

Juego tradicional e inclusión de género: un estudio sobre la perspectiva del profesorado y del alumnado

Traditional play and gender inclusion: a study on the perspective of teachers and students

*Jesús Vicente Ruiz-Omeñaca, **Pablo Borges-Hernández, ***Ulises Castro-Núñez, ****Rómulo Díaz-Díaz, *****José Hernández-Moreno

*Universidad de La Rioja (España), **Universidad de La Laguna (España), ***Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España), ****Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España), *****Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)

Resumen. La evolución del juego tradicional ha ido asociada a la presencia de culturas lúdicas diferenciadas entre niños y niñas. Con esta base, desde la investigación que se recoge en este artículo se trató de conocer la experiencia vivida por el alumnado de quinto curso de primaria en la práctica de juegos tradicionales, desde la equidad de género. Se analizaron las posibilidades y limitaciones de esta opción lúdica a través de la óptica del profesorado de Educación Física y del alumnado. Y se delimitaron pautas de actuación educativa en pos de promover la inclusión de género en la práctica de juegos tradicionales. Desde un estudio cualitativo elaborado sobre la base de entrevistas y grupos de discusión realizados a profesorado en activo y en formación, y alumnado, se concluyó que unos y otros destacan lo positivo de la práctica, la generación de interacciones sociales constructivas, la inclusión y la diversión. Estas referencias se dieron especialmente en juegos tradicionales de cooperación. Se resaltaron las posibilidades de esta alternativa motriz para el disfrute de lo lúdico, el respeto entre iguales y la inclusión. Entre sus limitaciones se ubicó el foco en las barreras culturales heredadas, relacionadas con la cultura de género y con el androcentrismo. Finalmente, en lo que atañe a las pautas de actuación educativa se puso el foco en visibilizar modelos adecuados desde la equidad de género, generar espacios de reflexión y considerar la intersección entre las cuestiones de género y las relacionadas con el origen nacional, étnico y cultural.

Palabras clave: Juegos tradicionales, Educación Física, Género, Equidad.

Abstract. The evolution of traditional play has been associated with the presence of differentiated playful cultures between boys and girls. With this base, from the investigation that is collected in this article, an attempt was made to know the experience lived by the students of the fifth year of primary school in practice, from gender equity, of traditional games, the possibilities and limitations of this were analyzed playful option from the point of view of Physical Education teachers and students and guidelines for educational action were defined in order to promote gender inclusion in the practice of traditional games. From a qualitative study based on interviews and discussion groups carried out with active teachers, teachers in training and students, it was concluded that students and teachers highlight the positive aspects of the practice, the generation of constructive social interactions, the inclusion and fun. These references occurred especially in traditional cooperative games. The possibilities of this ludic alternative for the enjoyment of the ludic, respect among equals and inclusion were highlighted. Among its limitations was the focus on inherited cultural barriers related to gender culture and androcentrism. Finally, with regard to the guidelines for educational action, the focus was placed on making the appropriate models visible from gender equity, generating spaces for reflection and taking into account the intersection between gender issues and those related to national origin, ethnic and cultural.

Keywords: Traditional play, Physical Education, Gender, Equity.

Fecha recepción: 09-02-24. Fecha de aceptación: 14-10-24

Jesús Vicente Ruiz Omeñaca

jesusvicenteruiz@yahoo.es

Introducción

Juego tradicional, cultura, género y currículo

Entendiendo el juego deportivo como una situación motriz delimitada por un sistema de reglas que determinan su lógica interna, y asociada a una competición codificada que alberga formas culturales de la acción motriz como el juego y el deporte (Parlebas, 2001), el juego deportivo tradicional nos ubica ante “un juego deportivo practicado frecuentemente en una larga tradición cultural, que no ha sido sancionado por las instancias sociales” (Parlebas, 2001, p. 286).

Dentro de este marco, el hecho que supone haber perdurado en el tiempo, la presencia de un sistema de reglas susceptible de ser modificado por los participantes, y su ubicación fuera de los dictados de federaciones o de otras instituciones reguladoras, se erigen como las señas de identidad más significativas del juego motor tradicional.

Por otro lado, es preciso reparar en que los juegos tradicionales poseen también un substrato cultural y social singularmente relevante (Öfele, 2003). Y su evolución ha estado impregnada de los marcos axiológicos prevalentes en

cada momento socio-histórico, convirtiéndose en un medio velado —y en ocasiones explícito— de enculturación en relación con sistemas de valores (Ruiz-Omeñaca, 2021).

Una de las cuestiones de singular relevancia en relación con la práctica de juegos tradicionales en la que convergen procesos sociales, elementos culturales y referentes axiológicos, tiene que ver con el género. Las actividades lúdicas tradicionales han estado, de hecho, marcadas por su ámbito sociocultural y por lo que este suponía en la delimitación del género asociado a su práctica (Lavega y Olaso, 2000). No obstante, la historia de cada juego lleva a tomar en consideración cambios de tendencia a lo largo de su evolución y diferencias en los distintos escenarios geográficos en relación con su vinculación al género.

La diferencia de culturas lúdicas tradicionales en función del género estaba teñida de otros elementos de especial relevancia: el uso de espacios amplios y de lugares públicos por parte de los niños y la práctica en espacios reducidos y más próximos al hogar por parte de las niñas; la mayor exigencia física y la asociación a un morfotipo basado en la fuerza, la velocidad y la resistencia en las prácticas

masculinas, y la prevalencia de un morfotipo femenino vinculado a la armonía, la delicadeza, la flexibilidad y la coordinación; y la continuidad a lo largo de la adolescencia y de la edad adulta en el caso de los hombres frente al abandono de la práctica o el mantenimiento de ésta únicamente en su transferencia hacia las hijas, en el caso de las mujeres (Herrador, 2013; Sarmiento, 2008). No obstante, también se hace explícita una vinculación al contexto que remite a considerar que, cuando el número de niños y niñas era reducido —hecho frecuente en las aldeas y pueblos— era común la práctica compartida (Navarro et al., 2015).

Trasladándonos a contextos educativos, el juego tradicional encuentra su anclaje en el marco curricular. Y lo hace tomando en consideración la perspectiva de género. Ubicado el foco de este artículo en Educación Primaria, así como en el profesorado en activo y en formación vinculado a esta etapa educativa, es preciso reparar en que el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria en el Estado Español, plantea entre las competencias específicas que ha de adquirir el alumnado al final de la etapa, dentro de Educación Física las siguientes:

Desarrollar procesos de autorregulación e interacción en el marco de la práctica motriz, con actitud empática e inclusiva, haciendo uso de habilidades sociales y actitudes de cooperación, respeto, trabajo en equipo y deportividad, con independencia de las diferencias etno-culturales, sociales, de género y de habilidad de los participantes, para contribuir a la convivencia y al compromiso ético en los diferentes espacios en los que se participa.

Reconocer y practicar diferentes manifestaciones lúdicas, físico-deportivas y artístico-expresivas propias de la cultura motriz, valorando su influencia y sus aportaciones estéticas y creativas a la cultura tradicional y contemporánea, integrarlas en las situaciones motrices que se utilizan regularmente en la vida cotidiana (p. 54).

Y presenta los juegos tradicionales como uno de los referentes en el tratamiento de la cultura motriz tradicional. Asimismo, entre los saberes básicos ubica el relativo a la perspectiva de género en relación con la práctica motriz.

Por otra parte, los juegos tradicionales se erigen como un excelente escenario para abordar un tratamiento competencial en línea con los nuevos marcos curriculares (Méndez y Fernández-Río, 2010).

Existe, en consecuencia, una base de carácter curricular claramente definida en aras de abordar el juego tradicional como contenido dentro de las clases de Educación Física, tomando en consideración una perspectiva reflexiva y crítica, entre otras cuestiones, en relación con el género y poniéndolo al servicio de la adquisición de competencias por parte de cada alumna y de cada alumno.

El juego tradicional en contextos educativos y la perspectiva de género: antecedentes de estudio

El juego tradicional ha sido abordado recientemente, en la literatura científica, desde cuestiones ligadas a su tratamiento en relación con su lógica interna y su posible

transferencia a las prácticas deportivas (Martínez-Santos et al., 2020), desde los procesos de toma de decisiones en relación con el género (Pick et al. 2018), desde su potencial para cambiar y mejorar el desarrollo social de los niños (Farahani y Mirsafii, 2024), o desde sus aportaciones en la educación para la paz (Kogoya et al., 2023). Sin embargo, no ha sido frecuente su tratamiento en relación con la inclusión de género. En cualquier caso, son varias las referencias relativas a la importancia de someter a juicio crítico cada juego tradicional y de realizar acciones sistemáticas desde una óptica asociada a la equidad de género, durante su tratamiento en contextos educativos formales. Desde esta óptica, la equidad remite al conjunto de acciones que permiten tejer espacios de igualdad a partir de la respuesta singular a cada persona y a cada grupo. Mientras, la igualdad de género nos ubica ante la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades entre personas con independencia de su género. Esta, mantiene nexos de unión con la inclusión de género, que se asocia a las formas de acción que propician que todas las personas sean tratadas desde la igualdad de oportunidades con independencia de su identidad de género.

Con estos referentes, Ortí (2003) alude a la importancia de evitar excluir al alumnado, teniendo en cuenta el componente sexista que, en ocasiones, acarreaban los juegos tradicionales.

Sarmiento (2008) ubica el juego infantil en el punto de convergencia entre la cultura infantil y la escuela. Y ante la presencia de culturas lúdicas tradicionales diferenciadas entre niñas y niños, presta atención a la importancia de promover los valores culturales propios de los juegos tradicionales desde la comprensión de las dinámicas que entretejían lo cotidiano, pero adoptando una mirada basada en las posibilidades de práctica sustentada en el intercambio y en la generación de una cultura compartida.

Valdivia y Ruiz (2009), por su parte, transitan hacia la búsqueda de alternativas para una práctica lúdica tradicional no sexista concretándola en la participación en juegos procedentes de diferentes culturas de género, en grupos mixtos y desde la normalización de su práctica en todas las personas.

Las vivencias de los participantes también resultan relevantes. Dentro de este marco se presentan experiencias emocionales diferenciadas en función del género durante la práctica de juegos tradicionales psicomotores y sociomotores de cooperación, con mayor presencia de emociones agradables en el género femenino (Lavega et al., 2017). En relación con esta cuestión, el dominio de acción en el que se inscribe el juego adquiere un peso relevante como base de experiencias emocionales (Falcón, 2020; Founaud-Cabezón et al., 2023).

Finalmente, es preciso reparar en la necesidad de promover la reflexión crítica entre el alumnado tanto en relación con la perspectiva androcéntrica habitual, durante siglos, en entornos sociales y en contextos de práctica lúdica, como en lo que atañe a una cultura motriz ligada al género que resultaba limitante para todas las personas y que incidía en la motivación hacia la participación (Hall-López y

Ochoa-Martínez, 2023; Jiménez y González-Palomares 2023; Ruiz-Omeñaca, 2021).

Con esta base podemos establecer algunos referentes compartidos. Sin embargo, como revela Lavega et al. (2006), en el ámbito científico, si bien se ha reconocido el carácter universal del juego, este ha encontrado escaso reconocimiento como tópico de estudio. Esta cuestión se hace extensiva a la relación entre género y juego tradicional acometida desde una óptica lúdica. Mientras, no puede ampliarse a otras prácticas motrices como las danzas tradicionales sobre las que hay una amplia evidencia empírica (Pernalva et al., 2024).

Se hace necesario, en consecuencia, profundizar en el conocimiento de esta relación desde la perspectiva de las personas participantes en los procesos educativos, generando, a partir de ahí, pautas de acción.

Es por ello por lo que, en el estudio que aquí se presenta, se plantearon los siguientes objetivos:

- Conocer la experiencia vivida por el alumnado de quinto curso de Educación Primaria en relación con la práctica de juegos tradicionales desde la equidad de género.
- Analizar las posibilidades y limitaciones de los juegos motores tradicionales en lo relativo a la inclusión de género desde la óptica del alumnado y del profesorado.
- Delimitar pautas de actuación en aras de propiciar la inclusión de género en el seno de las prácticas lúdicas tradicionales a partir de la perspectiva de las personas participantes.

Método

Participantes

El estudio recogido en este artículo pretendía acercarse a una realidad concreta y contextualizada, por lo que se consideró adecuado abordar la investigación desde la toma en consideración de una muestra intencional de carácter no aleatorio. Las personas participantes mantenían vínculos con la práctica de juegos tradicionales desde tres roles:

Profesorado de Educación Física que desarrollaba unas propuestas didácticas, centradas en la recuperación y práctica de juegos tradicionales de las culturas de origen que convergían en cada grupo de clase, impregnándolas de sentido lúdico, reconociendo su valor cultural y sometiénolas a juicio crítico desde la perspectiva de género, de inclusión social, de promoción de relaciones interculturales y de convivencia ética. Maestras y maestros en formación que estaban profundizando en el conocimiento y valoración crítica de los juegos tradicionales como espacio pedagógico desde áreas vinculadas a la Didáctica de Educación Física en el

Grado de Educación Primaria. Niños y niñas que cursaban quinto de educación primaria en colegios que participaban en una situación de aprendizaje asociada a la práctica y valoración del juego tradicional como forma cultural de la acción motriz y como espacio de disfrute lúdico y convivencia, y que, simultáneamente, difundían juegos tradicionales entre niños y niñas de Educación Infantil.

Con esta base, y bajo criterios de accesibilidad, la muestra estuvo integrada por:

Once docentes de Educación Física en Educación Primaria. De ellos seis eran maestras y cinco, maestros. El profesorado desarrollaba su trabajo en las comunidades autónomas de La Rioja y Navarra.

Treinta y dos maestras y maestros en formación que cursaban la asignatura Educación Física y su Didáctica dentro del segundo curso del Grado en Educación Primaria en la Universidad de La Rioja. Diecinueve eran chicas y trece, chicos. Sus comunidades de origen se ubicaban en La Rioja, Navarra, País Vasco y Aragón.

Veintiséis niños y niñas que cursaban 5º de Educación Primaria. Catorce eran niñas y doce, niños. Por lo que respecta a sus lugares de origen, doce eran originarios de La Rioja, dos de Euskadi, dos de Cantabria, uno de la Comunidad Valenciana y uno de Castilla y León. Además, dos de las personas participantes eran originarias de Portugal y había una persona con origen en Marruecos, una procedente de Pakistán, una de Holanda, una de Bolivia, una de Argentina y una de Colombia.

Procedimiento

Para la consecución de los objetivos de la investigación se llevó a cabo un estudio de carácter cualitativo a partir de entrevistas en profundidad realizadas al profesorado en activo y de grupos de discusión tanto con el profesorado en formación como con el alumnado de Educación Primaria. Dicho alumnado había participado en la Situación de Aprendizaje “El baúl de los juegos perdidos” (Figura 1). Asimismo, la situación se había presentado a las maestras y maestros en formación cuando se acometió el tema dedicado al juego. Las entrevistas en profundidad permitieron recoger información a partir de las experiencias vividas por el profesorado y de las reflexiones vinculadas a su práctica docente. Mientras, los grupos de discusión hicieron explícito el discurso social de docentes en formación y del alumnado, en contextos de interacción y en relación con la temática objeto de estudio.

En concreto se realizaron once entrevistas en profundidad con profesorado en activo, cinco grupos de discusión con profesorado en formación, y seis con alumnado de Educación Primaria.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE: EL BAÚL DE LOS JUEGOS PERDIDOS				
ÁREA: EDUCACIÓN FÍSICA	CURSO: 5º PRIMARIA	TEMPORALIZACIÓN: 8-10 SESIONES	INTERDISCIPLINARIEDAD: CONOCIMIENTO DEL MEDIO	ODS: 3, 4 y 5.
CONCRECIÓN DEL CURRÍCULO				
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS 2, 3 y 4	CRITERIOS DE EVALUACIÓN 2.1, 3.3 y 4.1		SABERES BASICOS Ubicados en bloques C, D y E.	
FINALIDADES DE APRENDIZAJE				
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer juegos tradicionales de los lugares de origen del alumnado. • Practicar diferentes juegos tradicionales adecuando los procesos de toma de decisiones y de acción motriz a las demandas de cada situación lúdica. • Reflexionar sobre el valor cultural del juego tradicional. • Analizar críticamente los juegos tradicionales en relación con cuestiones de género, interacción social y convergencia intercultural. • Establecer relaciones de convivencia positiva en el contexto del juego. 				
PROCESO EDUCATIVO				
DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE Desde esta situación de aprendizaje se conecta con el espacio vivencial del alumnado para incorporar los juegos tradicionales como escenario.	METODOLOGÍA Aprendizaje basado en proyectos. Aprendizaje basado en el juego.		RECURSOS Materiales propios de las diferentes prácticas lúdicas.	
PREGUNTAS DE ENFOQUE				
¿A qué jugaban nuestras abuelas y abuelos cuando eran niños? ¿Y nuestros padres y madres? ¿Se han perdido esos juegos? Y, de ser así, ¿los podríamos recuperar? ¿Había diferencias en los juegos practicados en diferentes pueblos y ciudades? ¿Eran distintos los juegos practicados por chicos y por chicas? Y de ser así, ¿eso era positivo? ¿Y era justo? En la clase, convivimos personas con diferentes lugares de origen, ¿podríamos recopilar juegos de esos lugares entrevistando a nuestras abuelas y abuelos? ¿Y podrían convertirse en juegos de los que disfrutar en nuestro tiempo libre?				
PRODUCTO EVALUABLE				
Elaboración del libro "El baúl de los juegos perdidos de nuestros lugares de origen".				
SECUENCIA DE ACTIVIDADES				
<p>Proceso 1: el alumnado practica juegos tradicionales aportados por el profesorado como el aro, las bochas, los bolos, el calderón, la calva, las canicas, la comba, los cromos, las chapas, el filocho, la goma, el hínque, el marro, las tabas, el primi, la rana, el trompo o la uta... Y se realizan ciclos acción-reflexión-acción en torno a la puesta en juego de habilidades, los procesos de toma de decisiones y cuestiones de naturaleza social y ética ligadas a los juegos tradicionales, la perspectiva de género y el interculturalismo.</p> <p>Proceso 2: el alumnado recopila juegos tradicionales en el seno de la familia, los integra en el libro colectivo y los presenta a sus compañeros y compañeras. Y tras jugarlos, se propician espacios de reflexión en relación con cuestiones vinculadas a la práctica en función del género y a los vínculos interculturales que puede propiciar el juego.</p>				
PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN				
<p>PROCEDIMIENTOS: observación sistemática, procesos de diálogo, revisión y presentación de un producto.</p> <p>INSTRUMENTOS: escala descriptiva a partir de indicadores de logro vinculados a cada criterio de evaluación para la verificación de progresos y logro del alumnado; escala de estimación ordinal en la evaluación de la acción docente y de la situación de aprendizaje.</p>				

Figura 1. Síntesis de la situación de aprendizaje "El baúl de los juegos perdidos".

Tanto las entrevistas como los grupos de discusión fueron realizados en los respectivos entornos educativos, se grabaron en audio y fueron transcritos en su literalidad para su posterior análisis.

En el proceso de categorización se hizo uso del programa para el análisis de información cualitativa Nvivo 12.

Para delimitar el grado de concordancia entre los investigadores en el proceso de categorización se calculó la medida de acuerdo Kappa de Cohen. Esta proporcionó resultados ubicados entre 0,83 y 0,94 (Tabla 1). Tomando en consideración las categorías prefijadas y las emergentes, se delimitaron cuatro categorías en las que se integraron doce subcategorías (Tabla 2).

Tabla 1. Concordancia entre investigadores en el proceso de categorización a través del Índice Kappa de Cohen

	Investigador 1	Investigador 2	Investigador 3	Investigador 4
		0,94	0,83	0,89
Investigador 1		*Muy bueno [0,8-1]	*Muy bueno [0,8-1]	*Muy bueno [0,8-1]
			0,89	0,83
Investigador 2			*Muy bueno [0,8-1]	*Muy bueno [0,8-1]
				0,83
Investigador 3				*Muy bueno [0,8-1]
Investigador 4				

*Grado de acuerdo según Landis y Koch (1977).

Resultados

Se categorizó un total de 362 unidades textuales (Tabla 2)

Tabla 2. Categorías de análisis y unidades textuales categorizadas

Categorías	Subcategorías	Descriptor	Unidades textuales categorizadas		
			Entrevistas profesorado	G. D. profesorado en formación	G. D. alumnado
1. Percepción de la participación infantil desde la equidad de género	2.1. Valoración de la experiencia vivida	Apreciaciones aportadas por las personas participantes en relación con cómo vivieron la experiencia desarrollada en el contexto escolar.	18	0	25

	2.2.	Conocimiento previo de los juegos y su vinculación al género	Información de la que disponía la persona participante en lo que respecta a los nexos entre los juegos y su práctica mixta o asociada al género.	9	0	6
	2.3.	Vinculación entre participación y lógica interna	Presencia de parámetros comunes de práctica en función de que el juego fuera individual y colectivo e integrara situaciones de cooperación, oposición y/o colaboración-oposición.	7	0	6
	2.4.	Transferencia al tiempo libre	Traslación de la práctica de juegos tradicionales desde el colegio a las actividades de tiempo libre del alumnado.	11	0	14
3. Posibilidades de los juegos tradicionales en la inclusión de género	3.1.	Posibilidades inherentes a los juegos tradicionales	Oportunidades que abre el juego tradicional desde sus demandas de acción, en relación con la inclusión de género.	17	20	8
	3.2.	Posibilidades asociadas a su contexto socio-histórico	Oportunidades que abre el juego tradicional desde su evolución en contextos sociales en relación con la inclusión de género.	9	19	3
	3.3.	Posibilidades asociadas a su tratamiento educativo	Oportunidades que abre el juego tradicional desde su práctica con orientación educativa y desde la reflexión asociada a dicha práctica en relación con la inclusión de género.	18	17	5
4. Limitaciones de los juegos tradicionales en relación con la inclusión desde la perspectiva del género	4.1.	Limitaciones inherentes a los juegos tradicionales	Aspectos existentes en el juego tradicional desde sus demandas de acción, que limita sus posibilidades en relación con la inclusión de género.	9	7	0
	4.2.	Limitaciones asociadas a su contexto socio-histórico	Aspectos existentes en el juego tradicional, desde su evolución en contextos sociales, que limita sus posibilidades en relación con la inclusión de género.	6	11	0
	4.3.	Limitaciones asociadas a su tratamiento educativo	Aspectos existentes en el juego tradicional, desde su abordaje con intencionalidad pedagógica, que limita sus posibilidades en relación con la inclusión de género.	8	15	0
5. Acción educativa para la inclusión en la práctica de juegos tradicionales	5.1.	Acciones vinculadas a la práctica	Actuaciones pedagógicas relacionadas con la práctica por parte del alumnado de juegos tradicionales que promueven la inclusión de género.	11	38	4
	5.2.	Acciones vinculadas a los procesos de reflexión	Actuaciones pedagógicas relacionadas con los procesos de diálogo y la reflexión crítica sobre los juegos tradicionales que promueven la inclusión de género.	7	30	2

Percepción de la participación infantil en juegos tradicionales desde la equidad de género

Entre el profesorado entrevistado existió convergencia en la valoración positiva de la experiencia vivida por el alumnado al introducir situaciones de aprendizaje que giraban en torno a los juegos tradicionales tomando en consideración la inclusión de género. Así se refleja en la siguiente unidad textual:

He podido observar como chicos y chicas han disfrutado conjuntamente con cada uno de los juegos en un ambiente de inclusión (P1).

Si bien parte del profesorado aludió al conocimiento previo por parte del alumnado de los juegos tradicionales, también hubo quienes plantearon que el desconocimiento de estos juegos servía de base para no tener que comenzar desmontando estereotipos y prejuicios, permitiendo crear una plataforma lúdica compartida desde la igualdad:

En mi caso, la mayoría de mi alumnado desconoce absolutamente los juegos tradicionales o los conoce muy vagamente. Por este motivo, su acercamiento a ellos tiene un carácter neutro en lo que se refiere a la vinculación a un género (P8). También se hizo explícita una transferencia al tiempo libre del alumnado, desde procesos de elección no condicionados por el género: Durante las clases aprende-

mos la dinámica de juego de todos ellos y luego, dependiendo de sus intereses, practican más durante el recreo unos juegos u otros. Por lo que veo, esta elección no depende tanto del género como de los gustos por el tipo de actividad (P3). Y se hizo referencia a la lógica interna de la situación motriz, destacando que se manifestó un ambiente de inclusión en juegos tradicionales cooperativos, pero también en juegos individuales practicados en contextos grupales. Mientras, los niños y niñas convergieron al destacar la participación desde parámetros de igualdad. Este hecho acaeció cuando practicaron juegos tradicionales dentro del contexto escolar y también cuando los niños y niñas de 5º presentaron los juegos al alumnado de educación infantil:

Cuando les hemos enseñado juegos tradicionales, los pequeños, niños y niñas, jugaban juntos y estaban a gusto (A7).

Esta misma referencia se manifestaba también fuera del contexto escolar. Así lo refleja la siguiente unidad textual:

En nuestra quinta no nos separábamos chicos y chicas. Jugamos juntos sin importar el género. Eso pasa en estos juegos y también en otros (A16).

Y fue recurrente la alusión a la práctica en equidad concebida como un derecho: Claro que jugamos juntos. Es que no hay juegos de chicos y de chicas y tenemos los mismos derechos de jugar a todos los juegos (A26).

Posibilidades que abren los juegos tradicionales en relación con la inclusión de género

El profesorado consideró que los juegos tradicionales pueden ser una buena herramienta para promover la inclusión de género en la escuela.

Se destacó la presencia de habilidades específicas ubicadas fuera del marco de las acciones técnicas propias de los deportes que poseen una mayor vinculación de género:

Muchos de estos juegos trabajan habilidades que no se usan en los deportes o en actividades que practican en extraescolares, con lo que, aunque se planteen de forma competitiva, favorecen la inclusión de género (P4).

Asimismo, entre el profesorado se presta atención a que refiere a prácticas lúdicas que pueden ser objeto de tratamiento a lo largo de toda la Educación Primaria, lo que puede llevar a una mayor normalización de la participación sin sesgo de género desde una óptica diacrónica.

De forma adicional se alude al vínculo que se genera con los juegos tradicionales desde el disfrute y el placer por la participación:

La gran posibilidad que veo es que no hay diferencias en cuanto a género, son actividades que, cuando las llevamos a clase, normalmente gusta a todas las personas y es tan variada que cumple las expectativas de todos y todas (P11).

También se planteó que, acompañados de reflexión y de otras acciones, los juegos tradicionales pueden promover el respeto entre iguales.

Por lo que respecta al profesorado en formación, se hizo explícita una valoración positiva de las posibilidades y se ubicó el foco en el conocimiento de una amplia diversidad de juegos que pueden resultar valiosos para las personas con independencia de su género. Se hizo referencia a su potencial en la eliminación de estereotipos de género y de promoción de la coeducación. Se prestó también atención a sus posibilidades como espacio de interacción social.

Asimismo, se resaltó la diversión compartida como camino hacia la inclusión:

Jugar es divertido y si te diviertes con las otras personas, sean chicos o chicas, hay más posibilidades de que se dé inclusión de género (PF 13).

Y se aludió a que se trata de juegos que no segregan por sí mismos:

En estos juegos no hay segregación derivada del propio juego; el juego, por sí mismo, no es de chicos o de chicas. Son las personas y la cultura las que segregan (PF6).

Entre el alumnado se manifestó un desconocimiento generalizado de que antes algunos juegos tradicionales los practicaban las chicas y otros los chicos. No obstante, se dieron algunas excepciones, acompañadas de la manifestación de la sorpresa que supuso conocer este hecho y a la concepción del juego tradicional como una oportunidad para la práctica lúdica compartida: Yo sabía que antes algunos juegos eran de chicas y otros de chicos. A mí me lo contó mi abuela. Y creo que está mal porque somos iguales y podemos jugar todos igual. Jugar juegos tradicionales aquí en la escuela juntos ya ayuda a cambiar a quien aún piense que lo que sucedía antes estaba bien (A11). Finalmente, entre el

alumnado se planteó la presencia, en los juegos tradicionales, de posibilidades para la práctica en igualdad que no se daban en algunos deportes. Entre las razones ubicaban una menor carga competitiva, su sentido lúdico y la flexibilidad de las reglas:

Estos juegos, aunque sean más antiguos y puede que antes fueran de chicos o de chicas, son más divertidos, aunque se compita, es de forma más tranquila y hay más igualdad que en el fútbol que lo juegan más chicos o la gimnasia rítmica que la juegan más las chicas (A23).

Veo bastante diferencia, hay más variedad y menos reglas. Aquí si juegas hay menos competitividad y son más divertidos para todos, seamos chicos o chicas (A7).

Limitaciones de los juegos tradicionales en relación con la inclusión desde la perspectiva del género

Entre las limitaciones propias de los juegos, el profesorado aludió a que una parte importante de ellos demandaban de las mismas capacidades y se asociaban al mismo objetivo motor y subobjetivo motor: efectuar y/o evitar traslaciones – efectuar acciones de precisión y/o evitarlo.

Por otra parte, hubo referencias a la presencia de barreras culturales heredadas que vinculaban juegos y género, al carácter competitivo de buena parte de los juegos, lo que remitía a un contexto en el que los chicos se sentían más cómodos y se promovía una cultura con un carácter androcéntrico.

Se ubicó el foco también en la historia de cada juego en relación con su vinculación a una cultura de género:

Las limitaciones pueden venir por el tratamiento que se hacía antes de estos juegos, clasificándolos en juegos de chicos o juegos de chicas. Cuando los niños investigan y preguntan a sus abuelos se sorprenden de que hubiera juegos que sólo los jugaban niñas o niños (P3).

De modo análogo se hizo alusión a la vinculación de género de algunos materiales como la comba o la goma, si bien buena parte de esos materiales no acarrearán ese mismo sesgo de género.

Entre el profesorado en formación se aludió a algunos referentes compartidos con el profesorado en activo como la vinculación a habilidades específicas o la relación entre materiales y género.

Asimismo, se aludió a una visión que permea a los niños y niñas, y que se vincula al currículo oculto:

Inconscientemente tendemos a relacionar algunos juegos a los roles de género y eso se acaba transmitiendo (PF21).

Y profundizando en esta cuestión se explicitó un riesgo:

Tradicionalmente han existido juegos destinados a hombres y a mujeres. Y si no se desprenden de estas referencias, jugarlos en clase puede causar el efecto contrario al deseado (PF8). Mientras, en el caso de los niños y niñas no se categorizaron unidades textuales que remitieran al ámbito de las limitaciones.

Acción educativa para la inclusión desde la perspectiva de género en juegos tradicionales

Los referentes que maneja el profesorado son varios. Entre ellos adquieren una relevancia especial: el uso de un

lenguaje no sexista, que las ejemplificaciones visibilicen y refuercen la inclusión, que se reconstruyan los juegos con carácter competitivo para darles una orientación cooperativa – más vinculada a una cultura motriz femenina-, que se comience la práctica desde corta edad y siempre en grupos mixtos, y que se reflexione sobre la diversidad de capacidades motrices que demandan las diferentes prácticas lúdicas tradicionales.

También se aludió a la importancia de propiciar contextos que supusieran un desafío para los chicos, en juegos vinculados a una cultura tradicional femenina:

El reto es algo que puede llevar a una mayor valoración por parte de todas las personas de juegos que se consideraban femeninos (P6).

Entre el profesorado en formación se dieron elementos compartidos. El primero de ellos tuvo que ver con practicar en grupos mixtos teniendo en cuenta que éstos resulten auténticamente inclusivos:

Es necesario que los grupos sean mixtos, pero no es suficiente; a veces habrá que hacer algo más para que resulten inclusivos y las chicas o a veces los chicos, no vivan en inferioridad de oportunidades (PF27).

Y en esta cuestión se manifestaron perspectivas tendientes a tomar en consideración la interseccionalidad de elementos que pueden resultar excluyentes desde los agrupamientos:

Pero no es solo que los grupos sean mixtos. También es importante que no vayan juntas las personas del mismo país, de la misma religión o de la misma etnia. Porque si no, se puede acentuar la exclusión de género (PF8).

También se hizo referencia a promover la reflexión en relación con cómo se jugaba antes y cómo podemos practicar ahora, valorando lo que acaecía en su contexto socio-histórico y planteando aspectos que han de ser superados:

Después de jugar podemos preguntar si ellos creen que algún juego es de chicos o de chicas, a si son de tradición masculina o femenina, explicar cómo eran en el pasado y hacer que dialoguen sobre lo justo o injusto de ello (PF5).

En uno de los grupos de discusión en los que participó el alumnado de Educación Primaria, se mostró una predisposición hacia la reflexión crítica en contextos compartidos cuando se trata de promover la inclusión de género.

No me gusta que antes estuvieran separados los juegos. No es justo. Todos los juegos son para las personas. Y de este tema hay que hablar para explicar lo que pensamos y para que las cosas cambien si tienen que cambiar (A7).

También se mostró la importancia de la práctica en igualdad cuando tutorizaban a sus compañeros y compañeras de menor edad, en el aprendizaje de los juegos tradicionales:

Cuando se los enseñamos a los pequeños es importante que jueguen juntos y vean que se pueden divertir juntos (A22).

Discusión

Los objetivos de este trabajo se centraron en conocer la experiencia vivida por el alumnado de quinto curso de

Educación Primaria en relación con la práctica de juegos tradicionales desde la equidad de género. Además, se planteó la necesidad de analizar las posibilidades y limitaciones de los juegos motores tradicionales en lo relativo a la inclusión de género desde la óptica del alumnado y del profesorado. De esta forma, se pretendió delimitar pautas de actuación en aras de propiciar la inclusión de género en el seno de las prácticas lúdicas tradicionales a partir de la perspectiva de las personas participantes.

En relación a la experiencia vivida cabe destacar que, tanto el profesorado como el alumnado resaltaron lo positivo de la práctica, la generación de interacciones sociales positivas, la participación dentro de un clima de inclusión que integraba también la correspondiente al género y la diversión que habitualmente acompaña a las situaciones lúdicas, en línea con lo establecido por Sarmiento (2008), al afirmar que los juegos tradicionales son una ventana que se abre a la realidad, con una gran posibilidad de recrear este pasaje de experiencias.

Estudios desarrollados con la intención de medir los niveles de actividad física en escolares destacan la importancia de planificar juegos populares y tradicionales como recurso para incrementar dichos niveles en parámetros saludables (Domenech, 2017; Saint-Maurice et al., 2011; Martínez-Martínez et al., 2018; Massey et al., 2020).

Se destacó la transferencia de las actividades puestas en práctica, al tiempo de ocio, desde procesos de elección no condicionados por el género y en contextos mixtos. El ambiente de inclusión se manifestó de forma especial en juegos tradicionales cooperativos, pero también en individuales no competitivos y en individuales con competición. Autores como Cano y Pappous (2013) consideran cómo un pilar fundamental en la inclusión es el factor social, señalando la importancia de educar a todos los niños y niñas para una sociedad más justa. Por tanto, debemos destacar la utilización de los juegos tradicionales en Educación Física como medio para trabajar la conciencia inclusiva en el alumnado.

Entre las posibilidades se destacó que los juegos tradicionales abren puertas hacia el disfrute, hacia el respeto entre iguales y hacia la inclusión, no poseen el sesgo implícito en determinados deportes, mantienen menor carga competitiva que otras prácticas, permiten flexibilizar las reglas, pueden abordarse con continuidad a lo largo de toda la vida escolar, albergan una amplia diversidad de prácticas lúdicas en las que pueden encontrar espacio personas diferentes. Estas ideas van en la línea de lo planteado por Sarmiento (2008) y Falcón (2020). Asimismo, se resaltó que no son los propios juegos, sino la cultura asociada a ellos, la que puede ejercer un efecto segregador. Mientras, en el polo de las limitaciones se destacó que muchos juegos tradicionales convergen en torno al mismo objetivo motor: realizar lanzamientos de precisión. También se destacaron las barreras culturales heredadas y asociadas a la vinculación al género y al androcentrismo, lo que mantiene puntos de convergencia con las investigaciones de Valdivia y Ruiz (2009) y Falcón (2020). Este hecho se hizo extensivo a algunos de los materiales utilizados. Cabe destacar la utilidad de este tipo de

prácticas relacionadas con aspectos concretos como el uso del lenguaje no sexista, lo que resulta coherente con investigaciones anteriores, como las realizadas por Ruiz-Omeñaca (2021) y Hellín-Martínez et al. (2024), además, estos últimos destacan la importancia de implementar metodologías variadas, con el objetivo de generar motivación en el alumnado, propiciando la participación.

Se prestó especial atención a la importancia de promover la reflexión entre el alumnado en relación con la cultura de género en el juego tradicional y la importancia de propiciar la equidad en la práctica y, se planteó lo relevante que resultaba atender a la intersección entre cuestiones de género y origen nacional, étnico o cultural. Las propuestas de intervención, de este modo, convergen también con las marcadas por Ortí (2003), Sarmiento (2008), Valdivia y Ruiz (2009) Ruiz-Omeñaca (2021) y Hellín-Martínez et al. (2024) ofreciendo, no obstante, un abanico más amplio y matizado de alternativas de acción.

Conclusiones

Los grupos participantes en el estudio resaltaron la experiencia positiva de la práctica por las interacciones sociales y el clima de inclusión que se generó. Por lo que respecta a las posibilidades y limitaciones de los juegos tradicionales en aras de promover equidad de género, de los resultados podemos llegar a la conclusión de que la mirada fue plural, con importantes puntos de intersección entre profesorado, profesorado en formación y alumnado.

Finalmente, en relación con las pautas de actuación que permiten la inclusión de género en los juegos tradicionales podemos concluir la convergencia en torno a varios referentes: uso de un lenguaje no sexista, visibilizar la inclusión desde los modelos presentados, agrupamientos mixtos e impregnar la práctica de un sentido de reto.

Por lo que se refiere a las limitaciones cabe resaltar el carácter local de la investigación, así como su ubicación en una única etapa educativa.

Asimismo, la focalización en torno a cuestiones de género se abordó sin atender a la intersección de esta en relación con otros aspectos como la etnia, la diversidad en lugares de origen o las cuestiones socioeconómicas.

De cara a futuros estudios convendría ampliar el espectro de edad cubriendo también educación secundaria, y tomar en consideración lo acontecido en diferentes comunidades y países, en aras de determinar si existe una generalización de patrones. Y se hace necesario ubicar el foco en cómo operan la convergencia entre cuestiones de género, de origen y de índole socioeconómica en estos contextos. Todo ello contribuiría a conocer en mayor medida las prácticas lúdicas tradicionales y a ampliar sus posibilidades como escenario educativo abordado desde una perspectiva inclusiva y ética.

Referencias

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>
- Domenech, J. F. (2017). *Apoyo a la autonomía y ejercicio físico en el tiempo de recreo*. (Tesis doctoral). Universidad Miguel Hernández, Elche.
- Falcón, D. (2020). *La vivencia emocional de los alumnos de secundaria al practicar juegos deportivos tradicionales*. [Tesis doctoral, Universidad de Lleida].
- Farahani, N. K. E. y Mirsafii, M. A. H. (2024). The Relationship Between Traditional Games and Social Development in Children. *Asian Journal of Education and Social Studies* 50 (7):700-718. DOI:10.9734/ajess/2024/v50i71499
- Founaud-Cabeza, M.; Martín-Forcadell, S. y Canales-Lacruz, I. (2023). Emociones, acción motriz y género en el alumnado de Educación Física de Primaria. *Retos*, 50, 342-348.
- Hall-López, J. A. y Ochoa-Martínez, P. Y. (2023). Brecha de género en la participación de tareas motrices de educación física. *Retos*, 48, 298-303.
- Hellín-Martínez, M.; García-Jiménez, J. V.; García Pelliçer, J. J. y Alfonso-Asencio, M. (2024). Type of recess and its influence on girls physical activity levels. *Retos*, 51, 124-128.
- Herrador, J. A. (2013). Análisis fílmico de los juegos populares y tradicionales. *Fotocinema: revista científica de cine y fotografía*, 6, 231-268.
- Jiménez, S. y González-Palomares, A. (2023). “ODS 5. Igualdad de género” y Educación Física: propuesta de intervención mediante los deportes. *Retos*, 49, 595-602.
- Kogoya, T., Mutohir, Ch., Pramono, M., Kristiyanto, A. Putro, B. N., Kamaruzaman, S. Ali, S., Karakauki, M., Sukarmin, Y., Sutapa, P., Festiawan, R., Pratama, k. W., Permadi, A. A., Sonjaya, A. R. & Trisnadi, R. A., (2023). Developing the Value of Peace in Sport, Health, and Physical Education Lecture through Traditional Games. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 11(2), 268 - 275. DOI: 10.13189/saj.2023.110202.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lavega, P. y Olaso, S. (2003). *1000 juegos y deportes populares y tradicionales. La tradición jugada*. Paidotribo.
- Lavega, P., Sáez de Ocáriz, U., Lagardera, F., March, J. & Puig i Barata, N. (2017). Emotional experience in individual and cooperative traditional games. A gender perspective. *Anales de Psicología*, 33 (3), 538-547.
- Martínez-Martínez, J., Borrell-Lizana, V., Reyes-Corcuera, M., & Pastor-Vicedo, J.C. (2018). Physical Education and its repercussion during school recess based on an intervention proposal. A pilot study. *ESHPA-Education, Sport, Health and Physical Activity*. 2(2).192-20
- Martínez-Santos, R., Founaud, M. P., Aracama, A. & Oiarbide, A. (2020). Sports Teaching, Traditional Games, and Understanding in Physical Education: A Tale of

- Two Stories. *Frontiers in Psychology*. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.581721
- Massey, W. V., Stellino, M. B., & Geldhof, J. (2020). An observational study of recess quality and physical activity in urban primary schools. *BMC Public Health*, 20, 1-12.
- Méndez, A. & Fernández-Río, J. (2010). Los juegos tradicionales infantiles: un marco privilegiado para el trabajo interdisciplinar y competencial. *Tándem: didáctica de la educación física*, 33, 67-76
- Lavega, P., Lagardera, F., Molina, F., Planas A., Costes, A. y Sáez de Ocáriz, (2006). Los juegos y deportes tradicionales en Europa: entre la tradición y la modernidad. *Apunts: Educación física y deportes*, 85, 68-81.
- Navarro, R., Álvarez, M. y Basanta, S. (2015). Los juegos y actividades tradicionales como reflejo de la sociedad. Estudio comparativo entre la población adulta y los escolares de educación secundaria obligatoria. *EmásF*, 33, 111-132.
- Öfele, M. R. (2003). Papel social de los juegos tradicionales: Proyecciones pedagógicas. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 10, 21-30.
- Ortí, J. (2003). Los juegos tradicionales. Aplicación en el área de la Educación Física en el sistema educativo actual. *Tandem*, 10, 31-40.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, Deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.
- Penalva, R.; Arnau, A. F. y Romero, F. J. (2024). Traditional dances in Spain. Bibliometric study based on high impact search engines. *Retos*, 51, 18-31.
- Pic, M., Lavega-Burgués, P., & March-Llanes, J. (2018). Motor behaviour through traditional games. *Educational Studies*, 45(6), 742–755. DOI:10.1080/03055698.2018.1516630
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 52, de 2 de marzo de 2022.
- <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2021). *El baúl de los juegos perdidos*. CRIE.
- Saint-Maurice, P. F., Welk, G. J., Silva, P., Siahpush, M., & Huberty, J. (2011). Assessing children's physical activity behaviors at recess: a multi-method approach. *Pediatric Exercise Science*, 23(4), 585-599.
- Sarmiento, L. M. (2008). La enseñanza de los juegos tradicionales: ¿una posibilidad entre la realidad y la fantasía? *Educación Física y Deporte*, 27 (1), 115-122.
- Valdivia; P. A. y Ruiz, G. (2009). Pautas para la elaboración de unidades didácticas sobre juegos populares y tradicionales en primaria. *Trances: transmisión del conocimiento educativo y de la salud*, 1 (2), 92-98.

Datos de los/as autores/as:

Jesús Vicente Ruiz Omeñaca

jesus-vicente.ruiz@unirioja.es

Autor/a