicionales contribuyen al desarrollo de habilidades motrices básicas y capacidades físicas (Calderón et al., 2023). Por un lado, Akbari et al. (2009) encontraron que un programa de juegos tradicionales podría ser apropiado para el desarrollo de las habilidades motrices fundamentales. Por otro lado, Aníbal-Sailema et al. (2017) señalan también estas potencialidades a nivel motriz en niños con síndrome de Down. Se observa así los beneficios de los juegos tradicionales, los cuales fueron percibidos por los estudiantes de CAFYD como un contenido apto a trabajar en las clases de EF, debido a su potencial motriz para todo tipo de alumnado. No obstante, el ítem con menor puntuación fue el referido a la complejidad de los juegos tradicionales (M=3.78). El alumnado de CAFYD que realizó la asignatura de juegos tradicionales no reconoce estos como sencillos en su ejecución. Sin embargo, sí que están de acuerdo en señalar que no es necesaria una técnica depurada en estos. Por lo tanto, la complejidad expresada podría venir por el conocimiento de todas las reglas. Esto podría ir en contra de lo establecido por Trillo y Trillo (2020), que señalaron que las reglas sencillas de estos juegos los hacen ideales para la inclusión del alumnado. Por lo que si existieran juegos con reglas complicadas, se deberían simplificar y hacerlas comprensibles tal y como señalaba Hui-zinga (1972), para hacer que estos sean más accesibles y atractivos, mejorando así la participación. De esta manera, es muy importante la formación en inclusión de los futuros docentes para poder adaptar y simplificar aquellos juegos más complicados.

Potencialidades de los juegos tradicionales para el trabajo inclusivo a nivel social

Al comparar las escalas y subescalas propuestas (ver tabla 2): (a) potencialidades de los juegos tradicionales para el trabajo inclusivo a nivel motriz; (b) potencialidades de los juegos tradicionales para el trabajo inclusivo a nivel social; y (c) formación recibida en el grado de CAFYD sobre juegos tradicionales y deporte adaptado se observa que los participantes en el estudio valoran por encima del resto lo referido a las potencialidades de los juegos tradicionales a nivel social. Estos beneficios fueron reportados por Payá (2019), el cual, a la hora de analizar los juegos tradicionales dentro de la historia de la educación española, señaló fundamentalmente sus virtudes sociales, destacando que estos juegos han sido siempre uno de los primeros elementos de socialización de los niños. Los estudiantes de CAFYD remarcan dos aspectos fundamentalmente por encima del resto: las relaciones entre los participantes (M=4.77) y la cohesión grupal (M=4.67).

Estos dos son considerados como los principales beneficios de los juegos tradicionales, haciéndolos ideales a la hora de trabajar la inclusión. Cano y Pappous (2013) en su revisión bibliográfica sobre educación física inclusiva hablan de cómo un pilar fundamental en la inclusión es el factor social, señalando la importancia de educar a todos los niños juntos para una sociedad más justa. Por tanto, un contenido que ayude a mejorar la enseñanza conjunta y las relaciones de

los alumnos ayudará en gran medida a conseguir la inclusión de todos, siendo necesario así la formación de los futuros docentes en estos.

Formación recibida en el grado de CAFYD sobre juegos tradicionales y deporte adaptado

La escala relativa a la formación recibida en el grado de CAFYD sobre juegos tradicionales y deporte adaptado es la peor valorada (ver tabla 2); a pesar de que los juegos tradicionales son percibidos por los estudiantes de CAFYD con grandes posibilidades a nivel motriz y a nivel social. La formación recibida no es percibida de igual manera, observándose una necesidad por parte de los estudiantes de mejorar esta. Esta carencia de formación del profesorado fue señalada por Ríos (2009) como una de las principales barreras en relación con la inclusión en el área de Educación Física. Algunos autores (Ayala de la Peña et al., 2023; Calvo, 2013; González-Gil et al., 2013) señalan una carencia con respecto a la inclusión y otros (Barrios-Gómez, 2018) falta de formación respecto a los juegos y deportes tradicionales. Se observa así la necesidad de una formación específica en juegos tradicionales e inclusión, la cual es dificultada en ocasiones por la carga lectiva deficitaria (Barrios-Gómez, 2018). Las preguntas peor valoradas por los estudiantes de CAFYD son las relativas a la formación recibida sobre el juego y deporte adaptado durante el grado ($M=3.05$) y a las estrategias metodológicas aprendidas para adaptar los juegos a alumnado con NEE ($M=3.38$). Sin embargo, el aspecto mejor valorado en esta escala es la importancia de la inclusión de este alumnado en los juegos tradicionales ($M=4.42$). Todo esto podría indicar la necesidad de abordar desde la asignatura de juegos tradicionales el tema de la inclusión de alumnado con NEE. Por un lado, porque los estudiantes de CAFYD lo demandan y, por otro, para poder facilitar el trabajo de estos en un futuro. Ríos (2009) señala cómo la carencia de formación en este ámbito puede inducir a temores diferentes, basados en el miedo a lo desconocido; conllevando así una respuesta inadecuada a las NEE del alumnado y favoreciendo una falsa inclusión. En relación con la formación sobre deporte adaptado en el grado de CAFYD, al comparar los participantes que habían cursado alguna asignatura sobre deporte adaptado y los que no resulta especialmente relevante que apenas existen diferencias entre ambos. Lo cual incide no sólo en la falta de formación, sino en cómo los alumnos perciben esta como deficitaria, debido a que después de cursar una asignatura sobre deporte adaptado no se encuentran mejor formados que los participantes que no realizaron la asignatura. Gamonales-Puerto (2016), en su revisión sobre inclusión y educación física, señala que la falta de formación podría solucionarse con formación continua, pero se deberían hacer políticas centradas en la formación y profesionalidad de los docentes para que ésta sea de calidad, ya que, según Harris et al. (2012), solo así podrán darse respuestas pedagógicas adecuadas.

Conclusiones

Los estudiantes de CAFYD que participaron en este

estudio señalan los juegos tradicionales como un contenido propio de la asignatura de EF, reconociendo su sencillez técnica, su idoneidad para ser realizado por todo tipo de alumnado y su capacidad para promover un adecuado desarrollo motriz. Destacan especialmente sus beneficios a nivel social en cuanto a la mejora de las relaciones sociales y la cohesión grupal, lo que hace de estos juegos una herramienta ideal para el trabajo inclusivo de alumnado con NEE. No obstante, la formación recibida por los estudiantes en este ámbito no obtiene una buena valoración, a pesar de esto, es percibida como necesaria. Se destaca además que aquellos participantes que han cursado la asignatura de deporte adaptado no se reconocen con mayores estrategias metodológicas para la adaptación de juegos a alumnado con NEE. Este trabajo pone de manifiesto las posibilidades de los juegos tradicionales para el trabajo inclusivo y la importancia que los futuros profesores, en el área de Educación Física, dan a estos. Sin embargo, señala la necesidad de atender, en mayor medida, a la formación en inclusión.

Referencias

- Akbari, H., Abdoli, B., Shafizadeh, M., Khalaji, H., Hajhosseini, S., & Ziaee, V. (2009). The effect of traditional games in fundamental motor skill development in 7-9 year-old boys. *Iranian Journal of Pediatrics*, 19(2), 123–129. Recuperado de: <https://shura.shu.ac.uk/7143/>
- Aníbal-Sailema, Á., Sailema-Torres, M., Amores-Guevara, P. D. R., Navas Franco, L. E., Víctor Amable, M. Q., & Romero Frómata, E. (2017). Juegos tradicionales como estimulador motriz en niños con síndrome de Down. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 36(2), 1–11. Recuperado de: <https://onx.la/aaf9a>
- Arnaiz-Sánchez, P., Escarbajal Frutos, A., Alcaraz García, S., & de Haro Rodríguez, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista De Educación*, (393). Recuperado a partir de <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89651>
- Ayala de la Peña, A., De Haro Rodríguez, R., & Serna-Belmonte, R. (2023). Barreras que menoscaban la inclusión en las culturas y políticas educativas del centro escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 179–191. <https://doi.org/10.6018/reifop.560121>
- Baena-Extremera, A., & Ruiz-Montero, P. J. (2022). Valor educativo y cultural de los juegos-deportes populares y tradicionales en la clase de educación física. *Acción Motriz*, 16(1), 19–26. Recuperado de: <https://onx.la/e3335>
- Barrios-Gómez, N. (2018). Formación en valores mediante juegos tradicionales usando la investigación como estrategia pedagógica. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 775–782. <https://doi.org/10.17981/culttedusoc.9.3.2018.91>
- Cáceres-Zúñiga, F., Granada-Azcárraga, M., & Pomés-Correa, M. (2018). Inclusión y juego en la infancia

- temprana. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 181–198. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100012>
- Cachupud-Morocho, M. R. (2018). La identidad cultural y su incidencia en la inclusión educativa en niños de sexto año básica de la escuela particular Julio Jaramillo (Tesis doctoral, Guayaquil: ULVR, 2018.).
- Calderón-Villa, Y., Valdés-Labrador, Y., & Paredes-Jiménez, E. (2023). Juegos tradicionales para las diferentes partes de las clases de Educación Física. *Ciencia y Deporte*, 8(2), 224–239. <http://dx.doi.org/10.34982/2223.1773.2023.v8.no.2.006>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de educación*, 6(1), 19-35. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a02.pdf>
- Calvo-Varela, D., Sotelino-Losada, A., & Rodríguez-Fernández, J. E. (2019). Aprendizaje-Servicio e inclusión en educación primaria. Una visión desde la Educación Física. Revisión sistemática (Service-Learning and inclusion in primary education. A vision from Physical Education. Systematic review). *Retos*, 36, 611–617. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68972>
- Cano, E., & Pappous, S. (2013). Actitudes de los profesionales de la educación hacia la educación física inclusiva: una revisión bibliográfica. *Revista Digital de Investigación Educativa*, 7, 105-118. Recuperado de : <https://onx.la/14587>
- Gamonalés-Puerto, J. M. (2016). La Educación Física como herramienta de inclusión. *Educación*, 17(5), 462–479. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/235859913.pdf>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Orgaz-Baz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46(2), 33. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.33-40>
- Ermenova, B. O., Ibragimova, T. G., Sovetkhanuly, D., Duketayev, B. A., & Bekbossynov, D. A. (2021). Efecto educativo y de mejora de la salud de la actividad física del juego (Health-improving and educational effect of gamified physical activities). *Retos*, 39, 737–742. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.82548>
- Harris, J., Cale, L., & Musson, H. (2012). The predicament of primary physical education: A consequence of ‘insufficient’ ITT and ‘ineffective’ CPD? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(4), 367–381. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.582489>
- Hernández-Fernández, A., & De Barros-Camargo, C. (2021). Inclusión, atención a la diversidad y neuroeducación en Educación Física. *Retos*, 41, 555–561. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.86070>
- Hernández, H. J. R. (2019). La Formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Publicaciones*, 49(3), 211–225. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11410>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México D.F.: Mc Graw Hill Education.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Alianza/Emecé.
- Jääskeläinen, R. (2010). Think-aloud protocol. In Y. Gambier & L. van Doorslaer (Eds.), *Handbook of translation studies* (pp. 371–374). John Benjamins.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE del 4 de mayo), de educación (LOE).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868–122953.
- Llompart-Esbert, J., & Masats, D. (2023). La formación del profesorado para la educación lingüística y culturalmente inclusiva: relato de una experiencia de Aprendizaje-servicio en un Trabajo de Fin de Grado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 103–114. <https://doi.org/10.6018/reifop.559471>
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Naciones Unidas (1959). Declaración de los Derechos del Niño. Ginebra: Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Riverón Ovalle, C. Ángel, Nogueras Planas, A. I., & Masagué Martínez, L. M. (2019). Los juegos tradicionales, vía para la inclusión social de los niños con retraso mental leve, desde la orientación a la familia (Original). *Revista científica Olimpia*, 14(44), 121–135. Recuperado de: <https://onx.la/888c0>
- Pascual Galiano, M. T., Vega Ramírez, L. M. ., & Ávalos Ramos, M. A. (2023). Rol del Profesorado de Educación Física en la Práctica de Actividad Física-Deportiva Extraescolar según Estudiantes Universitarios (Role of Physical Education Teachers on the Practice of Out-Of-School Physical-Sports Activity according to University Students). *Retos*, 49, 314–321. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.97631>
- Payá-Rico, A. (2020). El juego popular y tradicional en la historia de la educación española contemporánea. *Historia de la Educación*, 38, 39–57. <https://doi.org/10.14201/hedu2019383957>
- Pérez, Eduardo (2018). *Historia del deporte y la EF*. Madrid: Kinesis.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de Educación Física en España: Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4, 83–114. <http://hdl.handle.net/11181/3837>
- Ruiz, G. (2001). *Juegos y deportes tradicionales en Asturias*. Andalucía: Alborá Libros.
- Trillo, F., & Trillo, J. (2020). *Patios inclusivos y juegos*

tradicionales. Lecturas: educación física y deportes, 4(13), 1–15. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Jose-Trillo-3/publication/347558177_Patios_inclusivos_y_juegos_tradicionales/links/60890f968ea909241e2c7a71/Patios-inclusivos-y-juegos-tradicionales.pdf

Varela, J. D. Q., Peña, J. L. B., Lopera, S. H., & Zapata, J. J. C. (2023). Efecto de una unidad didáctica basada en los juegos tradicionales en las habilidades motrices básicas de locomoción. *EmásF: revista digital de*

educación física, (80), 43–60. https://emasf.webcindario.com/Efecto_de_una_UD_basada_en_los_juegos_tradicionales_en_las_HMB_de_locomocion.pdf
Zaim-de-Melo, R., Rodrigues Alves, E. F., Farias Fabiani, D. J. ., Orenga Sandoval, G. ., Nogueira Silva, L. F., Godoy, L. B., & Scaglia, A. J. (2023). ¡Aprendí a jugar a la pelota con mi hermano!": Conocimientos y experiencias de niños de educación fundamental sobre los saltadores tradicionales brasileños. *Retos*, 49, 775–781. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.98941>

Datos de los autores:

Jorge Carlos Lafuente Fernández
David Díaz-Tejerina
Pablo Uría-Valle
Javier Fernández-Río

lafuentejorge@uniovi.es
diaztejerina.david1992@gmail.com
pablouria@outlook.com
javier.rio@uniovi.es

Autor/a
Autor/a
Autor/a
Autor/a