

EmásF

Revista Digital de Educación Física

Nº 94 de mayo-junio de 2025 - Año 16 - ISSN: 1989-8304 D.L.J864 -2009

94





Revista Digital de Educación Física

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

ÍNDICE

Editorial. Isaac J. Pérez-López. “Gamificación a la gallega”. (Pp 5 a 13)

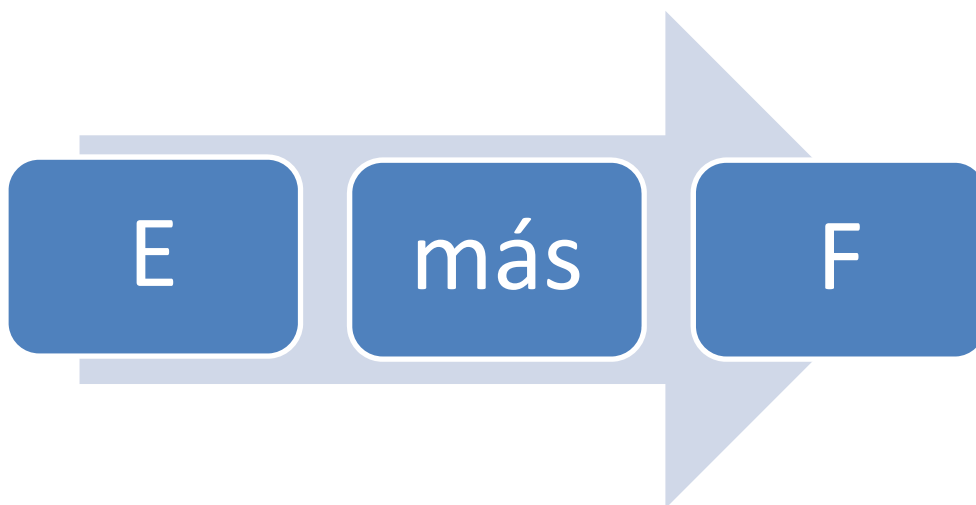
Antonio Robles Alías. “Propuestas coreográficas en educación física: progresión de contenidos y evaluación”. (Pp 14 a 26)

David Cerro Herrero y Pedro Antonio Sánchez Miguel. “Festival de cuentos en movimiento: un proyecto de aprendizaje servicio en educación superior con futuros docentes de educación infantil”. (Pp 27 a 48)

María Calvo Sánchez, Cristina Medrano Galech y Gabriel Lozano Berges. “Efecto de la suplementación con cafeína y el ciclo menstrual en el rendimiento de jugadoras adultas de baloncesto”. (Pp 49 a 66)

Alberto Rafael Aguilera Rivera. “Valores en el fútbol infantil en el contexto actual ¿En qué valores formar? Una revisión documental”. (Pp 67 a 81)

Jorge Rojo-Ramos, María José García-Guillén, Antonio Da Costa-Correia Gualdino y Carmen Galán-Arroyo. “Juegos tradicionales de Olivenza: un estudio etnográfico a través de entrevistas a la población local”. (Pp 82 a 116)



Editor: Juan Carlos Muñoz Díaz
Edición: <http://emasf.webcindario.com>
Correo: emasf.correo@gmail.com
Jaén (España)

Imagen de portada: Isabel Rocío Becerra Gil

Fecha de inicio: 13-10-2009
Depósito legal: J 864-2009
ISSN: 1989-8304



Las obras que se publican en esta revista están sujetas a los siguientes términos:

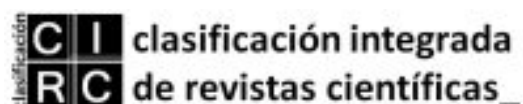
1. El autor conserva los derechos patrimoniales (copyright) de las obras publicadas, y concede el derecho de la primera publicación a la revista.
2. Las obras se publican en la edición electrónica de la revista bajo una licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España \(texto legal\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/). Se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que: 1) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); 2) no se usen para fines comerciales; 3) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.

EmásF

Revista Digital de Educación Física

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

REVISTA INDEXADA EN LAS SIGUIENTES BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS





Revista Digital de Educación Física

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

EDITORIAL

GAMIFICACIÓN A LA GALLEGA

Hace ya más de una década que estaba convencido de que “¡Este partido..., lo vamos a ganar!” (quien quiera entender la referencia no tiene más que buscar el editorial del número 30 de esta misma revista). Pues bien, desde entonces puedo decir que el mejor “Sistema” que he encontrado para cumplir con ese convencimiento/esperanza/anhelo no ha sido ni el 1-4-4-2, ni el 1-4-3-3, ni ninguno por el estilo, sino el “4-7”, porque los 11 “jugadores” que me permiten a diario alcanzar la victoria responden a las letras G-A-M-I-F-I-C-C-I-Ó-N (lo que vendría a ser la *prima hermana* de la *gamificación*¹) o, lo que es lo mismo, aprovechar los principios y principales elementos motivadores de los juegos de mesa y videojuegos (GAMI) y la significatividad y potencial formativo de las series y películas (FICCIÓN).

Probablemente, seáis muchos los que os estéis preguntando, pero ¿por qué una referencia culinaria en el título, y por qué, concretamente, al pulpo a la gallega? Pues bien, los motivos son principalmente tres:

1. Porque la comida será el hilo conductor de este relato, dada su significatividad (al igual que la ficción y el juego) en nuestras vidas, y como pequeño homenaje a uno de los proyectos que más me ha hecho disfrutar como docente: *MasterchEF* (desarrollado en el máster de profesorado).

¹ Usaré ambos términos indistintamente, para facilitar la lectura.

2. Porque a cada una de las creencias erróneas, o falsos mitos, más habituales en torno a la *gamificación* contestaré “a la gallega”. Esta expresión suele utilizarse cuando la respuesta a una pregunta es otra pregunta. Pero no lo haré por evitar la respuesta, sino para facilitar la comprensión de aquello que quiero poner en tela de juicio, para que podáis entender mejor la falta de fundamento de los supuestos “problemas” de la *gamificación*. Además, el cuestionamiento continuo es uno de mis pilares como docente, por lo que este editorial sería un pequeño aperitivo de mi docencia “a la gallega”.

3. Y el tercer motivo es que hay ocasiones en las que al pulpo a la gallega se le echa pimentón picante, y es posible que haya a quien le pique un poquito el hecho de desmontar aquellos falsos inconvenientes de la *gamificación* que, tristemente, son lo único que le hace tener cierta notoriedad en redes sociales (por ejemplo).

En definitiva, esto podríamos enfocarlo como una edición especial del popular programa de Alberto Chicote: *Pesadilla en la cocina*. En nuestro caso titulado: *Pesadilla en la educación*. De hecho, ya son muchos años (precisamente este curso cumpla mis *bodas de plata* como docente) en los que me siento como el protagonista de la mítica película *El día de la marmota*. Pero, actualmente, no por lo que vivo, sino por lo que veo que sufre gran parte del alumnado cada vez que acude a clase, viviendo su particular *día de la marmota* cada vez que salen de casa para ir a clase y saben, con un altísimo porcentaje de acierto, que hoy será igual que ayer, y mañana también, y pasado, y al otro... Pero claro, no les queda otra que ir a clase, porque muchos “docentes” utilizan la maravillosa estrategia motivadora (de forma especial en la universidad) de pasar lista como requisito necesario para poder presentarse al examen que les permita aprobar la asignatura, aunque no lleguen a-probar (saborear, disfrutar) la asignatura. Ojalá hiciéramos caso del refranero gastronómico español y pusiéramos en práctica eso de: *Lentejas, si quieres las tomas y si no, las dejas*. No pierdo la esperanza de que muchos docentes descubran el maravilloso y excitante reto creativo que es generarle la necesidad a nuestro alumnado de venir a clase, haciendo uso de la curiosidad, y no de la coacción.

Evidentemente, yo también viví esto mismo como alumno, por lo que el día que tuve la enorme fortuna de ser docente, al más puro estilo Escarla O'Hara, en *Lo que el viento se llevó*, me hice la promesa de hacer todo lo que estuviera en mi mano para no hacer sentir al alumnado que yo viví en su

momento en las (j)aulas universitarias, donde predominaba la desmotivación y una evidente sensación de pérdida de tiempo. ¿Fácil? Ni mucho menos, pero me hace levantarme cada mañana con una ilusión *galáctica* de llegar a clase y hacer que a mis alumnos les merezca la pena el tiempo que compartimos juntos.

Hasta hoy, mi mayor aliado ha sido la *gamificación*, por eso es importante aclarar diferentes mitos y creencias erróneas con respecto a ella, porque no puede ser que tengamos a nuestro alcance un producto de una calidad enorme, *un jamón 5 jotas*, y lo queramos vender como si de *comida basura* se tratara. Es más, la *gamificación* me ha regalado mi mayor tesoro como docente, mi particular *aceite de oliva virgen extra*: mis alumnos (por el enorme *valor nutricional* que me aportan). La *gamificación* me ha permitido, como si de un extractor de jugos se tratara, sacar toda la *sustancia* a mi docencia para hacerles descubrir el placer de aprender, por lo que no puedo dejar de poner en valor su gran potencial.

Vamos ya con el menú de hoy, que será un menú degustación de tantos platos como letras tiene la palabra *gamificación*:

Comenzaré con uno de los mantras más absurdos, propio de esos que lograron el título de “cocinero” en una tómbola:

1. “**Te requiere mucho tiempo**”. La respuesta a la *gallega* a esa afirmación es tan sencilla como: ¿No sucede lo mismo con las competencias o con cualquier objetivo realmente importante? Por supuesto que la *gamificación* requiere tiempo, al igual que una buena **paella**. Otra cosa es que nos conformemos con un arroz con tomate, que lo cocinarás mucho más rápido, pero no se puede comparar un plato y otro. El arroz con tomate, o arroz a la cubana, también te alimenta, pero no te generará un recuerdo tan memorable como una paella bien hecha, de esas que te quitan el *sentío* (que se dice por mi tierra), y que te hacen querer repetir (aspecto clave en el aprendizaje).
2. “**Los niños se acostumbran a los puntos**”. ¿Y quién no en un enfoque extrínseco? Normal. En planteamientos en los que predomina la motivación extrínseca es lo habitual, estoy de acuerdo. El problema es que eso no sería *gamificación*, sino un sistema PBL o, lo que es lo mismo, el uso de puntos (*Points*), insignias (*Badges*) y tablas de clasificación (*Leaderboards*), que son 3 de los elementos más utilizados en *gamificación*, pero no 3 de los elementos más importantes

en ella. Más que aprender, lo que desea el alumnado en un PBL es conseguir puntos. Es decir, vendría a ser como decir que a mi hijo le gusta la leche porque toma *ColaCao*. Pues va a ser que no, lo que le gusta no es la leche, sino el sabor a chocolate. No podemos confundir *churras con merinas*.

3. “El juego resta tiempo de aprendizaje”. Eso es tan cierto como decir que la *fruta* engorda. Está claro que la ignorancia es atrevida. Pero es que yo iría más allá, y respondería preguntando: ¿Qué juego? Porque GAMIFICAR NO ES JUGAR. ¿Qué aprendizaje? Porque habitualmente, por desgracia, no se podría decir que este se produzca en muchos otros planteamientos que se llevan a cabo en el aula en la actualidad (o desde siempre). El problema es quien considera que aprender es vomitar en un examen lo que varios días (u horas) antes han ingerido de forma compulsiva, dándose un *atracón*, aunque pocos minutos después ya ni lo recuerden (o, peor aún, ni quieran recordarlo). ¿Qué recordamos y repetimos más, lo que nos emociona o lo que nos aburre? Ahí lo dejo, para quien quiera darle una vuelta (*a la tortilla*).
4. “Infantiliza el aprendizaje”. En una línea similar a la anterior, este es otro de los *hits del verano* o mantras más recurrentes de quienes atacan a la *gamificación*. Pero ¿has dicho aprendizaje? Bendito problema entonces. Lo mejor de este “aforismo” es que con él están halagando a la *gamificación*, ya que están reconociendo que da lugar a aprendizaje que, como acabo de mencionar, brilla por su ausencia en más ocasiones de las que serían deseables. De hecho, en muchas de ellas sucede como con el *calabacín*, que se hace difícil de digerir, no resulta atractivo para los niños, por lo que una muy buena forma de hacerlo más sugerente es integrarlo en una tortilla. De ese modo, muy probablemente, acaben apreciando su sabor (dando valor al aprendizaje), y el día de mañana, incluso, lleguen a tomárselo a través de múltiples elaboraciones, como me ha sucedido a mí. Cuesta entender que darle una narrativa al aprendizaje se considere “pecado”, cuando de este modo se le está dando sentido, se contextualiza y, en definitiva, se le da un propósito al aprendizaje, que falta le hace, porque habitualmente se queda soso. Aquí se hace bueno eso de que *el fin justifica los miedos*. Lo fácil es enseñar, y otra cosa bien distinta es atreverse a construir un contexto de aprendizaje que seduzca al alumnado, con todo lo que ello conlleva.

5. “Provoca exceso de competitividad”. ¿Por qué *matamos al mensajero*? Aquí tenemos un nuevo ejemplo del peligro del desconocimiento, porque el problema es confundirla, nuevamente, con un sistema PBL. ¿Quién ha dicho que una *gamificación* debe tener como ingrediente clave los puntos que, además, es uno de los elementos que más competitividad genera? Una cosa es batir unas claras de huevo y añadirle chocolate, junto a algunos otros ingredientes (como un poco de azúcar), para hacer una *mousse*, y otra bien distinta (aunque aparentemente pueda parecer similar) es si a esas claras le echamos azúcar sin miseria, como si no hubiera un mañana (es decir, abusar de los puntos), porque entonces deja de ser una mousse y se convierte en merengue. Y ¿cuál es el problema?, que te empacha si comes mucho, como sucede con los sistemas PBL, que acaban cansando al alumnado. Conclusión: ¿El problema de quién es, de la *gamificación* o de quien la diseña e implementa? Como suele decirse: ¡Blanco y en botella! Es más, precisamente es lo contrario. Sabrás que estás enfocando bien la *gamificación* cuando se generen valores, personales (de compromiso con su formación) y sociales (de cooperación y trabajo en equipo). De hecho, los mejores resultados y recuerdos de los proyectos que he llevado a cabo van esa línea.
6. “Su efecto dura poco”. En este caso hay que reconocer que es verdad, pero siempre y cuando se compare con el tiempo que gran parte del alumnado pasa dormido en clase, porque ese sí que es mucho. Aquí se me ocurren innumerables preguntas. Una de ellas podría ser: ¿Recuerdas el número atómico del potasio? Yo, la verdad es que no. Esta sería una de tantas que caracterizan a enfoques de aprendizaje bancario, que diría Paulo Freire, y que tristemente aún hoy siguen predominando en las aulas.

El tiempo del efecto es otro criterio importante que nos permitirá determinar si es *gamificación* o no. Precisamente es todo lo contrario, porque cuando se plantea bien dura mucho, como el efecto del aguacate o las *nueces* (gracias a que tienen un bajo índice glucémico). El mejor ejemplo que puedo aportar en este sentido es el de aquellos alumnos que no solamente han enfocado las asignaturas en años posteriores desde una perspectiva más crítica y creativa, sino que se han arriesgado a implementar la *gamificación* una vez que llegan a ser docentes. Evidentemente, no por comodidad, porque si hay algo inherente a ella es que requiere tiempo y esfuerzo.

7. “¿Y si no le gusta a todos la narrativa?”. ¿Mejor caracoles que pasta? Evidentemente habrá a quien no le guste la **pasta**, al igual que puede que haya alguien a quien no le gusten las croquetas. Gente rara hay siempre en todos sitios, pero seguramente habrá más a quienes no les gusten, por ejemplo, los caracoles o los sesos. Es más, la pasta se puede cocinar con una gran variedad de salsas y guarniciones, lo que ayuda a aumentar su atractivo, como sucede con la *gamificación*, con infinitud de narrativas, ya sean inventadas o adaptadas (en el caso de la *gamificación*).

No deja de sorprenderme que haya quien cuestione la *gamificación*, o el uso de una determinada narrativa, que básicamente lo que pretende es plantear una docencia significativa y emocionante al alumnado y, sin embargo, nadie se cuestione la idoneidad de ir a clase para ver cómo me leen unas diapositivas que, además, son las mismas de los últimos 4 o 5 años y, por tanto, ya tengo los apuntes. Surrealista, la verdad. Esto vendría a ser como viajar a Londres y no querer hablar inglés, cuando es su lengua materna y con la que nos vamos a hacer entender mejor (el de la ficción -en el caso de la *gamificación*-, por ejemplo, con la generación actual). Sin embargo, hay quien aún prefiere hablar más despacio, más alto o con señas para hacerse entender. Un sinsentido en toda regla, pero bueno, como diría mi madre: “No hay más ciego que el que no quiere ver”.

8. “Supone un elevado coste económico” (por la compra o construcción de materiales). ¿Os suenan las TIC? Imagino que todos aquellos que usan como arma arrojadiza contra la *gamificación* este argumento será porque ignoran, intencionadamente (no puede ser de otro modo en la actualidad), las innumerables aplicaciones y plataformas webs que, además de permitir hacer a coste cero un proyecto de estas características, aumentarán la significatividad y motivación de nuestro alumnado, por lo que tendremos un 2x1, como en las ofertas del supermercado. En realidad, sería como hacer un **zum** exprimiendo las naranjas a mano o con un exprimidor (encima regalado), por lo que cada cual que saque sus conclusiones.
9. “No hay evidencia científica”. ¿Ciegos? ¿Sordomudos? Ya lo decía Shakira en su canción, aunque más bien sería lo de ciegos y sordos, porque lo de mudos, por desgracia, muchos se lo saltan. De hecho, esta es otra afirmación que deja en evidencia a más de dos y de tres, porque no es que cada vez haya más (que la hay), sino que el mejor *feedback*, siguiendo con la analogía docencia-cocina, serían las

reseñas de los “comensales” (el alumnado), o el hecho de querer “repetir”. Esto último es un claro ejemplo de motivación intrínseca, cuando quieren colaborar en años posteriores en otros proyectos, sin recompensa de créditos ni de nota, sino “simplemente” por su deseo de seguir aprendiendo. No hay evidencia más *sabrosa* que esa.

En este sentido, un gran problema son las publicaciones que llegan a decir, y aquí respiro para no hiperventilar, que la *gamificación* puede llegar a provocar desmotivación. Lo más triste es que se le da difusión sin poner en práctica la, más que saludable, conciencia crítica. Vendría a ser como aceptar que algo que parece un **tomate** es un tomate, sin molestarse en mirarlo con detalle, o darle un mordisco (es decir, leer el artículo), y comprobar que en realidad podría ser, por ejemplo, una tarta de queso, es decir, un trampantojo, que de tomate tiene poco. Como poco, por no decir nada, tienen de *gamificación* muchas publicaciones en las que se identifica con el uso de *Kahoot!*, de juegos en el aula o con el desarrollo de un *escape room*. Y no digo más para que no os dé un corte de *digestión*.

No obstante, por si algún *comensal* de los que esté leyendo esto se queda con *hambre*, voy a dejar media docena de ejemplos de “cocina de autor”, donde se evidencia lo que la *gamificación* puede llegar a generar en quien la prueba: <https://bit.ly/3ED1Cwx>

Y acabamos con 2 mitos más que no podemos dejar pasar, como son:

10. **“Toda seguida cansa”** ¿Alguien entendería ver solo media hora de un Madrid-Barca que esté siendo apasionante y dejar para la semana que viene el resto del partido? ¿Verdad que no? Pues en *gamificación* es igual, se pierde la intensidad, la inmersión, te desconectas. Es como ver una película a trozos. Pues bien, este falso mito da lugar a una circunstancia que también es muy habitual y que no se sostiene, no tiene sentido, como es lo de hacer *gamificación* al final de clase, 1 día a la semana, o cada 2 semanas, y el resto del tiempo, o de los días, hacer otra cosa.

En estrecha relación con ello, tampoco tiene sentido hablar de actividad *gamificada*, dado que como ya he comentado, la *gamificación* se plantea para objetivos complejos, trascendentes, y en una sesión es imposible lograr, por ejemplo, que mi alumnado descubra el placer de la lectura o que adquiera hábitos de vida saludables. Por tanto, la *gamificación* precisa de tiempo y continuidad, como el buen queso. ¿Cuánto? Pues tanto

como requiera la consecución de nuestro objetivo, ni más ni menos. No es lo mismo que queramos queso semicurado, curado, viejo o añejo. Cada uno necesita un tiempo concreto de maduración. En el mundo quesero, eso de que *el tiempo todo lo cura* es muy cierto y, además, lo hace mucho más sabroso.

11. “La **gamificación** es **sota, caballo y rey**”. Por último, este es otro gran error, pensar que *gamificar* es como seguir una receta. ¿Por qué no logramos hacer las **croquetas** como las hacía nuestra abuela? Es muy importante tener presente que el simple uso de los ingredientes no te lleva a obtener el plato deseado, sino que dependerá del cocinado que realices y, de forma especial, del chef, es decir, del docente. Es el ingrediente más DETERMINANTE; marcará la diferencia, como a la hora de hacer unas buenas croquetas. Normalmente, no es lo mismo cuando las hacemos nosotros a cuando las hace nuestra abuela. Al menos, en mi caso, sin duda, no hay manera de cogerle el mismo punto. Y mira que las hacía sin receta. Pero ¿por qué? Pues muy sencillo, porque ella, como suele decirse *tenía mano para la cocina* y, además, la experiencia le permitía no tener ni que seguir una receta, le valía con echar las cantidades *a ojo*, según iba viendo que requería el cocinado.

A modo de conclusión de estas dos últimas creencias erróneas, es importante decir también que por: 1. Utilizar niveles (que ayudan a tener sensación de progreso), 2. Hacer actividades en grupo (que favorecen la conexión entre el alumnado), y 3. Dar la posibilidad de elegir qué hacer al final de clase (que se relaciona con la autonomía), NO estaré incidiendo en la motivación intrínseca, aunque sean tres aspectos claves en ella. Al igual que el queso curado requiere tiempo, y unas buenas croquetas la mano para la cocina que tenía mi abuela, la motivación intrínseca, en particular, y la *gamificación* en general, también.

En definitiva, la *gamificación* requiere de un *cocinado a fuego lento*, a partir de un propósito apasionante (donde mi objetivo como docente no deberá ser el de ellos, sino el medio que dé lugar a aquello que les interpela, que los lleva a la acción), y una narrativa (elemento clave en *gamificación*) que no sea un simple envoltorio, como el de un Chupa Chups, sino como un huevo en una tortilla, que está en toda ella. Por tanto, no tiene sentido hablar de que algo tiene una capa de *gamificación*: o lo es o no lo es. Es más, al igual que el verbo aprender no se debe conjugar en imperativo, la *gamificación* no debe usarse como adjetivo.

Antes de llegar a lo que podría ser el final de este viaje gastronómico, quisiera llamar la atención sobre dos peligros en torno a la *gamificación*.

- 1º. Por muy defensor de la *gamificación* que sea, no me gusta engañar a nadie, y he de decir que no es una receta mágica que todo lo soluciona. Son muchos los aspectos a tener en cuenta. En especial, es determinante que el docente sea una persona de mentalidad abierta, sin miedo a equivocarse y con actitud lúdica. Y, además, dependerá de las necesidades y particularidades de los comensales (alumnado y contexto).
- 2º. La finalidad de la *gamificación* (y aquí habrá *gamificadores* a los que también moleste hoy), no es otra que “desaparecer”. Esto significará que hemos logrado nuestro objetivo, incrementar la motivación y compromiso de nuestro alumnado y, por tanto, lo interesante será aprovechar muchísimas otras metodologías activas con las que seguir enriqueciendo su formación. Si no tenemos esto claro será fácil caer en la tentación de alguno de los siete *pecados capitales* existentes en torno a la *gamificación*, como la *gula* o la *lujuria*. Por si alguien tiene curiosidad por saber algo más sobre ello os dejo el siguiente enlace (<https://bit.ly/3X3Ds4C>).

* *Take away*: Ya sí hemos llegado al final, pero os dejo algo *para llevar*, por si esta noche o mañana queréis seguir *picando* un poquito más: <https://bit.ly/4gEkMj6>

Isaac J. Pérez-López
Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Granada
isaacj@ugr.es



Revista Digital de Educación Física

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

PROPUESTAS COREOGRÁFICAS EN EDUCACIÓN FÍSICA: PROGRESIÓN DE CONTENIDOS Y EVALUACIÓN

Antonio Robles Alías

Docente y formador de opositores de Educación Física. Murcia. España
antonio.robles@murciaeduca.es

RESUMEN

La llegada de la LOMLOE promueve la incursión en las programaciones docentes de diferentes actividades artístico-expresivas, entre las que encontramos los bailes, danzas y coreografías. Estos contenidos, no tienen el peso suficiente entre los docentes, por lo que se presenta una propuesta para su desarrollo en nuestra área. A lo largo de este artículo, se encontrará una progresión en el contenido, incluyendo una secuencia didáctica y propuesta de actividades que servirán a los docentes de todas las etapas para el diseño de unidades didácticas y situaciones de aprendizaje. Finalmente, se muestran los diferentes instrumentos de evaluación recomendados para el proceso de enseñanza y aprendizaje de estos contenidos.

PALABRAS CLAVE:

Expresión corporal; coreografías; bailes y danzas; actividades expresivas; ritmo y creatividad.

CHOREOGRAPHIC PROPOSALS IN PHYSICAL EDUCATION: CONTENT PROGRESSION AND ASSESSMENT

ABSTRACT

The introduction of the LOMLOE promotes the inclusion of various artistic and expressive activities in teaching plans, including dances, choreography, and other movement-based practices. However, these contents often lack sufficient emphasis among educators, prompting the presentation of a proposal for their development within our field. This article provides a content progression, including a didactic sequence and suggested activities designed to help educators across all educational stages in creating teaching units and learning scenarios. Finally, the article presents recommended assessment tools for evaluating the teaching and learning process of these contents.

KEYWORD

Body expression; choreographies; dances and dance styles; expressive activities; rhythm and creativity.

INTRODUCCIÓN.

Las actividades coreográficas desempeñan un papel fundamental en la asignatura de Educación Física, ya que contribuyen al desarrollo integral del alumnado mediante la combinación de movimiento, expresión y creatividad. Estas actividades fomentan no solo la mejora de las capacidades físicas y motrices, sino también habilidades sociales, emocionales y culturales, al promover el trabajo en equipo, la empatía y la valoración de diversas manifestaciones artísticas. Además, permiten abordar competencias clave como la autonomía personal, la conciencia corporal y la sensibilidad estética, aspectos esenciales en la formación de estudiantes críticos, creativos y reflexivos. En este sentido, la inclusión de coreografías y bailes en el currículo no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también facilita la conexión entre el ejercicio físico y la expresión artística, fortaleciendo así una enseñanza más holística y significativa.

A la hora de establecer un punto de partida, debemos de poner el foco en las habilidades motrices básicas como eje fundamental para el desarrollo físico y cognitivo del alumnado. Estas habilidades incluyen patrones de movimiento esenciales que serán necesarios en movimientos más complejos como los bailes y actividades rítmicas. Sánchez Bañuelos (1992) clasifica estas habilidades en perceptivas, básicas y específicas, siendo las perceptivas el punto inicial que hace de enlace para los patrones básicos del movimiento, conformando las capacidades perceptivo motrices del alumnado.

En este sentido, entendemos las capacidades perceptivo-motrices como la habilidad para coordinar adecuadamente los sistemas sensoriales, tanto exteroceptivos como propioceptivos, con los movimientos corporales. Este proceso implica la integración de la percepción del propio cuerpo y de su movimiento, así como la percepción del entorno, lo que facilita la organización espacial y temporal del individuo (Castañer y Camerino, 1992).

Estas capacidades perceptivo motrices, incluyen componentes que suponen la piedra angular del movimiento y que, para las actividades rítmico expresivas, condicionan su desarrollo: esquema corporal, estructuración espacial y temporal, coordinación, equilibrio, respiración y relajación...conforman sus componentes, incidiendo Berk (2001) que las experiencias tempranas son cruciales para el desarrollo de las nociones espaciales y temporales, las que van a suponer el foco de este artículo.

1. CAPACIDADES PERCEPTIVO MOTRICES: USO DEL TIEMPO

1.1. CONOCIMIENTO DE LA TEMPORALIDAD.

La temporalidad permite organizar y coordinar movimientos en función del tiempo. Para *Le Boulch (1997)*, la temporalidad va a depender de varios factores: crecimiento orgánico y maduración del SNC y SNP, ejercicio, experiencia adquirida con los objetos, interacciones y transmisiones sociales, y autorregulación del sujeto.

En su clasificación, destaca la orientación, estructuración y organización temporal. La orientación temporal se trata de la habilidad para orientarse en una dirección determinada del tiempo (hoy, ayer...). Pero como objetivo de estudio, nos centraremos en las dos siguientes como elemento fundamental. La estructuración temporal se asienta en dos conceptos: orden (distribución cronológica de acontecimientos) y duración (tiempo físico medido). Esta estructuración permite establecer un tiempo no métrico (capacidad subjetiva: lento, rápido...) y métrico (capacidad objetiva: ritmo y sus componentes). Finalmente, la organización temporal la entendemos como la coordinación del tiempo psíquico del sujeto y de los otros.

1.2. LA ORGANIZACIÓN TEMPORAL

En los trabajos de Picq y Vayer (1997) la relaciona con la percepción y comprensión del tiempo, focalizando su atención en el estudio del ritmo, el concepto clave que será la piedra angular de las nociones temporales necesarias para el desarrollo de habilidades de baile, pero ¿qué es el ritmo? Se entiende como un movimiento controlado o medido que se repite en un intervalo de tiempo determinado, pudiendo diferenciar entre ritmo fisiológico (respiración, ritmo cardíaco...) y el ritmo psicológico (percepción de estructuras rítmicas y de su repetición).

Para estudiar el ritmo es necesario analizar sus componentes básicos, destacando los siguientes:

- Pulso: unidad básica de tiempo, similar al latido del corazón, que proporciona una base constante para la estructura rítmica.
- Acento: énfasis en ciertos pulsos dentro de una secuencia rítmica, destacando golpes específicos para dar forma al ritmo.
- Compás: organización de los pulsos en grupos regulares, como 2/4, 3/4 o 4/4, que se repiten a lo largo de una pieza musical.
- Tempo: velocidad a la que se suceden los pulsos, medida en pulsaciones por minuto (BPM)
- Duración: tiempo que dura cada nota o silencio en un patrón rítmico, permitiendo variaciones y patrones complejos.

El conocimiento de los componentes del ritmo representa la columna vertebral de la expresión musical, además, permite no solo interpretar con mayor precisión, sino también desarrollar una comprensión más profunda y orgánica de la estructura musical.

1.3. SECUENCIACIÓN DEL RITMO: LA COREOGRAFÍA

Una vez conocidos los componentes rítmicos, es el momento de estructurarlo en secuencias, lo que conocemos como coreografías, siendo el arte de diseñar y organizar una serie de movimientos corporales que se ejecutan en secuencia, generalmente al ritmo de una música (Laban, 1987). Esta estructura la basa en:

- Movimiento: incluye movimientos locomotores (desplazamientos, saltos, giros) y no locomotores (estirar, doblar o balancear).

- **Espacio:** implica la distribución geométrica (círculos, triángulos, líneas), patrones de desplazamiento (rectos, circulares, diagonales) y la simetría y asimetría en la disposición de los movimientos
- **Tiempo:** Comprende elementos como el ritmo (patrón de pulsos y acentos), duración (tiempo que se mantiene un movimiento) y velocidad (rapidez de ejecución de los movimientos).
- **Estructura Coreográfica:** organización de movimientos en secuencias (puede ser lineal o no lineal).
- **Tipos de Ensamble:** individuales o grupales (dúos, tríos, cuartetos)

2. LAS ACTIVIDADES COREOGRÁFICAS: LÍNEA METODOLÓGICA

2.1. METODOLOGÍA ESPECÍFICA

Para aplicar toda la teoría, es necesario establecer métodos de enseñanza que dinamicen, motiven y estructuren el proceso de enseñanza y aprendizaje, dividiéndolo en pasos claros y progresivos (Blázquez, 2024). Esto permite ajustar las actividades según el nivel, la edad y las capacidades de los estudiantes, fomentando de esta manera la inclusión y asegura que todos puedan participar y aprender a su propio ritmo.

Como comienzo, podemos partir de diferentes modelos pedagógicos (Navarro Ardoy, 2020), como el Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje Servicio, ABP, ABJ, Educación Deportiva...estos modelos emergentes se presentan como metodologías activas que utilizan estilos, técnicas y estrategias de enseñanza motivadoras para el alumnado.

Tabla 1.

Aplicación del modelo pedagógico de educación de deportiva

Fases	Contenidos
Introductoria	- Desinhibición (evaluación inicial) - Asignación de equipos y roles - Presentación del proyecto e ítems de valoración
Pretemporada: Práctica dirigida	- Interiorización de ritmos
Pretemporada: Práctica autónoma	- Creación de pasos - Montajes y ensayos
Competición regular	- Representación de coreografías - Sistema de competición
Fase final: competición y fiesta	- Maestros de ceremonias - Entrega de premios - Posible exhibición final

Fuente: elaboración propia

Bajo este contexto, diseñaremos unidades y situaciones de aprendizaje que nos sirvan para determinar (Alcalá y Gasque, 2023) los procesos cognitivos que debe desarrollar una secuencia didáctica para que se convierta en situación de

aprendizaje. Esta situación de aprendizaje, desencadenará en un producto final que aumente la motivación del alumnado en la consecución de los aprendizajes.

Tabla 2.

Diseño de una situación de aprendizaje

TÍTULO Y CURSO	Elección en base a las características del curso, teniendo en cuenta las experiencias previas en la temática.
CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN	Partiremos de un contexto del centro y una problemática que justifique la intervención, por ejemplo, el centro celebra el día de la danza queriendo implicar a todo el alumnado a través de una exhibición de coreografías.
CONCRECIÓN CURRICULAR	Se determinan los elementos curriculares que articularán nuestra situación de aprendizaje.
ITINERARIO DE APRENDIZAJE	Secuenciación de sesiones y actividades que contribuyan de forma significativa a lo que cada grupo pretende diseñar.
PRODUCTO FINAL	El montante final de la SDA, por ejemplo, el diseño de una coreografía de un determinado tiempo.
EVALUACIÓN	Selección de procedimientos, instrumentos y actividades de evaluación adecuados a la SDA.

Fuente: elaboración propia

2.2. PROGRESIÓN DE CONTENIDOS

Profundizando en estos contenidos... ¿Cómo estructuramos estos contenidos? Entre la bibliografía especializada, se pueden destacar la propuesta de Viciano y Arteaga (2011), que estructura el aprendizaje de actividades coreográficas, las directrices de Castañer (2002), focalizada en la danza, o la propuesta de Martínez y Zagalaz (2015), que secuencia la estructura de una unidad didáctica en varias fases para su aprendizaje.

En base a lo establecido, es importante establecer dos contextos diferenciados para el adecuado desarrollo de estos contenidos. En primer lugar, debemos establecer lo que denominaremos parte dirigida, es decir, la parte del aprendizaje de los conceptos clave, donde el alumnado aprende lo realmente importante, pudiéndose hacer desde las diferentes metodologías anteriormente descritas. Como ejemplo, se aprende el ritmo de una determinada danza, los pasos de una coreografía y la sincronización con los miembros del grupo. Por otro lado, tenemos la parte autónoma, que es en la que el alumnado, con la base de lo aprendido, tiene la libertad para crear diferentes propuestas en base a un contexto, un proyecto, un producto final... Aquí son los propios estudiantes los que dan forma a sus ideas, generan alternativas y crean conexiones de aprendizaje significativo.

El peso de cada una de las partes dependerá de las características del grupo y el contexto de aprendizaje. A modo de ejemplo, en los primeros cursos de la etapa de primaria, la parte dirigida tendrá un gran peso en el proceso, dejando la parte autónoma para la expresión libre, la creación de pequeñas secuencias rítmicas o el cambio de algún paso de un baile.

Finalmente, nos preguntaremos si estas dos partes nos sirven para estructurar la unidad o situación de aprendizaje. Pues además de eso, también nos servirá para las propias sesiones, donde a la hora de aprender los aspectos clave determinados, el alumnado tenga su espacio autónomo creativo dentro de la sesión.

2.3. SECUENCIA DE APRENDIZAJE DE UN BAILE

Teniendo ya unos puntos clave, el modelo de Martínez y Zagalaz (2015) se presenta como modelo útil, sencillo y motivador para el alumnado, ya que presenta una secuencia didáctica para el aprendizaje de bailes, danzas y coreografías basada en diferentes fases.

Tabla 3

Secuenciación de las fases para el aprendizaje de un baile

1. Paso previo a la ejecución	Se trabajan los aspectos relacionados con el ritmo y sus componentes.
2. Interiorización del ritmo y pasos del baile	Se adapta el ritmo a las propuestas seleccionadas y se aprenden los pasos.
3. Puesta en práctica coreográfica	Integración de pasos, montaje y representación.
4. Diseño coreográfico	Propuestas creativas del alumnado

Fuente: Martínez y Zagalaz (2015)

Se trata de un modelo fácil de adaptar y simplificar para las diferentes etapas, pudiendo reducir sus fases en función de los objetivos a perseguir, creando modificaciones en función del nivel del grupo.

3. DISEÑO Y EVALUACIÓN

3.1. DISEÑO DE ACTIVIDADES

A continuación, llega el momento clave, que es la selección de aquellas actividades que nos van a servir para darle sentido a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta que sean actividades integradoras, graduadas y significativas, debiendo buscar los objetivos de cada momento de la unidad didáctica o la situación de aprendizaje.

▪ Selección de la música

El primer aspecto a tener en cuenta para el diseño de actividades es la elección de la música, lo que nos va a marcar las directrices de las propuestas que vayamos a realizar. A la hora de esta selección, es importante que atendamos a las siguientes consideraciones:

- Criterio rítmico: priorizar músicas en las que los componentes del ritmo (BPM) y el master beat están muy marcados: desde una base de rap, donde el ritmo es muy marcado, hasta canciones tecno, con componentes más complejos.
- Nivel de estructuración: considerar el número de frases y series musicales para la estructuración del baile.

- Nivel del grupo: experiencias previas, edad o la capacidad rítmica y coordinativa del grupo son factores clave a tener en cuenta, para lo que juega un papel importante la evaluación inicial.

Una vez establecida la selección musical, diseñaremos actividades que irán de forma progresiva en cinco niveles de adquisición:

- Actividades de desinhibición musical

Se trata del primer nivel de progresión, tienen como objetivo liberar tensiones, fomentar la confianza y permitir que los participantes se expresen musicalmente sin miedo al juicio.

Ejemplos: estatuas musicales, canciones con movimiento, ecos musicales, el rey de la orquesta, karaoke creativo o canciones motrices.

- Actividades rítmicas corporales

Utiliza el cuerpo como instrumento de percusión, produciendo sonidos mediante palmadas, chasquidos, golpes con los pies, y otras acciones físicas. Nos servirá para establecer los primeros patrones rítmicos, progresando desde el propio sonido corporal, hasta seguir una secuencia musical desde un ritmo más lento hasta los más rápidos.

Ejemplos: ritmogramas, siguiendo al líder, decir los nombres o palabras, secuencias rítmicas, retos rítmicos en cartas, improvisación de ritmos, coreografías corporales individuales y grupales, esquemas rítmicos o ritmos con materiales (pelotas).

- Actividades rítmicas en movimiento

Una vez que el alumnado ha tenido el primer contacto con el ritmo, llega el momento de adaptar el ritmo al movimiento corporal. Aquí entra en juego la importancia tanto de la coordinación (general y segmentaria) como la relación inter e intra grupal. Importancia de una buena selección de la música en este paso.

Ejemplos: patrones de movimientos, cartas rítmicas, aros rítmicos, rayuela africana, retos rítmicos, coreografías rítmicas. Uso de marcas en el suelo para seguir patrones...

- Actividades de aprendizaje de pasos

Este tipo de actividades sirven para la adquisición de los diferentes pasos que se van a aprender. La forma de hacerlo puede ir desde métodos más directivos, en los que el alumno reproduce un modelo dado por el docente u otro discente, hasta métodos más participativos, en los que son los propios escolares los implicados en el proceso de aprendizaje, a través de grupos cooperativos, por ejemplo. En este sentido, los line dance son un tipo de baile muy recomendado para comenzar, ya se trata de una metodología directiva grupal en los que se aprenden los pasos de forma adquisitiva y sencilla.

Ejemplos: pasos por carta, tarjetas secuenciadas, infografías, videotutoriales, circuito con estaciones de pasos...Además, se pueden implementar metodologías como grupos de nivel, microenseñanza, tutoría entre iguales y técnicas cooperativas como el Puzzle de Aronson, desafío y cambio o parejas comprueban y ejecutan.

Se recomienda establecer secuencias de pasos organizadas en frases musicales, en las que, por ejemplo, cada frase musical tenga 8 tiempos, pues facilita su interiorización con la música.

- Actividades de montaje y representación

Son actividades en las que se hace el montaje coreográfico y puesta en escena, es decir, una vez aprendidos los pasos, se realiza el montaje incluyendo la puesta en escena, incluyendo: la disposición inicial, movimientos en el espacio, coordinación entre los miembros del grupo, transiciones entre pasos y parte final. Para facilitar el montaje, se recomienda trabajar a trabajar en frases musicales de diferentes tiempos (normalmente 8 tiempos)

Ejemplos: disposición lineal, en V, en cuadrado, 1vs1, baile en pareja, entradas y salidas, son distintas las posibilidades de acción.

Respecto a las frases musicales creadas para una coreografía, que incluyen los diferentes pasos, se pueden organizar de diferente forma:

- AAAA/BBBB/CCCC/DDDD: se aprenden los pasos por separado
- AAAA/BBBB/AABB/CCCC: se aprenden por separado y se van uniendo
- A/AB/ABC/ABCD: Se van añadiendo pasos nuevos
- Otras combinaciones

Consideración: en cursos bajos (primaria), se podrían unir las actividades de aprendizaje de pasos y las de montaje, para simplificar su ejecución, ya que su efectividad es mayor al tener el docente mayor peso en el proceso. A modo de ejemplo, en el aprendizaje de una danza, ubicamos al alumnado en círculo, y a la vez que se explican los pasos, se trabaja el montaje, movimientos y transiciones. Es una técnica muy efectiva, pero, por otro lado, la implicación y creatividad del alumnado es mucho menor.

3.2. MONTAJE COREOGRÁFICO

A la hora de diseñar una coreografía, es fundamental partir como base del nivel del alumnado, ya que en cursos inferiores el peso recae en el docente, mientras que, a lo largo de las etapas, es el propio alumnado el que tiene el peso de decidir sus propias propuestas, aquí unas consideraciones en orden progresivo:

- Selección del género de baile y de la música: fundamental para empezar, es necesario analizar el BMP de los diferentes géneros musicales y las canciones, para considerar los más apropiados.

- Trabajo del ritmo musical: como hemos visto anteriormente, el primer paso es interiorizar el ritmo de la música, estableciendo para ello diferentes actividades con ese objetivo.
- Crear las frases musicales de la coreografía: en estas frases irán integrados los pasos que se aprenderán posteriormente. Aquí el docente/alumnos, elige el número de frases, pasos por frase y series musicales completas.
- Diseño de los pasos del baile: una vez que tenemos las frases y series musicales y el número de pasos, comienza el aprendizaje de los pasos, utilizando actividades como las propuestas anteriormente.
- Escenografía: aquí se establece la puesta en escena para el inicio, las transiciones y el final. Es importante los movimientos y la disposición de los participantes durante la representación.
- Vestuario y caracterización: aquí el grupo decide los elementos y complementos que se van a utilizar en la representación.

3.3. EVALUACIÓN

Una vez abordados estos contenidos, es el momento del proceso de evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, para lo que se recomienda realizar una evaluación compartida y formativa (Pérez Pueyo, 2024) en el que el alumnado forma parte del proceso evaluador. En este sentido, es necesario partir de los momentos y agentes de evaluación para diseñar las actividades, procedimientos e instrumentos de evaluación, pero ¿Qué instrumentos de evaluación son idóneos para estos contenidos?

En primer lugar, debemos tener en cuenta cuáles son los componentes de la temática y posteriormente, crear indicadores que nos sirvan para ponderar cada uno de ellos, sabiendo que existen aspectos cualitativos y cuantitativos a lo largo del proceso, utilizando como procedimiento un análisis de las producciones del alumnado. Estos instrumentos, irán en función de las etapas, utilizando escalas gráficas en la iniciación, listas de control, escalas cualitativas, numéricas, hasta instrumentos complejos en cursos superiores en los que el grado de detalle es mayor, como en la escala descriptiva o la escala de valoración diferenciada.

¿Se evalúa por alumno o de forma grupal? Esta es una de las consideraciones que siempre han mostrado discrepancia en la evaluación de estos contenidos. Es por ello, por lo que se recomienda ese doble sentido de la evaluación, es decir, que se pueda evaluar el desempeño que tiene cada alumno tanto de forma individual, como a nivel colectivo, de forma que se tenga un proceso evaluador más justo.

Tabla 4

Escala numérica de evaluación

Indicador	1	2	3	4	5
Transmiten emociones a través de la expresión corporal manteniendo contacto visual con el espectador					
Los objetos, vestuario y complementos son adecuados					
Hay buena sincronización entre los miembros del grupo					
La música es idónea para los pasos escogidos					
Los pasos de la coreografía son adecuados y están unidos con buenas transiciones entre pasos					
La puesta en escena es buena, haciendo un buen comienzo y final de la coreografía.					
Ocupan el espacio y se mueven por él de forma armónica					
La coreografía es original y dinámica					

Fuente: elaboración propia

Si queremos especificar más, con un instrumento como la escala de valoración diferenciada, nos permite escoger indicadores, que se dividen en niveles de logro decrecientes para obtener su grado de adquisición.

Tabla 5

Escala de valoración diferenciada

Alumno 1 (1), alumno 2 (2), alumno 3 (3), alumno 4 (4) / Valoración colectiva (C)						
Caracterización	20	C	1	2	3	4
El vestuario, complementos y objetos con los adecuados	20					
Algunos elementos no son adecuados a la coreografía	13					
Ninguno de los elementos es acorde	7					
Expresión Corporal	20	C	1	2	3	4
Transmite emociones haciendo contacto visual con el espectador	20					
Transmite emociones, pero no hace contacto visual con el espectador	15					
Ni transmite emociones ni hace contacto visual con el espectador	10					
Pasos de la coreografía	20	C	1	2	3	4
Incluye un número de pasos adecuado al ritmo y la música elegida	20					
No hay un número de pasos apropiado, pero sigue el ritmo de la música	14					
No hay un número de pasos adecuado y no sigue el ritmo de la música	6					
Sincronización	20	C	1	2	3	4
Existe coordinación y fluidez en los movimientos realizados	20					
Tanto la coordinación como la fluidez son aceptables	15					
No hay nada de coordinación y fluidez en los movimientos	10					

Escenografía: uso del espacio y el tiempo	20	C	1	2	3	4
Incluye cambios de formación, posiciones y movimientos	20					
Incluye algunas variaciones de los elementos anteriores, pero solo en algunos participantes.	13					
No incluye ningún cambio ni variación de ningún elemento en ninguno de los participantes.	8					
TOTAL (MÁXIMO 100)						
0-23 (INS), 23-45 (SUF), 46-63 (BI), 64-76 (NOT), 77-100 (SOB)						

Fuente: elaboración propia

4. CONCLUSIONES

Como hemos podido comprobar a lo largo del artículo, la expresión corporal no es un aspecto sencillo de abordar en las clases de Educación Física, pues supone un mínimo dominio de los contenidos, cosa que el docente debe realizar de forma autónoma, puesto que la formación universitaria, no apuesta en sus planes de estudios por dicha formación, como demuestra Armada-Crespo y cols. (2024), donde en un estudio entre el profesorado de EF, destaca como resultados un alto grado de acuerdo entre los docentes en referencia a la escasa presencia de la EC en los planes de estudios. También se encontró un alto grado de heterogeneidad, pese a lo que pueden encontrarse ciertos puntos de encuentro en la mayoría de las opiniones, destacando la valoración positiva de la actitud del alumnado y su adecuada formación tras cursar la asignatura vinculada. Todo esto nos hace ver que la expresión corporal es un ámbito de la EF necesita una mayor formación docente para la inclusión en las programaciones docentes, es por ello, por lo que, a través de esta propuesta, se puedan desarrollar estos contenidos de forma sencilla para todos los docentes.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alcalá, M.L. & Gasque, R. (2023). *Situaciones de aprendizaje en educación primaria y secundaria*. Super visión 21. Revista de educación e inspección, nº68 (68).
- Armada-Crespo, J.M. y cols. (2024). *Situación de la expresión corporal en el grado en educación primaria*. Opinión del profesorado. Retos, 61 (284-293).
- Berk, I. (2001). *El desarrollo del niño y del adolescente*. Prentice Hall.
- Blázquez, D. (2024). *Métodos de enseñanza en Educación Física*. Inde.
- Castañer, M. & Camerino, O. (1996). *La Educación Física en la enseñanza primaria*. Inde
- Castañer, M. (2002). *Expresión corporal y danza*. Inde.
- Laban, R. (1987). *El dominio del movimiento*. Fundamentos.
- Le Boulch, J. (1997). *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Paidós

- Martínez, E. & Zagalaz, M.L. (2015). *Ritmo y expresión corporal mediante coreografías*. Paidotribo.
- Navarro-Ardoy, D.; Collado, J.A.; Pellicer, I. (2020). *Modelos pedagógicos en Educación Física*. Monografía.
- Pérez Pueyo, A. y cols. (2024). *Evaluación formativa y compartida en Educación Física: fundamentos y experiencias prácticas en todas las etapas educativas*. Universidad de León.
- Picq, I. & Vayer, P. (1997). *Educación psicomotriz y retraso mental: aplicación a los diversos tipos de inadaptación*. Editorial científico-médica.
- Sánchez Bañuelos, F. (1992). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte*". Gymnos.
- Viciana, V. & Arteaga, M. (2011). *Las actividades coreográficas en la escuela*. Inde.

Fecha de recepción: 16/12/2024

Fecha de aceptación: 18/2/2025



Revista Digital de Educación Física

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

FESTIVAL DE CUENTOS EN MOVIMIENTO: UN PROYECTO DE APRENDIZAJE SERVICIO EN EDUCACIÓN SUPERIOR CON FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL

David Cerro Herrero

Profesor Facultad Formación del Profesorado – Universidad de Extremadura.
Cáceres (España)
Email: davidcerro@unex.es

Pedro Antonio Sánchez Miguel

Profesor Facultad Formación del Profesorado – Universidad de Extremadura.
Cáceres (España)
Email: pesanchezm@unex.es

RESUMEN

El Festival de Cuentos en Movimiento es un proyecto de aprendizaje-servicio en el que participaron estudiantes del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Extremadura. El festival, dirigido a niños de 0 a 6 años, permitió a los futuros docentes aplicar sus conocimientos en un entorno real, fortaleciendo competencias como la gestión de grupos y la planificación de actividades. Los resultados muestran que el 94% de los estudiantes valoró positivamente la experiencia, destacando la utilidad del festival para su futura profesión. Aunque se señalaron algunos desafíos, como la falta de recursos suficientes, la experiencia fue muy bien recibida tanto por los estudiantes como por las familias participantes, quienes otorgaron una puntuación media de 8.93 sobre 10. En definitiva, es una experiencia de aprendizaje servicio muy útil para la formación de futuros docentes de educación infantil.

PALABRAS CLAVE:

Educación superior; expresión corporal; universidad abierta; familia

MOVING STORYTELLING FESTIVAL: A SERVICE-LEARNING PROJECT IN HIGHER EDUCATION WITH CHILDHOOD PRE-SERVICE TEACHERS

ABSTRACT

The *Moving Storytelling Festival* is a service-learning project in which students from the Early Childhood Education Degree at the University of Extremadura participated. The festival, aimed at children aged 0 to 6 years, allowed future teachers to apply their knowledge in a real-world setting, enhancing competencies such as group management and activity planning. The results showed that 94% of the students rated the experience positively, highlighting the usefulness of the festival for their future profession. Although some challenges, such as insufficient resources, were indicated, the experience was well received by both the students and the participating families, who gave an average score of 8.93 out of 10. In sum, it is a very useful service-learning experience for the training of early childhood pre-service teachers.

KEYWORD

Higher education; bodily expression; open university; family; higher education

1. INTRODUCCIÓN.

La expresión corporal se puede definir como una disciplina en la que, a través de la conducta motriz, se busca una finalidad expresiva, comunicativa y estética donde el cuerpo, el movimiento y el sentimiento son los instrumentos básicos (Cáceres, 2010).

Las manifestaciones de la comunicación y las posibilidades de movimiento del cuerpo son elementos clave para el desarrollo integral de los niños en edad escolar, y la expresión corporal es la forma de unión de estos dos elementos para educar en distintos aspectos (Carriedo et al., 2020). Además, la expresión corporal es fundamental para desarrollar la creatividad y mejorar la gestión de las emociones (Gómez-Carmona et al., 2019), ya que permite despertar la originalidad del alumnado, fomentando las capacidades expresivas (Gértrudix-Barrio & Fernández-Pérez, 2021; Hernández-Beltrán et al., 2022), y ayudando a transmitir actitudes y pensamientos mediante el movimiento (López-Pastor & Herranz, 2015).

La educación ha sido identificada como un proceso fundamental para el desarrollo holístico de las personas, no solo desde el ámbito cognitivo, sino también en sus dimensiones emocionales y sociales (Delors, 1996). La educación debe prepararnos para vivir y trabajar juntos, promoviendo el desarrollo personal y comunitario (UNESCO, 2015). La educación en la etapa infantil desde hace décadas se marca como objetivo contribuir al desarrollo físico, afectivo, social y cognitivo del alumnado (Nista-Piccolo & Moreira, 2015).

1.1. LA EXPRESIÓN CORPORAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

La expresión corporal debe ser un elemento fundamental en el aula de educación infantil, ya que contribuye de manera intrínseca a este desarrollo afectivo, social y cognitivo en tanto que contribuye al desarrollo de la propia identidad, de nuestro propio lenguaje y al mismo tiempo construye una identidad social en la medida en que interaccionamos con la cultura y los seres que nos rodean.

La actual normativa educativa, la Ley Orgánica 3/2020 de diciembre, que reforma la Ley Orgánica 2/2006 de mayo sobre Educación (conocida como LOMLOE), en su artículo 12, describe la educación infantil como un tipo de enseñanza de carácter voluntario. Su objetivo principal es contribuir al desarrollo físico, emocional, social, cognitivo y artístico de los estudiantes, además de promover la educación en valores cívicos para la convivencia.

Por otro lado, el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, que establece la ordenación de las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, en su artículo 4 señala que esta etapa educativa tiene como finalidad contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas en un entorno inclusivo, promoviendo el respeto a la diversidad. También establece que la Educación Infantil debe favorecer el desarrollo de la autonomía personal, la convivencia, y el uso de diferentes lenguajes y formas de expresión. En este sentido, es esencial que el personal docente sea consciente de cómo comunica y expresa, actuando como referentes que guían a los niños y niñas en el descubrimiento de sus

propias capacidades expresivas y fomentando su creatividad, curiosidad y habilidades de investigación, especialmente en el ámbito de la expresión corporal.

El Artículo 10 del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, menciona las áreas de aprendizaje del segundo ciclo de Educación Infantil, que incluyen el conocimiento de sí mismo y la autonomía personal, el conocimiento del entorno y el área de lenguajes: comunicación y representación. En este contexto, la expresión corporal adquiere una relevancia especial en el área de lenguajes, ya que coexiste con la comunicación verbal y es fundamental en la interacción entre las personas. Además, como se señala en la normativa, la expresión corporal es una herramienta educativa que contribuye tanto al desarrollo de la identidad personal a través de la toma de conciencia de uno mismo y de las propias capacidades, como al conocimiento y la comprensión del entorno inmediato. Por lo tanto, la expresión corporal enriquece el aprendizaje en las tres áreas de contenido mencionadas en el currículo de Educación Infantil. Es de gran importancia que se incluya en los contenidos educativos y que forme parte de las competencias del docente, quien debe servir como modelo y generar un entorno seguro y creativo que favorezca el aprendizaje.

1.2. FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN EL ÁMBITO DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

A pesar de que investigaciones como las de Díaz y Quintana (2016) o Martín y Rodríguez (2010) indican que los maestros de Educación Infantil se sienten competentes para enseñar motricidad y expresión corporal en esta etapa educativa, otros estudios (Iglesias-Barreiro et al., 2019) revelan que el profesorado de Educación Infantil tiene una formación limitada en este aspecto.

En este sentido, Rojo-Ramos et al. (2023) concluyeron en su estudio que los docentes de educación infantil de Extremadura no poseen la formación necesaria para trabajar la expresión corporal en sus aulas. Por ello, sería necesario aumentar tanto la formación inicial como la formación permanente de los docentes en activo en esta área.

Esta situación debería ser considerada por los formadores de futuros maestros de Educación Infantil, enfocándose en mejorar la adquisición de habilidades que fortalezcan su capacitación y confianza en su labor con los estudiantes más jóvenes del sistema educativo.

1.3. EL APRENDIZAJE SERVICIO EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una estrategia metodológica que combina la adquisición de conocimientos académicos con la realización de un servicio a la comunidad, promoviendo un aprendizaje experiencial y significativo (Chiva-Bartoll & Gil-Gómez, 2018). Esta metodología se fundamenta en el aprendizaje experiencial de Dewey (1986), la pedagogía crítica de Freire (Seichter, 2009) y el constructivismo social de Vygotsky (1978), resaltando la importancia del aprendizaje en contextos reales y la construcción colectiva del conocimiento.

Dentro del ámbito universitario, el ApS se ha consolidado como una metodología eficaz para el desarrollo de competencias profesionales y valores cívicos, al vincular la teoría con la práctica en entornos comunitarios reales (García

& Cotrina, 2015). Diversos estudios han demostrado que esta metodología contribuye significativamente al desarrollo de habilidades comunicativas, organizativas y de liderazgo, favoreciendo una formación integral de los futuros docentes (Butin, 2010; Chiva-Bartoll et al., 2020). Además, facilita la responsabilidad social universitaria, al permitir que el estudiantado contribuya activamente a la mejora de su entorno inmediato, fortaleciendo su compromiso con la educación y la comunidad (Billig & Waterman, 2014).

En el contexto de la formación de futuros docentes, el ApS representa una alternativa innovadora frente a modelos tradicionales de enseñanza, al ofrecer experiencias auténticas donde el alumnado no solo aplica sus conocimientos, sino que también reflexiona sobre su papel como agentes de cambio en la educación infantil (Sotelino et al., 2019). La implementación de esta metodología en programas universitarios ha demostrado mejorar la motivación y el compromiso estudiantil, así como generar un impacto positivo en la comunidad educativa y en la formación docente (Fernández-Bustos et al., 2024).

Esta estrategia educativa combina el aprendizaje académico con la participación en proyectos de servicio a la comunidad, fomentando el desarrollo de competencias tanto profesionales como sociales. Además, el ApS promueve una formación docente más comprometida y crítica, orientada a la transformación social y a la ciudadanía activa (García & Cotrina, 2015).

La metodología de Aprendizaje-Servicio se ha consolidado como una herramienta fundamental para una formación docente integral y orientada a la mejora de la sociedad.

Esta metodología se presenta como una estrategia apropiada en el ámbito de la formación de futuros docentes de educación infantil, en tanto que ofrece una formación integral al alumnado participante, basada en la acción y en la experiencia donde, además, el entorno y el contexto incrementan el valor educativo. Es decir, en un ámbito donde los contenidos son de alto carácter práctico (eminentemente procedimentales), una metodología de este tipo presenta una oportunidad sin precedentes (Sotelino et al., 2019).

1.4. JUSTIFICACIÓN DE PUESTA EN MARCHA DEL PROYECTO APRENDIZAJE SERVICIO: I FESTIVAL DE CUENTOS EN MOVIMIENTO DE CÁCERES

La infancia es una etapa crucial en el desarrollo humano, donde el juego y el movimiento desempeñan un papel fundamental en el aprendizaje y la socialización (Gallahue & Donnelly, 2019). La psicomotricidad y la expresión corporal han demostrado ser herramientas esenciales para el desarrollo cognitivo, social y emocional en la educación infantil (Nista-Piccolo & Moreira, 2015). En este contexto, los cuentos motores emergen como una estrategia didáctica innovadora que favorece el desarrollo de habilidades motrices, lingüísticas y socioemocionales en la infancia temprana (Posso-Pacheco & Barba-Miranda, 2023).

Asimismo, numerosos estudios han destacado la importancia de la integración del movimiento y la narración en el aprendizaje temprano, resaltando su impacto en el desarrollo de la creatividad, la memoria y la capacidad de atención en la infancia (Nielsen & Romance, 2021). Los cuentos motores no solo potencian la coordinación motriz gruesa y fina, sino que también promueven la interacción social

y la cooperación entre pares, fomentando valores como la empatía y el respeto a través del juego simbólico (Nicolás-Belmonte & Alonso-Roque, 2022). Además, al incorporar la expresión corporal en la narración, se estimula el desarrollo del lenguaje verbal y no verbal, facilitando la comunicación y la confianza en los niños y niñas, especialmente en aquellos con dificultades en el habla o en el desarrollo socioemocional (Tipanluisa-Arequipa & Toapanta-Congacha, 2024). Esta metodología se alinea con enfoques pedagógicos actuales que promueven un aprendizaje activo, experiencial y significativo, donde el alumnado no solo recibe información, sino que la vive y la experimenta a través de su propio cuerpo. En este sentido, los cuentos motores representan una estrategia didáctica de gran valor en la educación infantil, favoreciendo un desarrollo integral que abarca tanto la dimensión cognitiva como la emocional y social del alumnado.

Diversos estudios han evidenciado la efectividad de los cuentos motores como estrategia educativa para el desarrollo motriz, cognitivo y socioemocional en la infancia temprana. Párraga Gil (2021) destaca su impacto positivo en la educación infantil, proponiendo un modelo de sesión para su aplicación en el aula. Del mismo modo, Gómez-Domínguez y Ros-Ros (2019) describen una experiencia innovadora basada en cuentos motores con apoyo visual, en la que los niños no solo participan activamente en la narración, sino que también interactúan con el entorno a través del movimiento, potenciando su desarrollo expresivo y comunicativo.

En la actualidad, se ha evidenciado la necesidad de fortalecer las experiencias prácticas en la formación inicial del profesorado, dado que muchas veces el alumnado universitario no tiene acceso directo a entornos educativos reales durante su formación (García-Monge et al., 2020). En este sentido, la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) se ha consolidado como una estrategia pedagógica eficaz que no solo permite la aplicación de conocimientos en escenarios reales, sino que también fomenta la responsabilidad social y el compromiso con la comunidad educativa (Chiva-Bartoll et al., 2020).

La implementación del ApS en la formación docente universitaria ofrece múltiples beneficios. Permite que los futuros docentes adquieran experiencia directa con niños y niñas en entornos reales, desarrollando competencias esenciales como la planificación, la comunicación y la gestión de grupos (Billig & Waterman, 2014). Además, promueve una formación integral, donde los futuros profesionales no solo adquieren conocimientos técnicos, sino que también desarrollan habilidades para la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y la reflexión crítica sobre su práctica docente (Fernández-Bustos et al., 2024).

Desde una perspectiva social y educativa, la implementación de este proyecto en el I Festival de Cuentos en Movimiento responde a la necesidad de ampliar la oferta cultural y lúdica para niños y niñas en edad infantil, un grupo que a menudo queda excluido de las programaciones culturales urbanas (Sotelino et al., 2019). A su vez, este tipo de iniciativas favorecen el fortalecimiento de la relación entre la Universidad y la comunidad, permitiendo a los estudiantes universitarios experimentar de primera mano el impacto positivo que pueden generar en la educación infantil.

En este sentido, el presente proyecto busca responder a una doble necesidad: por un lado, proporcionar una experiencia formativa enriquecedora para los futuros docentes y, por otro, ofrecer una oportunidad de aprendizaje y disfrute para la población infantil a través de cuentos motores y expresión corporal. De este modo, el festival se configura como una plataforma de aprendizaje experiencial que permite la transferencia de conocimientos desde la universidad hacia la comunidad educativa y viceversa, promoviendo una formación más cercana a la realidad del aula y con un impacto positivo en la infancia.

La metodología de aprendizaje servicio es de gran utilidad en la formación de futuros docentes de educación infantil. Uno de los grandes problemas con los que se encuentra el profesorado universitario a la hora de desarrollar prácticas en las asignaturas del grado de maestro en educación infantil es tener que desarrollar juegos y actividades dirigidas a niños y niñas de 0 a 6 años sin contar con niños de estas edades. Las prácticas se suelen realizar entre los universitarios asumiendo unos el rol de docente y otros el de alumno (Rojo-Ramos et al., 2023), lo cual lleva a desvirtuar en cierto modo las experiencias prácticas de los futuros docentes.

En nuestro país, una característica distintiva del proceso de formación de los profesores consiste en la combinación de materias académicas especializadas y la experiencia práctica en una escuela, conocida como Prácticum. Este enfoque se basa principalmente en dos modelos: la integración en la cultura profesional y el desarrollo de conocimientos y habilidades.

Sin embargo, esta estructura no siempre contribuye a mejorar la comprensión y la relevancia de la educación. En ocasiones, refuerza la separación entre el conocimiento teórico adquirido en la universidad y la aplicación práctica en los colegios (Prácticum), creando una división entre aquellos que dependen de la 'teoría' (universidad) y los que se centran en la 'práctica' (centros escolares) (García-Monge et al., 2020).

1.5. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El I Festival de Cuentos en Movimiento (Figura 1) fue organizado por los alumnos y el profesor de la asignatura "Expresión, Comunicación y Creación en las manifestaciones motrices" de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura en Cáceres. Este proyecto nace con la intención de poner en contacto la Universidad con la sociedad cacereña y en especial con las familias y los niños. Es necesario que los futuros maestros y maestras puedan vivenciar la experiencia de organizar y desarrollar actividades educativas de forma real y con los niños y niñas del presente.

Figura 1:

Cartel anunciador del I Festival de Cuentos en Movimiento



De este modo esta actividad pretende conseguir los siguientes objetivos:

1. Dar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar una actividad con niños, niñas y sus familias. Para poder conocer de primera mano la experiencia de ponerse delante de "público" real.
2. Enseñar a las familias las nuevas tendencias educativas en el ámbito de la psicomotricidad y la expresión corporal.
3. Crear una actividad cultural y de ocio para niños y niñas en edad de infantil, que suelen ser los grandes olvidados de la programación cultural de las ciudades.
4. Poner en contacto la Universidad de Extremadura con la ciudadanía de Cáceres.

Para la organización del festival se crearon grupos de trabajo, por un lado, grupos para la puesta en marcha del festival. El alumnado podía elegir entre una de las siguientes opciones: coordinación - promoción - recursos y materiales - calidad y supervisión de cuentos - fotografía y vídeos del evento - patrocinadores y colaboradores - coordinación montaje - gestión de inscripciones, listados y

accesos. Por otro lado, se crearon los grupos donde cada grupo debía preparar una propuesta de cuento motor o actuación de rimas en movimiento de unos 10 minutos de duración para desarrollar durante el festival y que fuera adecuada para trabajar con niños y niñas de 0 a 6 años de edad. En total se pusieron en marcha 11 grupos con las siguientes propuestas de actuación (Tabla 1):

Tabla 1.

Propuestas de actuación de los grupos de alumnos.

Grupo	Cuento-Rima	Descripción
1	Las profesiones	Dinámica basada en rimas motoras, adivinanzas y canción motora. Todo entorno a la dinámica de diferentes profesiones.
2	Jugamos en la selva.	Cuento motor basado en la historia de unos animales que viven aventuras en la selva.
3	Nos vamos de vacaciones.	Cuento motor donde los participantes serán guiados a lo largo de una aventura sobre las vacaciones de verano.
4	Rimas y canciones.	Dinámica basada en varias rimas con movimientos que los alumnos deben repetir y finalizando con una canción motora.
5	Expedición al fondo del mar.	Aventura motora entorno a personajes del mar, acompañada de canciones motoras.
6	El libro inquieto.	Cuento motor que anima al fomento de la lectura.
7	El cocodrilo Danilo.	Cuento motor sobre Danilo, donde los más pequeños acompañan al personaje en diversas situaciones para superar retos y aventuras.
8	El mago Pincelín.	Una aventura acompañando a un divertido mago.
9	Paquito el payaso.	El payaso Paquito anima a los más pequeños a realizar numerosos juegos y actividades.
10	Rimas en movimiento	Dinámica a partir de diversas rimas, acompañada con bailes y coreografías.
11	Un día en la feria.	Una aventura en la feria donde los menores deberán saltar, correr, girar y realizar numerosas acciones motrices.

Durante el proyecto de aprendizaje servicio se desarrollaron las siguientes actividades para ayudar a los futuros docentes a conocer los cuentos motores y las rimas en movimiento y poder preparar una propuesta atractiva de cara al festival:

- Sesiones teóricas: se impartieron varias sesiones con la teoría de cuentos motores y rimas en movimiento, así como la presentación de propuestas desarrolladas en centros educativos.
- Máster Class con Patricia Casasola, educadora infantil experta en literatura infantil autora de cuentos infantiles y gestora de la librería especialidad en infantil y juvenil “Y a la Vuelta a la Luna” (<https://yalavueltalaluna.com/>). En dicha sesión se presentaron las características que debe tener un cuento para poder transformarlo en un cuento motor.
- Sesiones prácticas de preparación de cuentos y rimas para el festival. Se desarrollaron 3 seminarios prácticos donde los grupos preparaban su actuación en el espacio donde se iba a desarrollar el festival y podían contar con la tutorización del profesor de la asignatura.
- Ensayo general, a una semana del evento se realizó un ensayo general donde los universitarios asumieron el rol de niños para poder analizar si los tiempos y los materiales previstos para cada actuación eran los adecuados.

El I Festival de Cuentos en Movimiento se desarrolló en cinco fases para garantizar una planificación, ejecución y evaluación efectiva. En la planificación, se presentó el proyecto, se asignaron roles y se ofreció formación sobre cuentos motores y rimas en movimiento. Luego, en la fase de diseño y preparación, los grupos desarrollaron y ensayaron sus propuestas, revisándolas con el profesorado. Antes del evento, se realizó un ensayo general, ajustando detalles organizativos. Durante el festival, se llevó a cabo la ejecución de las actividades con niños y familias, registrando observaciones y aplicando un cuestionario de satisfacción a las familias. Finalmente, en la fase de evaluación y reflexión, se analizaron los datos obtenidos, incluyendo cuestionarios finales al alumnado y la identificación de mejoras para futuras ediciones (Tabla 2).

Tabla 2.

Procedimiento del proyecto I Festival de Cuentos en Movimiento

Fase	Acciones realizadas	Investigación y evaluación
Planificación (4 semanas)	- Presentación del proyecto y asignación de roles dentro de los grupos de trabajo. - Formación inicial sobre cuentos motores y rimas en movimiento. - Máster Class con experta en literatura infantil para adaptar cuentos al formato motor.	- Revisión bibliográfica sobre cuentos motores y Aprendizaje-Servicio. - Justificación teórica del proyecto.
Diseño y preparación (4 semanas)	- Desarrollo de propuestas de cuentos motores por cada grupo. - Revisión y mejora de las	- Reflexión individual del alumnado sobre su proceso de aprendizaje.

Fase	Acciones realizadas	Investigación y evaluación
Implementación y ensayo general (2 semanas)	propuestas con el profesorado. - Ensayos iniciales en el aula universitaria. - Ensayo general con los grupos, simulando el festival. - Ajustes finales en la organización del espacio y materiales. - Coordinación con las familias y planificación de la jornada.	- Diseño de un cuestionario para evaluar la experiencia del alumnado en el proyecto.
Desarrollo del Festival (1 jornada)	- Ejecución del festival con la participación de niños y familias. - Registro audiovisual y observación de la interacción con el público.	- Aplicación de un cuestionario a las familias al finalizar el evento para evaluar su satisfacción.
Evaluación y reflexión (2 semanas)	- Análisis de resultados y recopilación de feedback obtenidos. - Elaboración de informe final con conclusiones y mejoras.. - Reflexión final y propuestas de mejora para futuras ediciones.	- Análisis cuantitativo y cualitativo de los datos - Aplicación de cuestionarios finales al alumnado sobre la experiencia del Aprendizaje-Servicio.

2. METODOLOGÍA.

El estudio se ha desarrollado desde un enfoque mixto, siguiendo las pautas de Castañer- Balcells et al. (2013), al combinar la recogida de datos cuantitativos tanto de los alumnos participantes como de las familias que asistieron como espectadores (a través de cuestionarios online) y cualitativos (mediante las narraciones de experiencias por parte del alumnado y de las familias). El diseño de la investigación ha sido de tipo descriptivo-transversal.

La muestra de estudiantes que formaron parte del estudio fueron 34 alumnos de los matriculados en la asignatura de “Expresión, Comunicación y Creación en las Manifestaciones Motrices” del Grado de Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Extremadura en Cáceres, que desearon participar libremente en el estudio.

Por otro lado, se contó con una participación de 17 familias de las asistentes al festival que respondieron a un cuestionario de satisfacción.

Todos los participantes firmaron el consentimiento informado y se procedió teniendo en cuenta la normatividad nacional vigente y la declaración de Helsinki.

2.1. INSTRUMENTOS.

Experiencia de aprendizaje – servicio. Para la evaluación de la experiencia de aprendizaje servicio por parte de los estudiantes participantes se utilizó el cuestionario validado por León-Carrascaso et al. (2020) compuesto 35 ítems a los que los estudiantes debían responder en una escala de 1 a 5 tipo Likert (1, indica nada, casi nada, y 5 indica totalmente, mucho). El cuestionario se organizaba en una estructura de tres dimensiones básicas y siempre presentes en el ApS: Formativa (como fin), Aprendizaje (como medio) y Servicio (como compromiso personal, cívico y social). El instrumento mostró en su procedimiento de validación una consistencia interna excelente, medida con un coeficiente de Alpha (α) de Cronbach con un valor de 0.958. Los índices de homogeneidad de los ítems oscilan entre 0.381 y 0.747. De igual modo, la fiabilidad mostró un valor final excelente y valores satisfactorios por dimensiones (a global: 0.957, a dimensión Formativa: 0.881, a dimensión Aprendizaje: 0.905, a dimensión Servicio: 0.917). El cuestionario se completó con una pregunta abierta donde los alumnos debían narrar su experiencia en el proyecto de aprendizaje servicio. También se añadieron 10 preguntas donde el alumnado debía autoevaluarse en diferentes aspectos sobre su participación en el proyecto con una escala del 1 al 10.

Para las familias para la evaluación del festival se diseñó un formulario ad hoc, donde debían valorar 3 aspectos de la organización: las instalaciones, el horario y las actividades con una escala del 1 al 10 y una pregunta abierta para realizar aportaciones y sugerencias.

3. RESULTADOS.

Del análisis de resultados (Tabla 3) se puede destacar la buena valoración que hace el alumnado del valor formativo de la experiencia, con una media 4.63 sobre 5 en dicha dimensión. La dimensión formativa está compuesta por las subdimensiones contenido curricular (se centra en aquellos aspectos relacionados con el aprendizaje desde la universidad) y formación implícita en la experiencia (comprende la utilidad, el conocimiento y la capacidad de aprendizaje que desarrollan los estudiantes, así como la generación de su autoformación).

En lo referente a la dimensión aprendizaje, relacionada con el desarrollo profesional (la adquisición de responsabilidad, crecimiento y tiempo, a la vez que establece nuevas herramientas para el futuro profesional), relacionado con aspectos comunicativos (atiende a la reflexión compartida, la creación de redes de conocimiento y la mejora de las comunicaciones) y Relacionado con aspectos sociales (centrada en el sentido del servicio, su valor y proyección hacia los demás) la media de las puntuaciones fue también muy alta con una media de 4.58 sobre 5.

Por último, la dimensión servicio formada por las subdimensiones desarrollo personal (centrada en competencias que generan una mayor iniciativa, toma de decisiones, compromiso y un mejor ambiente en el trascurso de la experiencia con la sociedad), planificación del proyecto (hace mención a las acciones que se realizan para adecuar el servicio a los diferentes participantes) y la participación durante el servicio (en cuanto a su reconocimiento, implicación, coordinación y respuesta). En esta última dimensión la media ha sido la más baja de las tres, pero también muy cerca de la puntuación máxima con un 4.44.

Analizando de forma independiente los ítems se puede destacar como los más valorados los referentes a la responsabilidad que debían asumir los alumnos en el proceso (4.85) y el referente a la relación del proyecto con los contenidos curriculares de la futura profesión de los alumnos (4.85).

En lo referente a los menos valorados con valores por debajo de 4 puntos de media, se encontraron: “los recursos del centro no fueron suficientes” (3.88), “la duración del servicio no ha sido adecuada” (3.91), la falta de evaluación a lo largo del proceso (3.76) y el poco reconocimiento del alumnado (3.91).

Tabla 3.

Valoración del aprendizaje servicio por parte del alumnado.

	N	Media	DT
1. El festival está relacionado con los contenidos de la asignatura.	34	4,79	,410
2. El festival está relacionado con los contenidos curriculares de mi futura profesión.	34	4,85	,436
3. El festival está vinculado con el aprendizaje en la universidad.	34	4,50	,707
4. El aprendizaje realizado es útil para mi formación como profesional.	34	4,79	,410
5. El aprendizaje realizado es útil para mi formación personal.	34	4,65	,597
6. He recibido material formativo para mi formación individual (autoformación).	34	4,24	,819
7. He adquirido conocimientos prácticos a través de la experiencia.	34	4,74	,511
8. He desarrollado capacidad de aprendizaje en nuevos contextos.	34	4,47	,615
9. Me he sentido responsable de mis acciones	34	4,85	,436
10. Considero que he adquirido mayor responsabilidad para mi desempeño profesional.	34	4,85	,359
11. He crecido personalmente durante el desarrollo del FESTIVAL	34	4,38	,779
12. He desarrollado capacidad para organizar y planificar mi tiempo	34	4,65	,597
13. La metodología Aprendizaje-Servicio me ha ayudado a obtener herramientas para mi futuro profesional	34	4,71	,462
14. La experiencia me ha proporcionado mayor reflexión social vinculada a mi futura práctica profesional	34	4,74	,511
15. He compartido reflexiones con diferentes personas sobre la práctica del aprendizaje-servicio	34	4,35	,734
16. El trabajo en equipo me ha facilitado crear redes de conocimiento.	34	4,41	,657
17. Mis habilidades comunicativas han mejorado.	34	4,56	,561
18. Comprendo el sentido del festival realizado como ayuda hacia los demás	34	4,56	,705
19. He sido consciente de la necesidad de vincular la realidad de la sociedad con la universidad.	34	4,53	,706
20. La experiencia ha aumentado mi sensibilidad social	34	4,32	,768
21. Cuando ha sido necesario, he tomado decisiones para el buen funcionamiento del FESTIVAL	34	4,59	,821

22. He tenido la iniciativa de plantear diferentes puntos de vista para organizar la actividad.	34	4,65	,597
23. En general, el festival ha cumplido con mis expectativas.	34	4,71	,524
24. El festival ha respondido a necesidades de los niños y familias que han participado	34	4,71	,524
25. El festival ha respondido a necesidades de los niños y familias que han participado	34	4,71	,524
26. Me he sentido comprometido/a con el festival	34	4,79	,410
27. El ambiente de aprendizaje ha beneficiado el trabajo en grupo	34	4,71	,629
28. He realizado actividades atendiendo a las necesidades de los participantes del proyecto.	34	4,62	,604
29. Los recursos del centro han sido suficientes	34	3,88	,946
30. La duración del servicio ha sido adecuada	34	3,91	1,138
31. La distribución de las tareas ha sido adecuada	34	4,12	,977
32. Se ha evaluado el proyecto a lo largo de su proceso	34	3,76	1,075
33. Mi participación ha sido reconocida.	34	3,91	1,026
34. He participado en la organización y desarrollo del proyecto.	34	4,74	,448
35. He participado en la coordinación de actividades durante el festival	34	4,50	,826
36. Mi participación ha respondido de manera satisfactoria a las necesidades de los niños y las familias	34	4,76	,431

Finalmente, la valoración de las familias fue muy positiva, 17 familias respondieron al cuestionario enviado la semana posterior a la celebración del festival (Tabla 4). La satisfacción fue muy alta con una valoración media de 8.93 (DT=1.23), siendo además la mejor valoración las propuestas realizadas por los estudiantes de cuentos y actividades y menos valorado los aspectos relativos a instalaciones y horarios.

Tabla 4.

Valoración de las familias

	N	Media	DT
Instalaciones	17	8.65	1.579
Horario	17	8.65	1.656
Cuentos y actividades propuestas	17	9.47	1.125
Global	17	8.928	1.23

Respecto a las sugerencias y aportadas por las familias la mayoría hacen referencia a la duración excesiva del festival y sugieren hacerlo en varios días o poder realizarlo por bloques para que los pequeños tengan algunos descansos. Analizando las preguntas abiertas realizadas al alumnado se obtuvieron los siguientes resultados:

En lo referente a cómo se han sentido en la organización del festival, algunas de las aportaciones más representativas de la opinión del alumnado fueron las siguientes:

"He hecho todo lo que he podido y más."

"Al principio la idea de hacer un festival de este tipo asusta, pero yo desde el principio supe que iba a salir bien."

"Me he sentido con ganas de cumplir nuevos retos a los que nunca me opongo, por ello intenté sorprender, y llevar a cabo una buena organización para que saliera lo mejor posible."

"Me he sentido ilusionada, con ganas de vivir esta experiencia, motivada pensando en que los niños se iban a divertir con estos cuentos en movimiento."

"Descontando ciertos desacuerdos con los compañeros, he sentido que formaba parte de un grupo que trabajaba con un objetivo común."

"Me he sentido bien y completa al ver que todo el trabajo que se había realizado estaba saliendo correctamente."

"Me he sentido arropado con todo el conjunto de la clase mejorando mis capacidades comunicativas."

La organización del festival implicó diferentes niveles de compromiso y dedicación por parte de los participantes, con algunos grupos mostrando más organización y trabajo en equipo que otros.

A pesar de ciertas dificultades y desafíos, como la distribución desigual de responsabilidades dentro de los grupos, la mayoría de los alumnos se sintieron motivados e ilusionados con la experiencia.

Hubo una sensación general de satisfacción y orgullo por el trabajo realizado, a pesar de algunas preocupaciones iniciales sobre el éxito del festival. Se destacó la importancia de una mejor planificación y distribución del tiempo en futuros proyectos similares, así como la necesidad de una comunicación más efectiva dentro de los equipos.

Algunos alumnos expresaron sentirse cómodos y confiados trabajando con sus compañeros habituales, mientras que otros experimentaron cierto nivel de estrés y presión por la responsabilidad asociada con la organización del evento.

En resumen, el proceso de organización del festival de cuentos en movimiento fue desafiante pero gratificante para la mayoría de los alumnos, quienes aprendieron lecciones valiosas sobre trabajo en equipo, planificación y gestión de eventos.

Por otro lado, respecto a cómo se sintieron al llevar a cabo sus cuentos algunas de las aportaciones más representativas de la opinión del grupo fueron:

"Un poco nerviosa, pero con mucha ilusión por que todo saliera bien."

"Pues con un poco de vergüenza pero al final los niños lo pasaron bien y se divirtieron."

"Satisfecha y contenta con el trabajo realizado, muy feliz de ver a los niños pasándose tan bien y también de ver a padres participar."

"Yo estaba en mi salsa. Me divertí muchísimo, me lo pasé genial."

"Principalmente nerviosa porque quería que todo saliera bien, con cierta responsabilidad y por otro lado, muy ilusionada y cómoda con todo en general."

"Ese día me sentí eufórica, con ganas de darlo todo para los niños con el objetivo de que se lo pasaran lo mejor posible."

"Muy nerviosa al principio pero los niños ayudaron mucho a que todo sea más fácil durante el día."

"Al principio con nervios, pero una vez que iban llegando los niños, me sentía con ganas de empezar e interactuar con ellos."

"Me he sentido muy realizada porque he estado ayudando y participando en los cuentos de mis compañeros para que los niños participasen y estuviesen atentos."

"Me he sentido muy orgullosa por el trabajo tanto personal como de mis compañeros."

En definitiva, el alumnado expresó una gama de emociones respecto a la realización de las actividades del festival de cuentos en movimiento. Hubo nerviosismo e ilusión antes del evento, con algunos sintiéndose nerviosos pero emocionados por la oportunidad de divertirse y aprender con los niños. A pesar de cierta vergüenza inicial, la mayoría se sintió satisfecha y feliz con el trabajo realizado, especialmente al ver a los niños disfrutar. La implicación de los compañeros y la respuesta positiva de los niños contribuyeron a crear una atmósfera de satisfacción y orgullo al final del evento.

Finalmente, las mejoras propuestas para futuras ediciones fueron:

"Organizar todo mucho antes."

"Los tiempos de actuación, dividiendo por la mañana y por la tarde."

"Más tiempo de organización y ensayos todos los grupos juntos, si hay tantos grupos dividirlo en dos días porque al final, los niños son muy pequeños y se acaban cansando o aburriendo."

"Como he mencionado anteriormente deberíamos de haberlo hecho en el aula del futuro que para eso está, y apenas se utiliza."

"La organización de horarios, incluyendo algún descanso y el sonido."

"Por un lado, hacerlo en un sitio más acondicionado, en el sentido de que tenga los aparatos necesarios tanto para si hace calor, como si hace frío para que todos los asistentes estemos cómodos."

"El tiempo, que no dure tanto tiempo y que las actividades sean más cortas y movidas."

"Mejoraría la organización del festival, lo haría en dos turnos, ya que tantas horas los niños y niñas se cansaron de estar allí."

"La organización del espacio, del tiempo, hacer más descansos para que los niños coman, descansen, tengan algo de tiempo libre entre actuación y actuación."

"Mejoraría el espacio, ya que los padres tuvieran un sitio donde sentarse en el caso de que entrarán en la sala."

Las mejoras más repetidas giraron en torno a una organización más temprana, dividir los tiempos de actuación en horarios de mañana y tarde, y aumentar el tiempo de ensayos grupales. Sugirieron también proporcionar descansos para los niños durante el evento, mejorar la comunicación mediante micrófonos y el espacio físico, así como establecer límites para la entrada de padres y mejorar la coordinación con otros centros educativos. Otros puntos incluyen la revisión de los contenidos de los cuentos, más dedicación de tiempo en las clases para la preparación del festival, y la realización de más ensayos para mejorar la confianza de los alumnos. Además, se sugirió considerar cambios en la hora y la fecha del evento para evitar condiciones climáticas desfavorables y permitir la participación de más niños de diferentes centros educativos.

4. DISCUSIÓN.

El Festival de Cuentos en Movimiento tenía en su primera edición como objetivos ofrecer a los estudiantes la oportunidad de realizar actividades educativas reales con niños, niñas y sus familias, permitiéndoles experimentar de primera mano lo que supone trabajar ante un público real. También enseñar a las familias nuevas metodologías educativas relacionadas con la psicomotricidad y la expresión corporal, a la vez que crea un espacio cultural y de ocio para niños en edad infantil, un grupo que a menudo es dejado de lado en la programación cultural. Por último, el festival tenía como meta fortalecer la relación entre la Universidad de Extremadura y la comunidad local de Cáceres. El Festival de Cuentos en Movimiento se presenta como un ejemplo exitoso de la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS), donde los futuros docentes de educación infantil pudieron aplicar de manera práctica los conocimientos adquiridos en el aula, combinándolos con la interacción directa con la comunidad. El ApS es una estrategia pedagógica que permite el desarrollo de competencias profesionales mientras se trabaja en proyectos que tienen un impacto social, lo cual fomenta el aprendizaje activo y el compromiso cívico (Billig & Waterman, 2014). En este sentido, los futuros docentes no solo adquirieron habilidades para la organización y planificación de eventos educativos, sino que también profundizaron en su capacidad para trabajar en equipo y adaptarse a las necesidades de los niños y las familias participantes.

A través de esta experiencia, los estudiantes tuvieron la oportunidad de poner en práctica aspectos fundamentales de la expresión corporal, una herramienta clave en la educación infantil. Según Posso-Pacheco y Barba-Miranda (2023), la expresión corporal y el movimiento son esenciales para el desarrollo integral de los niños, ya que fomentan no solo la creatividad, sino también el desarrollo social y emocional. En el festival, los futuros docentes pudieron observar de primera mano cómo los niños respondían a los estímulos corporales y las dinámicas participativas, lo cual fue altamente valorado tanto por los estudiantes como por las familias, según los resultados del cuestionario.

Sin embargo, a pesar de las evaluaciones positivas, la experiencia también reveló algunos desafíos. La organización del evento fue un aspecto que los estudiantes consideraron mejorable, señalando la necesidad de más tiempo para ensayos y una mejor planificación de las actividades. Este tipo de retroalimentación es común en proyectos de ApS, ya que según Butin (2010), la planificación y la reflexión son elementos cruciales que deben estar bien estructurados para que los participantes puedan maximizar su aprendizaje. Asimismo, la colaboración entre los grupos y la equidad en la distribución de las tareas fueron áreas en las que algunos estudiantes identificaron margen de mejora.

La metodología de Aprendizaje-Servicio no solo facilita la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, sino que también promueve el desarrollo de una mayor sensibilidad social y compromiso con la comunidad. Según estudios recientes, este enfoque pedagógico permite a los estudiantes reflexionar de manera crítica sobre su entorno y las necesidades sociales a las que se enfrentan, fomentando habilidades de ciudadanía activa y responsabilidad cívica (Fernández-Bustos, et al., 2024). Este tipo de experiencias son esenciales para la formación de docentes comprometidos, capaces de adaptarse a los desafíos del contexto educativo actual, y de integrar el aprendizaje práctico con una perspectiva transformadora de la educación. A través de la participación en proyectos comunitarios, los estudiantes no solo mejoran sus habilidades profesionales, sino que también desarrollan una comprensión más profunda de los problemas sociales y cómo abordarlos en sus futuras carreras (Chiva-Bartoll, et al., 2020).

5. CONCLUSIONES

El Festival de Cuentos en Movimiento ha demostrado ser una experiencia formativa muy enriquecedora, que permitió a los futuros docentes no solo aplicar los conocimientos adquiridos en un entorno real, sino también desarrollar competencias clave como la organización, la gestión de grupos y la adaptación a las necesidades del alumnado infantil. Este tipo de iniciativas fomenta un aprendizaje más integral y contextualizado, conectando la teoría con la práctica de manera significativa y promoviendo una mayor implicación social por parte de los estudiantes.

A pesar de los desafíos organizativos que surgieron, como la gestión del tiempo y la equidad en la distribución de tareas, los participantes valoraron altamente la experiencia. Estas dificultades ofrecen valiosas lecciones para la mejora de futuros proyectos, subrayando la importancia de una planificación más detallada y de una mayor preparación, con más ensayos y ajustes logísticos. Además, este tipo de proyectos no solo fortalece las competencias profesionales de

los futuros docentes, sino que también contribuye a su desarrollo personal, ayudándoles a gestionar mejor la incertidumbre, el trabajo en equipo y la resolución de problemas.

De cara al futuro, sería beneficioso ampliar la colaboración con otras instituciones educativas y culturales, creando redes de trabajo que permitan a más estudiantes y niños beneficiarse de este tipo de actividades.

En futuras ediciones se realizará en varias jornadas y sedes diferentes para reducir la duración de la sesión de cara a mantener la atención de los niños y facilitar la participación de las familias. La inclusión de tecnologías digitales, tanto en la planificación como en la ejecución de los festivales, podría optimizar la organización y ofrecer nuevas oportunidades de interacción y aprendizaje. Además, se podría considerar una mayor integración de las familias en el proceso de preparación y desarrollo de las actividades, lo que fortalecería aún más el vínculo entre la comunidad educativa y el entorno local. Estas perspectivas abren nuevas posibilidades para enriquecer la formación de los futuros docentes y para seguir generando impacto positivo en la comunidad.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Billig, S., & Waterman, A. S. (Eds.). (2014). *Studying service-learning: Innovations in education research methodology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410609106>

Butin, D. W. (2010). *Service-learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230106154>

Cáceres, M.A. (2010). La expresión corporal, el gesto y el movimiento en la edad infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 9, 1-7.

Carriedo, A., Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Cechini, J. A. (2020). Nuevas posibilidades y recursos para la enseñanza de la expresión corporal en educación física: internet y los retos virales. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (37), 722-730. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.69147>

Castañer Balcells, M., Camerino Foguet, O., & Anguera Argilaga, M. T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 112, 31-36. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2013/2\).112.01](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/2).112.01)

Chiva-Bartoll O, Ruiz Montero PJ, Capella-Peris C and Salvador-García C (2020) Effects of Service Learning on Physical Education Teacher Education Students' Subjective Happiness, Prosocial Behavior, and Professional Learning. *Front. Psychol.* 11:331. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00331>

Chiva-Bartoll, Ó., & Gil-Gómez, J. (2018). *Aprendizaje-servicio universitario: modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Ediciones Octaedro.

- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.
- Dewey, J. (1986, September). Experience and education. *In the educational forum* (Vol. 50, No. 3, pp. 241-252). Taylor & Francis Group.
- Díaz, R., & Quintana, A. (2016). Percepción de los profesores sobre la importancia de la psicomotricidad en Educación Infantil. *Acción Motriz*, 17, 7-20.
- Fernández Bustos, J. G., García López, L. M., Gutiérrez Díaz del Campo, D., González Martí, I., & Abellán Hernández, J. (2024). Impacto de un programa de aprendizaje-servicio y educación deportiva sobre la competencia social y los aprendizajes. *Educación XX1: revista de la Facultad de Educación*. <https://doi.org/10.5944/educxx1.38229>
- Gallahue, D. L., & Donnelly, F. C. (2007). *Developmental physical education for all children*. Human Kinetics.
- García, M., & Cotrina, M. J. (2015). El aprendizaje servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 9-25.
- García-Monge, A., González-Calvo, G., Martínez-Álvarez, L., & Rodríguez-Campazas, H. (2020). Aula extendida: acercando el aula universitaria a los contextos escolares para reducir la distancia "teoría-práctica". *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 563-571.
- Gobierno de España. (2022). Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado (BOE). https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-1654
- Gómez-Carmona, C.D., Redondo-Garrido, M.Á., Bastida-Castillo, A., Mancha-Triguero, D., & Gamonales, J.M. (2019). Influencia de la modificación de la lógica interna en las emociones percibidas en estudiantes adolescentes durante las sesiones de expresión corporal. *Movimento: Revista de Educação Física Da UFRGS*, 25, e25009. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.83254>
- Gértrudix-Barrio, F., & Fernández-Pérez, M. (2021). Las canciones motrices en inglés para trabajar la Expresión Corporal en Educación Infantil. *REIF: Revista de Educación, Innovación y Formación*, (4), 108-130.
- Hernández-Beltrán, V., Gámez-Calvo, L., & Gamonales, J.M. (2022). Propuesta de unidad didáctica para la educación física: "El circo en la escuela como herramienta de inclusión". *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 13(74), 98-123.
- Iglesias-Barreiro, M. R., Rodríguez-Fernández, J. E., & Bermúdez-Martínez, L. B. (2019). Análisis de la formación del profesorado de Educación Infantil en el ámbito de la motricidad y la expresión corporal. En V. Arufe (Ed.), *Actas del II Congreso Mundial de Educación, EDUCA 2019* (pp. 866-884). Santiago de Compostela, España: Sportis / Universidade da Coruña.

- León-Carrascosa, V.; Sánchez-Serrano, S.; Belando-Montoro, M.R. "Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la metodología Aprendizaje-Servicio". *Estudios sobre Educación*. 39, 2020, 247 – 266 <https://doi.org/10.15581/004.39.247-266>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- López-Pastor, V.M., & Herranz, A. (2015). La expresión corporal en educación infantil. *La Peonza: Revista de Educación Física para La Paz*, (10), 23-44.
- Martín, D., & Rodríguez, S. (2010). Psicomotricidad. ¿Qué formación dicen poseer los profesores de Educación Infantil y Educación Especial de la provincia de Huelva? *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 295-305. (<https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015570024.pdf> consultado en fecha 14/02/2025)
- Nielsen, A., & Romance, A. (2021). La psicomotricidad y el aprendizaje de la lectura y la lengua escrita en educación infantil. M. Pascual, & D. La competencia lingüística con sentido y funcionalidad en la etapa infantil (0-6 años)(págs. 31-56). Editorial Dykinson. Madrid. <https://n9. cl/d52n6>.
- Nicolás Belmonte, C., & Alonso Roque, J. I. (2022). El cuento motor como estrategia educativa para el desarrollo del salto y los desplazamientos en el aula de educación física infantil . *Acción Motriz*, 27(1), 32-45. Recuperado a partir de <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/173>
- Nista-Piccolo, V. L., & Moreira, W. W. (2015). Movimiento y expresión corporal en Educación Infantil: En Educación Infantil (Vol. 79). Narcea Ediciones.
- Párraga Gil, V. (2021). Beneficios del cuento motor en Educación Infantil. Un modelo de sesión para el aula. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 13(73), 26-35. Recuperado de <https://emasf.webcindario.com/Beneficios del cuento motor en educacion infantil.pdf>
- Posso-Pacheco, R. J., & Barba-Miranda, L. C. (2023). Expresión corporal en educación inicial: fomento de la creatividad y la inclusión. *MENTOR revista de investigación educativa y deportiva*, 2(2 Especial), 1228-1234. <https://doi.org/10.56200/mried.v2i2Especial.6996>
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del 2º ciclo de educación infantil.
- Rojó-Ramos, J., Iglesia, C. M., Herreruela-Jara, D., Hernández-Beltran, V., & Gamonales, J. M. (2023). Análisis descriptivo de la formación en Expresión Corporal de los maestros en Educación Infantil de Extremadura. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 47, 1022-1030. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.96322>

- Seichter, S. (2009). "Paulo Freire: Pedagogia do oprimido". In Hauptwerke der Pädagogik. Leiden, The Netherlands: Brill | Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657768387_061
- Sotelino, A., Mella, I., & Rodríguez-Fernández, J. E. (2019). Aprendizaje-servicio y desarrollo de la expresión corporal en la formación del profesorado de educación infantil. *Publicaciones*, 49(4), 199–218. doi:10.30827/publicaciones.v49i4.11736
- Tipanluisa-Arequipa, S. N., & Toapanta-Congacha, E. M. (2024). Talleres de artes escénicas para el desarrollo del lenguaje en Educación Inicial (Bachelor's thesis, Ecuador: Pujili: Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC)). Recuperado a partir de: <https://repositorio.utc.edu.ec/items/dc42a3a6-d468-4ffd-9955-6435f9b68f4a>
- UNESCO. (2015). Rethinking Education: Towards a global common good?. Paris: UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes (Vol. 86). Harvard university press.

Fecha de recepción: 22/11/2024

Fecha de aceptación: 18/2/2025



Revista Digital de Educación Física

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

EFFECTO DE LA SUPLEMENTACIÓN CON CAFEÍNA Y EL CICLO MENSTRUAL EN EL RENDIMIENTO DE JUGADORAS ADULTAS DE BALONCESTO

María Calvo Sánchez

Investigadora Predoctoral en Formación. Universidad de Zaragoza. España.
Email: 807944@unizar.es

Cristina Medrano Galech

Investigadora Predoctoral en Formación. Universidad de Zaragoza. España.
Email: 796984@unizar.es

Gabriel Lozano Berges

Profesor Permanente Laboral. Universidad de Zaragoza. España.
glozano@unizar.es

RESUMEN

El objetivo principal del estudio fue analizar el efecto de la suplementación con cafeína (CAF) y el ciclo menstrual en el rendimiento de jugadoras adultas de baloncesto. Diez mujeres participaron en este ensayo controlado aleatorizado de ciego simple, realizando un total de tres pruebas bajo cuatro condiciones; (1) CAF y menstruación; (2) placebo (PLB) y menstruación; (3) CAF y no menstruación; (4) PLB y no menstruación. No se encontraron resultados estadísticamente significativos entre las condiciones de CAF y PLB tanto con menstruación como sin menstruación. Sin embargo, se encontraron resultados estadísticamente significativos (ABK: $p=0,003$; V-cut: 0,007; esprint: $p=0,048$). En este estudio la suplementación con CAF no fue efectiva para aumentar el rendimiento deportivo de jugadoras adultas de baloncesto. Se necesitan más investigaciones para comprender y pautar correctamente la suplementación con CAF en esta población.

PALABRAS CLAVE:

Ciclo menstrual; rendimiento deportivo; cafeína; baloncesto; mujeres

EFFECT OF CAFFEINE SUPPLEMENTATION AND THE MENSTRUAL CYCLE ON THE PERFORMANCE OF ADULT FEMALE BASKETBALL PLAYERS

ABSTRACT

The main objective of the study was to analyze the effect of caffeine supplementation (CAF) and the menstrual cycle on the sports performance of adult female basketball players. Ten women participated in this single-blind randomized controlled trial and completed, a total of three tests under four conditions; (1) CAF and menstruation; (2) placebo (PLB) and menstruation; (3) CAF and no menstruation; (4) PLB and no menstruation. No statistically significant results were found between the CAF and PLB conditions either with or without menstruation. However, in the PLB condition, a significant decrease in athletic performance during menstruation was found in all tests (ABK: $p=0.003$; V-cut: 0.007 ; sprint: $p=0.048$) in the decrease in sports performance during menstruation in all tests, in the PLB condition. In this study, supplementation with CAF was not effective in improving the sports performance of adult female basketball players. Further research is needed to understand and correctly prescribe CAF supplementation in this population.

KEYWORD

Menstrual cycle; athletic performance; caffeine; basketball; women.

1. INTRODUCCIÓN.

Seis de cada diez personas en España practican deporte, de las cuales la mitad son mujeres (Consejo Superior de Deportes (CSD, 2022)). Por consiguiente, año tras año, continúa aumentando el número de licencias federativas en una amplia variedad de deportes femeninos, como señala el mismo informe del CSD (2022). En concreto, el baloncesto femenino cada año cobra más repercusión gracias en gran medida a los éxitos internacionales de las jugadoras que se encuentran en los niveles más altos de esta práctica deportiva (Federación Española de Baloncesto (FEB), 2022). En su primera participación en los juegos olímpicos de Barcelona en el año 1992, la selección española de baloncesto femenino quedó en quinta posición. Tan solo un año después, en el Eurobasket que tuvo lugar en 1993, ganaron por primera vez en la historia del baloncesto femenino español el oro europeo. Posteriormente, se repitió este logro de nuevo en 2013, 2017 y 2019. Al mismo tiempo se proclamaron subcampeonas en la Copa Mundial de Baloncesto de 2014 y subcampeonas en los juegos olímpicos de Río de Janeiro en 2016. Acompañado de estos logros, continúa el crecimiento de licencias federativas femeninas en este deporte. Los datos recogidos por el CSD en 2001 muestran un número total de 108.886 licencias femeninas en este deporte. Sin embargo, a partir de la pandemia del COVID-19 en 2020, decrece el número hasta un total de 98.483 licencias (año 2021). No obstante, tan solo un año después, en 2022, vuelve a aumentar el dato hasta las 130.644 licencias, convirtiendo el baloncesto en el deporte femenino con más licencias en España (CSD, 2022).

Por otro lado, según una encuesta de los hábitos deportivos de la población española realizada en 2022 por la División de Estadística y Estudios de la secretaría general técnica del Ministerio de Cultura y Deporte junto al CSD, el 65% de la población que practica deporte actualmente comenzó a hacerlo antes de los 15 años (CSD, 2022). En el caso de las deportistas este dato cobra especial interés ya que coincide con el pico de crecimiento (Chicharro & Vaquero, 2013), el final de la pubertad (10-14 años) y el inicio de la menarquia. No obstante, existe una gran variabilidad individual en la cronología de la pubertad, lo que puede provocar algunas complicaciones como son las alteraciones menstruales. Éstas se dan hasta en el 75% de las adolescentes (Rodríguez & Curell, 2017) y, las repercusiones de manera social y psicológica son notorias, manifestándose a través de complejos sociales, irritación, ausentismo laboral o escolar, la consideración de la menstruación como algo perjudicial en la vida cotidiana, la persistencia de tabúes en torno a este tema, etc. (Serret et al., 2012).

Durante las diferentes fases del ciclo menstrual se producen diferentes aumentos y disminuciones de las concentraciones de hormonas sexuales; esto juega un papel crucial en el rendimiento deportivo. Los estrógenos y la progesterona tienen efectos opuestos mediados por una modulación neuro-excitatoria sobre la producción de la fuerza, lo que origina una disminución de esta durante la fase lútea, cuando la progesterona está elevada (Vena & Paschoub, 2022). Además, la activación muscular rápida también está influenciada por la fase del ciclo menstrual en la que se halla la deportista, dando lugar a un descenso en el rendimiento muscular durante la fase folicular temprana, cuando tanto los estrógenos como la progesterona se encuentran en concentraciones bajas (Vena & Paschoub, 2022).

Por lo que, para mitigar el efecto del ciclo menstrual sobre el rendimiento y la calidad de vida de las deportistas, se han propuesto diferentes estrategias nutricionales (Norum et al., 2019; Sáenz, 2022; Santana et al., 2022; Contreras et al., 2024), siendo una de ellas la suplementación con cafeína (Norum et al., 2019; Santana et al., 2022). La cafeína ejerce su acción en el sistema nervioso central compitiendo con la adenosina por sus receptores, lo que inhibe los efectos negativos que la adenosina tiene sobre la neurotransmisión, la excitación y la percepción del dolor. Además, el efecto analgésico de la cafeína reduce la sensación de dolor y esfuerzo durante el ejercicio, lo que podría considerarse un mecanismo de acción adicional, especialmente en situaciones de ejercicio que generan dolor (Mielgo et al., 2019). Un estudio realizado en 2019 con jugadoras profesionales de baloncesto mostró que la suplementación con cafeína puede producir mejoras (pequeñas-moderadas) en el rendimiento aeróbico y anaeróbico de estas jugadoras además de reducir su esfuerzo percibido (Stojanovic et al., 2019). Como consecuencia, una disminución en la percepción del dolor podría provocar el aumento o mantenimiento de las tasas de activación de las unidades motoras, lo que ayudaría a generar contracciones musculares más prolongadas y potentes. Este fenómeno, a su vez, facilitaría una mayor producción de fuerza (Mielgo et al., 2019), lo cual puede ser fundamental en aquella fase del ciclo menstrual en la que se ve comprometida esta fuerza debido a las fluctuaciones de las hormonas sexuales, en este caso de la progesterona (Mielgo et al., 2019).

Además, es importante añadir que todavía no hay suficientes investigaciones específicas que analicen el efecto de la cafeína en las atletas. En concreto, Salinero et al. (2019) publicaron una revisión en la que analizaban los efectos de la CAF en el rendimiento físico de jugadores y jugadoras de baloncesto mostrando que, aunque las investigaciones sobre este tema tienen una mayor tendencia a incluir mujeres desde el año 2013, éstas sólo representan el 16,3% de las personas participantes en los estudios. Por lo que, aunque las directrices actuales de la suplementación con cafeína se aplican de manera uniforme tanto para hombres como para mujeres, es importante destacar que se basan principalmente en estudios realizados en hombres, lo cual representa una limitación evidente y plantea interrogantes sobre su aplicabilidad en el contexto femenino (Gómez-Bruton et al., 2021).

La importancia de lo mencionado anteriormente aumenta al añadir que, en el caso concreto de las mujeres, la evidencia habla de un efecto de la fase del ciclo sobre la excreción de cafeína (Lane et al., 1992). Y, aunque esta relación no está todavía claramente definida, se sabe que el uso de anticonceptivos orales y las variaciones en las concentraciones de hormonas sexuales entre las diferentes fases del ciclo menstrual, pueden modificar la velocidad de metabolización de la cafeína (Norum et al., 2020). En concreto, se han observado diferencias significativas entre sexos tras la realización de ejercicio y la ingesta previa de 3 mg/kg de CAF, siendo las mujeres las que presentaron una cantidad superior (en plasma) del suplemento (Norum et al., 2020). Además, desde el estudio de Lane et al. (1992), van surgiendo investigaciones que evidencian el papel de las hormonas sexuales en relación con la absorción, eliminación y/o eficacia de la CAF (Lane et al., 1992; Mielgo-Ayuso et al., 2019; Sims et al., 2023).

No obstante, en cuanto al efecto de la ingesta, la dosis y el momento óptimo de ingesta de este suplemento, la Sociedad Internacional de Nutrición Deportiva ("ISSN", por sus siglas en inglés) indica que la suplementación con cafeína permite mejorar significativamente diversos aspectos del rendimiento físico en numerosos

estudios, aunque no de manera uniforme en todos ellos. No obstante, los beneficios hallados, de menos a más, abarcan mejoras en la resistencia muscular, la velocidad de movimiento, la fuerza muscular, el desempeño en actividades como carreras de velocidad, saltos y lanzamientos, abarcando acciones de carácter tanto aeróbico como anaeróbico (Guest et al., 2021).

Respecto a la dosis óptima de cafeína, se ha constatado que las dosis entre 3 y 6 mg/kg de masa corporal mejoran el rendimiento durante el ejercicio (Guest et al., 2021). Aunque aún no se han establecido claramente las dosis mínimas efectivas, la ISSN sugiere que dosis tan bajas como 2 mg/kg de masa corporal podrían ser efectivas. Al contrario, dosis muy altas de cafeína, como son de 9 a 13 mg/kg, se relacionan con una mayor incidencia de efectos secundarios y no está demostrado que lleguen a producir un mayor efecto ergogénico (Guest et al., 2021). También es importante mencionar que, según el estudio publicado recientemente por Nieto-Acevedo et al. (2025), 3 mg/kg de suplementación con CAF son suficientes para mejorar el rendimiento en pruebas específicas relacionadas con el baloncesto, como altura del salto, agilidad y precisión en lanzamiento.

El momento recomendado para la suplementación con cafeína es aproximadamente 60 minutos antes del ejercicio (Guest et al., 2021); no obstante, el momento óptimo puede variar según la fuente de cafeína utilizada (chicles con cafeína, cafeína (anhidra) en cápsulas, suplementos pre-entrenamiento, bebidas energéticas que contienen cafeína, etc.). Las diferencias individuales en el rendimiento deportivo y los posibles efectos secundarios, como trastornos del sueño o ansiedad post-consumo, pueden atribuirse a la variabilidad genética relacionada con el metabolismo de la cafeína y las respuestas físicas y psicológicas. El gen CYP1A2 codifica a la enzima hepática responsable de descomponer la cafeína (Gu et al., 1992). Y, en función de cómo se exprese este gen en el organismo de cada deportista, podrá influir en la respuesta a la cafeína y los posibles efectos secundarios de la toma de este suplemento. Si los participantes son "metabolizadores rápidos" (portadores del alelo AA en el gen CYP1A2), procesarán y eliminarán la cafeína con mayor eficiencia y podrán experimentar beneficios en el rendimiento deportivo con una menor probabilidad de sufrir efectos adversos (Pickering & Kiely, 2018; Cornelis et al., 2006). Sin embargo, los "metabolizadores lentos" (portadores del alelo AC o CC, eliminarán la cafeína de manera más lenta y tendrán una mayor probabilidad de sufrir efectos adversos con la ingesta de este suplemento (Pickering & Kiely, 2018; Cornelis et al., 2006). Finalmente, factores como el consumo habitual de cafeína también pueden influir en las respuestas individuales (Guest et al., 2021).

Debido a todos los interrogantes descritos durante la introducción de este trabajo, el objetivo principal fue analizar el efecto de la suplementación con cafeína y el ciclo menstrual en el rendimiento de jugadoras adultas de baloncesto. En consideración a los estudios previamente citados, se hipotetiza que la suplementación con CAF tendrá un efecto positivo en el rendimiento de jugadoras adultas de baloncesto, particularmente en aspectos como la fuerza y la velocidad. Además, se postula que esta suplementación reducirá el efecto del CM sobre el esfuerzo percibido y la disminución de la fuerza.

2. MÉTODO.

2.1. Diseño del estudio.

Este estudio sigue un diseño experimental aleatorizado cruzado, ciego simple y controlado con placebo (PLB), para investigar los efectos de 3 mg/kg de CAF en el rendimiento deportivo (velocidad máxima, salto y cambio de dirección) de jugadoras adultas de baloncesto.

2.2. Participantes

En el estudio participaron un total de 10 jugadoras del Club de Baloncesto Peñas de Huesca, cuyas características se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1.

Características descriptivas de las participantes.

Variables	Media $\pm$ DE (n = 10)
Edad (años)	21,9 $\pm$ 3,5
Peso (kg)	65,3 $\pm$ 7,7
Talla (cm)	165,8 $\pm$ 6,1
IMC (kg/m ²)	23,8 $\pm$ 3,6
Consumo diario de CAF (mg)	180 $\pm$ 103
Experiencia entrenando a baloncesto (años)	13 $\pm$ 4
Duración del CM (días)	30 $\pm$ 6
Duración de la menstruación (días)	5 $\pm$ 1
CM regular (Sí/No; %)	(3/10) 70%
Toma de AO (Si/No; %)	(0/10) 0%
Dismenorrea (Si/No; %)	(6/4) (60%)

Nota: DE: desviación estándar; n: muestra; kg: kilogramos; mg: miligramos; cm: centímetros; IMC: índice de masa corporal; m: metros; CM: ciclo menstrual; %: porcentaje; AO: anticonceptivos orales; Dismenorrea: dolor uterino durante la menstruación.

Para poder ser incluidas en este estudio, las participantes cumplieron con los siguientes criterios de inclusión: (a) ser mujeres mayores de edad (año mínimo de nacimiento: 2006), (b) estar en edad reproductiva, (c) jugar al baloncesto en la categoría junior o senior del equipo Club Baloncesto Peñas y (d) tener una experiencia mínima entrenando a baloncesto de al menos 6 meses con una frecuencia de al menos 2 sesiones por semana. En caso de que las participantes estuviesen embarazadas o amamantando o, hubiesen sufrido alguna lesión musculoesquelética de larga duración en los últimos 6 meses, hubieran sido excluidas del estudio.

Después de la selección y evaluación de la muestra y, una vez se obtuvo la aprobación del Comité de Ética de Aragón de la Investigación de la Comunidad Autónoma (Nº aceptación: PI24-012) y de la Unidad de Protección de Datos de la

Universidad de Zaragoza (N^o ref^a.: RAT 2024-17), se estableció un sistema de pseudoanonimización para los datos de los participantes. Cada nombre fue reemplazado por un código único aleatorio (BSK001, BSK002, BSK003...) que se utilizó en los documentos de registro de datos. El documento en papel donde se recogía esta codificación, junto con los registros descriptivos referentes a la Tabla 1 de este estudio, se almacenaron en carpetas, en cajones distintos, todos bajo llave en el despacho n.º 11 del Pabellón Río Isuela (Huesca), con acceso exclusivo para los investigadores del estudio. Para el almacenamiento digital de los datos referentes a las pruebas de rendimiento, se emplearon los programas informáticos Word, Excel y Jamovi, exclusivamente en el ordenador de uno de los investigadores. No se utilizaron unidades extraíbles ni se almacenaron datos en la nube.

Una vez completado este proceso, tuvo lugar el primer contacto con las participantes. Y, para garantizar la voluntariedad de su participación, se realizó una reunión con las jugadoras en la que se explicó el objetivo del estudio y sus posibles beneficios y riesgos.

Para poder formar parte del estudio, cada participante entregó el consentimiento informado firmado correspondiente a este estudio. Tras la firma del consentimiento, se les hizo entrega de una hoja de registro de datos para que cada jugadora pudiese cumplimentar los datos descriptivos del estudio. En este documento cada deportista reportó su fecha de nacimiento, experiencia entrenando a baloncesto, duración del ciclo menstrual, duración de la menstruación (tiempo que dura el sangrado), regularidad o irregularidad menstrual. Según la Oficina para la Salud de la Mujer ("OASH", por sus siglas en inglés) se considera regularidad menstrual si el tiempo transcurrido desde el día 1 (primer día de sangrado) del último ciclo menstrual hasta el comienzo del próximo es de 24 a 38 días. Por otro lado, se considera irregularidad menstrual si la duración del CM es de <24 días o >38 días (OASH). También tuvieron que indicar si tomaban anticonceptivos orales y si padecían dismenorrea (*dolor uterino en el momento de la menstruación* (Pinkerton, 2023)). Además, se midió, con ropa deportiva corta y sin zapatillas, el peso (My Body Composition Scale 2; Xiaomi, Pekin, China; precisión de 0,1 kg) y la talla (estadiómetro seca 225; seca, Hamburgo, Alemania; precisión de 0,1 cm) para calcular el índice de masa corporal (IMC) de cada jugadora, el cual se obtuvo dividiendo el peso en kg entre la altura en m² ($IMC = \text{peso (kg)} / \text{altura (m}^2\text{)}$). Estas características se muestran representadas en la Tabla 1.

Por último, previo a la realización de cada una de las evaluaciones, las participantes completaron el Cuestionario de Consumo de Bebidas Energéticas de la Autoridad Europea de Seguridad Alimentaria ("EFSA", por sus siglas en inglés), el cual se administró a través de un formulario de Google. Así se pudo estimar la cantidad de cafeína consumida por cada jugadora en su vida diaria y, garantizar la seguridad de cada participante durante las pruebas que involucraron la ingestión de cafeína.

2.3. Procedimiento

Este estudio sigue un diseño experimental aleatorizado cruzado, ciego simple y controlado con placebo (PLB), para investigar los efectos de 3 mg/kg de CAF en el rendimiento deportivo (velocidad máxima, salto y cambio de dirección) de jugadoras adultas de baloncesto.

2.4. Instrumentos

Se ha realizado un ensayo controlado aleatorizado (ECA) cruzado para evaluar el rendimiento (salto Abalakov (ABK), V-cut y esprint) de todas las jugadoras en cuatro condiciones diferentes: (1) suplementación con cafeína y ausencia de menstruación; (2) placebo y ausencia de menstruación; (3) suplementación con cafeína y menstruación; (4) placebo y menstruación.

Todas las participantes cumplieron con la batería de pruebas en el mismo orden: (1º) salto ABK, (2º) V-cut y (3º) esprint. La realización de todas las pruebas tuvo lugar durante el entrenamiento del Junior Femenino; el cual, al igual que el del Senior Femenino, tiene una duración de 90 minutos. En este caso, durante los 60 primeros minutos de entrenamiento las jugadoras siguieron con su rutina habitual marcada por la entrenadora y, en los 30 minutos restantes, se realizaron las tres pruebas mencionadas anteriormente. Al final de la última prueba en cada una de las evaluaciones, se anotó la valoración del esfuerzo percibido de cada jugadora medida a través de la escala de Borg (Borg, 1982). Además, se envió, la noche del día posterior a cada evaluación, la Escala Atenas de Insomnio (Soldatos et al., 2000) a través de un formulario de Google. De esta manera, se cuantificó si la suplementación con cafeína afectó al sueño y a la rutina diaria de cada participante.

2.5. Pruebas experimentales

Salto Abalakov

Las participantes realizaron el salto ABK, a través del cual se evalúa la altura del salto (cm). La metodología fue la siguiente: se indicó a las jugadoras que se posicionasen sobre la plataforma de contacto con las piernas separadas a la anchura de los hombros, para realizar un movimiento descendente hasta alcanzar la flexión de rodillas deseada, seguido inmediatamente de un esfuerzo máximo ascendente, con el propósito de alcanzar la máxima altura posible. Los brazos acompañan el salto. Se realizaron dos intentos submáximos para familiarizarse con la técnica y disminuir así los posibles riesgos y/o lesiones, con 30 segundos de descanso entre ellos. Tras descansar otros tres minutos, realizaron dos intentos máximos con un descanso de tres minutos entre ellos. Para registrar la altura de los saltos se utilizó la plataforma de contactos DIN-A3 Chonjump (Chronojump-Boscosystem; Barcelona, España). De los dos intentos máximos, se guardó la prueba con un mejor valor.

V-cut

Se realizó la prueba V-cut (Figura 1) para medir la velocidad de cambio de dirección. Esta prueba consiste en recorrer 25 metros incluyendo cuatro cambios de dirección con un ángulo de salida de 45º cada uno. Se realizaron dos intentos máximos, con un descanso de tres minutos entre ellos. El tiempo (s) fue registrado mediante células fotoeléctricas (Witty Gate Wireless Training Timer Photocells, Microgate; Bolzano, Italia) y, al igual que en el caso anterior, se guardó el mejor resultado.

Ilustración del test V-cut.



Se realizaron dos sprints de 20 metros con un descanso de tres minutos entre ellos. El tiempo (s) se registró mediante células fotoeléctricas (Witty Gate Wireless Training Timer Photocells, Microgate; Bolzano, Italia) y se utilizó, para realizar los análisis estadísticos, el sprint realizado en el menor tiempo.

Las botellas se administraron 60 minutos antes de las pruebas, lo que coincide con el comienzo del entrenamiento. A cada participante seleccionada aleatoriamente en la condición de suplementación se le administró una botella de 330 ml, la cual contenía 3 mg/kg de CAF anhidra (HSN; Granada, España) en polvo, diluida en agua con una pastilla efervescente sabor naranja (Powertabs, Isostar; Suiza) para así, enmascarar el sabor amargo y el olor de la CAF. Por otro lado, cuando se encontraban en la condición de PLB, se les administró 60 minutos antes de las pruebas la misma botella de 330 ml que únicamente contenía la pastilla efervescente diluida en agua. Estas botellas fueron preparadas con anterioridad (la misma mañana del día de las pruebas) en el laboratorio de la Facultad de Ciencias de la Salud y el Deporte. Para ello, se utilizó una balanza de análisis de 0,0001g de precisión (ALS 220-4, KERN; Kern & Sohn, Balingen, Alemania). Todas las bebidas fueron preparadas por una técnico del laboratorio. Por otro lado, la aleatorización para cada día de evaluación fue realizada por la autora de este trabajo mediante la página web Research Randomizer (<https://www.randomizer.org/>). Se realizaron dos aleatorizaciones (A y B) que involucraron dos posibles condiciones para cada participante (1 = CAF; 2 = PLB) dentro de una condición (A) de CM o (B) no CM.

La elección de esta dosis es debido a que se han realizado estudios que han observado que es la dosis mínima efectiva con efectos ergogénicos (Mielgo-Ayuso et al., 2019; Sims et al., 2023). Además, la EFSA detalla que una dosis de 3 mg/kg es segura (EFSA, 2015).

2.7. Control del ciclo menstrual

La duración del CM se registró durante tres meses consecutivos (enero, febrero y marzo) antes de las pruebas experimentales que involucraban la condición de CAF/PLB y menstruación. Los datos de este CM de cada participante se registraron (de forma anónima y codificada: BSK001, BSK002, etc.) mediante una aplicación de calendario (Google Calendar) instalada en el teléfono de cada participante y compartida con la investigadora responsable del estudio. De esta manera, se pudo monitorizar y planificar las sesiones de evaluación en las que estuvo implícita la menstruación de cada jugadora. Todas las evaluaciones que implicaron la menstruación (evaluaciones 3 y 4) se llevaron a cabo en la fase folicular temprana del CM. El resto, no implícitas en la situación de menstruación (evaluaciones 1 y 2), se realizaron dentro de la fase lútea del CM.

2.8. Análisis de datos

El análisis estadístico de las diferentes pruebas se realizó mediante el software estadístico Jamovi Desktop 2.3.28 para Windows (Jamovi; Sidney, Australia). A través de este, se demostró que todas las variables continuas seguían una distribución normal mediante los tests de Shapiro–Wilk ($p > 0,05$). Por lo tanto, se pudo llevar a cabo estadística paramétrica.

Para evaluar tanto el efecto del CM como el de la suplementación con CAF en las variables de rendimiento (ABK, V-cut y esprint) se utilizó la prueba T de Student para muestras apareadas; mientras que, para evaluar el efecto de la CAF en la percepción subjetiva del esfuerzo se utilizó la prueba de rangos de Wilcoxon. En ambas pruebas el nivel de significación se estableció en $p < 0,05$. Por último, para el cálculo de las respuestas individuales se utilizó la hoja de cálculo publicada por Hopkins (Hopkins, 2017).

3. RESULTADOS.

3.1. Rendimiento general

En la Tabla 2 se puede observar que no se encontraron diferencias significativas entre las condiciones de CAF y PLB ($p > .05$.) tanto con menstruación como sin menstruación.

Tabla 2.

Rendimiento en las pruebas con o sin menstruación, en las condiciones de PLB y CAF.

Grupo experimental (n=10)						
	Menstruación			No Menstruación		
	Media DT_CAF	Media DT_PLB	Valor p	Media DT_CAF	Media DT_PLB	Valor p
ABK (cm)	25.99±5.86	26.77±5.14	0.597	24.27±6.11	21.61±2.95	0.156
V-cut (s)	8.25±0.35	8.36 ± 0.43	0.452	7.88 ±0.24	7.81±0.48	0.638
Esprint (s)	3.75±0.13	3.79 ± 0.19	0.520	3.63±0.19	3.69±0.19	0.093

Nota: valor medio ± desviación estándar; ABK: abalakov; cm: centímetros; s: segundos; PLB: placebo; CAF: cafeína; p: significación estadística

3.2. Análisis de la influencia de la menstruación

El análisis de las pruebas realizadas con la menstruación, respecto a las que se realizaron sin la menstruación, permitió observar diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento durante las tres pruebas (ABK (p=0,003), V-cut (p=0,007) y esprint (p=0,048)) en condición de PLB (Tabla 3).

Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas en la prueba de ABK en la condición de CAF y menstruación respecto a la no menstruación (p=0,823) (Tabla 3). No obstante, en la prueba de V-cut (p=0,005) y esprint (p=0,030), el rendimiento si disminuyó significativamente durante la menstruación, aún con la suplementación de CAF (Tabla 3).

Tabla 3.

Análisis de la influencia de la menstruación.

Grupo experimental (n=10)						
	Media DT_PLB_NM	Media DT_PLB_M	Valor p	Media DT_CAF_NM	Media DT_CAF_M	Valor p
ABK (cm)	21.61±2.95	26.77±5.14	0.003*	24.27±6.11	25.99±5.86	0.823
V-cut (s)	7.81±0.48	8.36 ± 0.43	0.007*	7.88 ±0.24	8.25±0.35	0.005*
Esprint (s)	3.69±0.19	3.79 ± 0.19	0.048*	3.63±0.19	3.75±0.13	0.030*

Nota: valor medio ± desviación estándar; ABK: abalakov; cm: centímetros; s: segundos; PLB: placebo; CAF: cafeína; p: significación estadística; * p<.05.

3.3. Escala de Borg

En la Tabla 4 se observa que la CAF no presentó un efecto significativo ($p>.05$.) en la percepción subjetiva de esfuerzo de las jugadoras.

Tabla 4.

Media del esfuerzo percibido (0-10) en las cuatro evaluaciones.

Grupo experimental (n=10)		
Evaluaciones	Mediana (Rango intercuartílico; P25, P75)	Valor p
EEP_NM_PLB	3.0 (3, 5)	0.546
EEP_NM_CAF	2.5 (2, 4,5)	
EEP_M_PLB	3.0 (3, 6)	0.229
EEP_M_CAF	3.0 (2, 5)	

Nota: P25: percentil 25; P75: percentil 75; EEP: escala de esfuerzo percibido; NM: sin menstruación; M: con menstruación; PLB: placebo; CAF: cafeína.

3.4. Variabilidad interindividual

En la Tabla 5, se muestran las respuestas individuales que tiene cada jugadora a la suplementación con CAF con y sin menstruación. Al realizar el análisis estadístico se observa que algunas participantes han mostrado diferencias a favor de la suplementación con CAF, tanto en la situación con menstruación como sin menstruación. Sin embargo, otras no han experimentado un cambio significativo con la suplementación de CAF en ninguna de las pruebas, o estos cambios son poco claros.

Tabla 5.

Respuestas individuales a la suplementación con CAF.

Grupo experimental (n=10)						
Código	Menstruación			No Menstruación		
	ABK	V-cut	Esprint	ABK	V-cut	Esprint
BSK001	↑↔	↓*	↔↓	↑*	?	?
BSK002	↑*	↓*	↓*	↑*	?	↓*
BSK003	?	↓	↔↓	?	?	↔↓
BSK004	↓*	?	↑*	?	?	?
BSK005				↓*	?	↓*
BSK006	↓*	↑↔	↓*	?	?	?
BSK007	↑↔	↔↓	↔↓	?	?	↓*
BSK008	↑*	↑*	↑*	↑*	↑*	↑*
BSK009	?	↑↔	?	↑	?	?
BSK010	?	↑↔	?	↑*	↑*	↑*

Nota: ABK: abalakov; Los cambios individuales pueden ser poco claros (?); puede haber posibles aumentos o disminuciones (↔↑/↔↓) del tiempo (V-cut y esprint) o la altura (ABK); y probables o decisivos aumentos o disminuciones (↑*/↓*) del tiempo (V-cut y esprint) o la altura (ABK).

4. DISCUSIÓN.

El principal hallazgo de este estudio es que la cafeína no muestra un efecto positivo significativo en la mejora del rendimiento físico de las jugadoras adultas de baloncesto. Por lo tanto, descartamos la hipótesis de que la suplementación con CAF tiene un impacto positivo en el rendimiento de las participantes, especialmente en aspectos como la fuerza y la velocidad. Asimismo, rechazamos la afirmación sobre el efecto ergogénico de la CAF para mitigar el efecto del CM en el esfuerzo percibido y la disminución de la fuerza.

Existen pocos estudios publicados en relación con el baloncesto femenino y la suplementación con CAF en los que además se haya tenido en cuenta el momento del CM en el que se encuentra cada deportista. Sin embargo, uno de los pocos es el estudio realizado por Stojanovic et al. (2019) con una muestra muy similar (n = 10) y con la misma dosis de CAF (3 mg/kg) pero, en este caso, las participantes son jugadoras profesionales de la liga nacional de Serbia. Las pruebas se realizaron durante la fase lútea y sus resultados, en línea con los de este trabajo, manifestaron mejoras pequeñas-moderadas no significativas estadísticamente en el rendimiento aeróbico y anaeróbico de las jugadoras. No obstante, en la prueba de esprint (5 y 10 m) sí que encontraron diferencias significativas entre CAF y PLB. También, observaron una disminución significativa de la percepción de la fatiga. En nuestro estudio se ha obtenido una pequeña disminución no significativa en la percepción subjetiva del esfuerzo (escala de Borg: 0-10) medida al finalizar las pruebas.

Por otro lado, algunos estudios han analizado el efecto de la suplementación en jugadoras de baloncesto sin considerar el ciclo menstrual. Un ejemplo es el estudio recientemente publicado por Nieto-Acevedo et al. (2025), en el que se administró la misma dosis de CAF (3 mg/kg), obteniéndose un aumento en el rendimiento deportivo, particularmente en la altura del salto y la agilidad. No obstante, no se especifica en qué fase del CM se llevaron a cabo las pruebas de evaluación de rendimiento.

Antes, de manera similar, Puente et al. investigaron en 2017 los efectos de una dosis de 3 mg/kg de cafeína en jugadores de baloncesto femenino (n=10) y masculino (n=10). Y, en una de las pruebas coincidentes con el presente estudio, encontraron mejoras significativas en la altura del salto (salto ABK). Sin embargo, tampoco se detallan las condiciones fisiológicas en las que se desarrolló la investigación.

También, hay un número de estudios algo mayor, que investigaron el efecto de la CAF y el CM, pero en este caso en entrenamiento de fuerza (Santana et al., 2022; Norum et al., 2020). El primero de ellos encuentra un aumento del rendimiento deportivo, utilizando la misma dosis (3 mg/kg), a favor de la suplementación con CAF y, un efecto de este suplemento para mitigar el efecto negativo del CM sobre la producción de la fuerza (Santana et al., 2022). El segundo de los estudios anteriormente mencionados también muestra un efecto positivo significativo de la suplementación con CAF en el rendimiento muscular, en este caso con una dosis de CAF algo superior (4 mg/kg) e investigando solamente una de las fases del CM que se han tenido en cuenta en nuestro trabajo, la fase folicular temprana. Esto plantea varios interrogantes, uno de ellos es si la dosis de CAF (3mg/kg) empleada en nuestro estudio pudo no haber sido la suficiente.

Actualmente, no hay suficiente evidencia que respalde una dosis específica de suplementación con CAF para las mujeres (Salinero et al., 2019). Esto es debido a que la mayoría de los estudios que respaldan la evidencia científica del efecto ergogénico de este suplemento está basada en investigaciones en las que participa mayoritariamente la población masculina (Salinero et al., 2019). Además, otro aspecto que hay que tener en cuenta es que, en base a los hallazgos de la revisión sistemática de Mielgo-Ayuso et al. (2019), los efectos de la cafeína pueden ser menores en mujeres en comparación con hombres que ingieren la misma dosis.

El análisis de la influencia de la menstruación sobre el rendimiento indica que hay un efecto significativo de la menstruación sobre el rendimiento deportivo, concretamente, sobre la disminución de este. En línea con otros estudios que han analizado el efecto del CM sobre el rendimiento (Vena & Paschou, 2022; Mielgo-Ayuso et al., 2019), se observa que el rendimiento deportivo se ve comprometido en aquellas fases del CM en las que la progesterona está elevada, debido a que esta fluctuación hormonal produce una disminución de la fuerza (Vena & Paschou, 2022). Esto ocurre durante la fase lútea, en la cual se han realizado las pruebas en la condición de PLB; de las cuales, en una de ellas, se ha obtenido con una significación de $p = 0,003$, un salto ABK menor en la situación sin menstruación y con PLB. No obstante, no hay que olvidar que el salto ABK tiene un gesto técnico determinado y puede ser que el cambio en el rendimiento pueda ser debido a una adquisición de la técnica del salto. También, al igual que indican los investigadores Vena & Paschou (2022), tiene lugar una disminución del rendimiento muscular

durante la fase folicular temprana, lo que puede afectar a la velocidad. En nuestro estudio se observa que, en las pruebas V-cut y esprint dentro de la situación de menstruación (fase folicular temprana) y PLB, se ha manifestado una disminución significativa ($p < 0,05$) del rendimiento respecto a la situación sin menstruación (fase lútea) y PLB. Por otro lado, no se encontraron resultados estadísticamente significativos para el salto ABK en la disminución del rendimiento durante la menstruación (fase folicular temprana) bajo la suplementación con CAF, en comparación con la condición sin menstruación y suplementación con CAF. Esto sugiere que, al igual que en los estudios de Santana et al. (2022) y Norum et al. (2020), la suplementación con CAF pudo mitigar el efecto del CM en el rendimiento para esta prueba.

Al analizar las respuestas individuales a la suplementación de CAF, observamos efectos ergogénicos positivos de algunas jugadoras en las tres pruebas, tanto en la situación con menstruación como sin menstruación. Sin embargo, estos resultados no se replicaron de manera equitativa en todas las evaluaciones ni en todas las jugadoras. Cabe destacar la respuesta individual de las participantes BSK008 y BSK010 en las pruebas V-cut y esprint en condición de CAF y sin menstruación; el tiempo de V-cut y esprint aumentó con la suplementación con CAF. La participante BSK010 no asistió a los últimos entrenamientos regulares de la semana anterior y de esa misma por lo que su rendimiento durante esa evaluación pudo verse afectado respecto a otra en la que sí asistió de manera consecutiva a los entrenamientos de toda la semana. En cuanto a BSK008, expresó a una investigadora haber dormido menos de 5 horas la noche anterior a las pruebas y estar más cansada de lo habitual, por lo que puede haberse visto disminuido su rendimiento por estos motivos. Respecto a las posibles explicaciones de las respuestas individuales a la suplementación con CAF del resto de participantes; el estudio de Lane et al. (1992) señala que las fluctuaciones de las hormonas sexuales pueden influir en la absorción, la tasa de excreción y/o la eficacia de la CAF. Además, investigaciones como las de Guest et al. (2018) y Pickering & Kiely (2018) indican que la variabilidad genética, específicamente, la expresión del gen CYP1A2 en el organismo de cada deportista, influye en la respuesta a la cafeína y los posibles efectos secundarios de la toma de esta. Por último, otro factor que pudo haber influido en las respuestas individuales a la suplementación es la toma diaria de CAF de cada participante. En este estudio, todas las jugadoras reportaron tomar 1, 2, 3 o 4 tazas de café al día (100-400 mg de CAF al día). Según la Administración de Alimentos y Medicamentos de Estados Unidos ("FDA", por sus siglas en inglés) esto influye en lo sensibles que son las personas a los efectos de la CAF y en la velocidad de asimilación de esta (FDA, 2023). La ISSN también afirma que la ingesta habitual de cafeína puede influir en la variación de respuesta entre individuos (Guest et al., 2021).

5. LIMITACIONES Y FORTALEZAS

El presente estudio cuenta con una serie de limitaciones: en relación con el tamaño muestral, una de las participantes (BSK005) no pudo completar las evaluaciones en todas las condiciones posibles (faltó la condición de CAF con menstruación) debido a estar lesionada en el último día de evaluaciones. En cuanto a representatividad, hay que asumir que el tamaño muestral no es representativo de todas las mujeres adultas que están federadas en una liga regular de baloncesto. Por otro lado, hubo evaluaciones que se realizaron tan solo con 2 participantes,

debido a que toda la muestra no menstrua a la vez. Por lo que, existe un espacio de tiempo diferente entre la segunda evaluación de cada participante, y la tercera y cuarta. 3) En cuanto a las pruebas, hay que hablar del ABK, ya que requiere un gesto técnico que se va aprendiendo con la práctica. Además, la plataforma de contactos DIN-A3 Chronojump (Chronojump-Boscosystem; Barcelona, España) para medir la altura del salto no se utilizó de manera idónea en todos los casos, debido a que, para que no deslizase la plataforma, se utilizó una esterilla de PVC (policloruro de vinilo), lo que pudo influir en el registro de los resultados.

En cuanto a fortalezas, se controló la ingesta de cafeína (3 mg/kg), todas las pruebas se realizaron en el mismo orden y en la misma pista de baloncesto y a la misma hora del día. El tamaño de la muestra no es muy elevado, sin embargo, no se aleja de la muestra utilizada en estudios similares que han evaluado el efecto de la suplementación con CAF y el CM en el baloncesto femenino. Finalmente, no hay que dejar a un lado que existen pocos estudios realizados solamente con mujeres y jugadoras de baloncesto que hayan tenido en cuenta además de la suplementación con CAF el posible efecto del CM.

6. CONCLUSIONES.

En este estudio la suplementación con CAF no fue efectiva para aumentar el rendimiento deportivo de jugadoras adultas de baloncesto. La variabilidad individual es clave en la respuesta a la suplementación con CAF y puede estar influenciada por factores genéticos, la fluctuación de las hormonas sexuales y la ingesta diaria habitual de cafeína. También, el CM tiene un efecto significativo en el rendimiento deportivo, en concreto, en la disminución de este sobre todo durante la fase folicular temprana. Por lo que, estos hallazgos resaltan la necesidad de investigaciones adicionales para desarrollar recomendaciones más precisas sobre la suplementación con CAF en el deporte femenino. Por lo que, se necesitan futuras investigaciones para explorar la interacción entre la suplementación con CAF y otras variables fisiológicas, como el tipo de entrenamiento y el ciclo menstrual. Asimismo, futuros estudios con un enfoque personalizado, considerando perfiles genéticos y hormonales, podrían proporcionar estrategias más efectivas para optimizar el rendimiento de las deportistas. De este modo, se podrá avanzar hacia una suplementación más eficiente y adaptada a las necesidades individuales, favoreciendo una mejora real en el desempeño deportivo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Autoridad Europea de Seguridad Alimentaria. (2015). *Cafeína*. Autoridad Europea de Seguridad Alimentaria. <https://www.efsa.europa.eu/es/topics/topic/caffeine>
- Borg G. A. (1982). Psychophysical bases of perceived exertion. *Medicine and science in sports and exercise*, 14(5), 377–381.
- Contreras, Y., Melendez, I., & Urrutia, Y. P. (2024). *Hábitos alimentarios y sus efectos en el ciclo menstrual en población universitaria chilena*. Repositorio UDEC. <http://repositorio.udec.cl/handle/11594/12118>

- Cornelis, M. C., El-Soheemy, A., Kabagambe, E. K., & Campos, H. (2006). Coffee, CYP1A2 genotype, and risk of myocardial infarction. *JAMA*, 295(10), 1135–1141. <https://doi.org/10.1001/jama.295.10.1135>
- Gómez Leyva, B., Díaz Armas, M. T., Valdés Cabodevilla, R. C., & Miguel Cruz, M. A. (2021). Efectos del consumo de café sobre la salud. *Medisur*, 19(3), 492–502. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1727-897X2021000300492
- Gu, L., Gonzalez, F. J., Kalow, W., & Tang, B. K. (1992). Biotransformation of caffeine, paraxanthine, theobromine and theophylline by cDNA-expressed human CYP1A2 and CYP2E1. *Pharmacogenetics*, 2(2), 73–77. <https://doi.org/10.1097/00008571-199204000-00004>
- Guest, N. S., VanDusseldorp, T. A., Nelson, M. T., Grgic, J., Schoenfeld, B. J., Jenkins, N. D. M., et al. (2021). International Society of Sports Nutrition position stand: Caffeine and exercise performance. *Journal of the International Society of Sports Nutrition*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s12970-020-00383-4>
- Guest, N., Corey, P., Vescovi, J., & El-Soheemy, A. (2018). Caffeine, CYP1A2 genotype, and endurance performance in athletes. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 50(8), 1570–1578. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29509641/>
- Hopkins, W. G. (2017). A spreadsheet for monitoring an individual's changes and trend. *Sportscience*, 5–9.
- Lane, J. D., Steege, J. F., Rupp, S. L., & Kuhn, C. M. (1992). Menstrual cycle effects on caffeine elimination in the human female. *European Journal of Clinical Pharmacology*, 43(5), 543–546. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1483492/>
- Mielgo-Ayuso, J., Marques-Jiménez, D., Refoyo, I., Del Coso, J., León-Guereño, P., & Calleja-González, J. (2019). Effect of caffeine supplementation on sports performance based on differences between sexes: A systematic review. *Nutrients*, 11(10), 2313. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31574901/>
- Nieto-Acevedo, R., García-Sánchez, C., Bravo-Sánchez, A., Abián-Vicén, J., Abián, P., Portillo, J., Martínez-Rubio, C., Lorenzo Calvo, J., & Díaz-Lara, J. (2025). Impacto de la ingesta de cafeína en el rendimiento de las jugadoras de baloncesto. *Nutrients*, 17 (2), 235. <https://doi.org/10.3390/nu17020235>
- Norum, M., Risvang, L. C., Bjørnsen, T., Dimitriou, L., Rønning, P. O., Bjørgen, M., et al. (2020). Caffeine increases strength and power performance in resistance-trained females during early follicular phase. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 30(11), 2116–2129. <https://doi.org/10.1111/sms.13776>
- O, Vieira-Cavalcante, V., Caetano, P. A., Rodacki, C., Bertuzzi, R., Lima Silva, A. E., et al. (2022). Caffeine reverts loss of muscular performance during the early-follicular phase in resistance-trained naturally menstruating women. *Journal of Sports Sciences*, 40(14). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35819352/>
- Oficina para la Salud de la Mujer. *Tu ciclo menstrual*. <https://espanol.womenshealth.gov/menstrual-cycle/your-menstrual-cycle#3>

- Pickering, C., & Kiely, J. (2018). Are the Current Guidelines on Caffeine Use in Sport Optimal for Everyone? Inter-individual Variation in Caffeine Ergogenicity, and a Move Towards Personalised Sports Nutrition. *Sports medicine (Auckland, N.Z.)*, 48(1), 7–16. <https://doi.org/10.1007/s40279-017-0776-1>
- Pinkerton, J. V. (2023). *Dismenorrea*. Manual MSD Versión Para Profesionales. <https://www.msdmanuals.com/es-es/professional/ginecología-y-obstetricia/anomalías-menstruales/dismenorrea>
- Puente, C., Abián-Vicén, J., Salinero, J. J., Lara, B., Areces, F., & Del Coso, J. (2017). Caffeine Improves Basketball Performance in Experienced Basketball Players. *Nutrients*, 9(9), 1033. <https://doi.org/10.3390/nu9091033>
- Research Randomizer. *Research Randomizer*. <https://www.randomizer.org/>
- Sáenz, A. N. (2022). *Recomendaciones nutricionales en atletas femeninas basado en el ciclo menstrual para futbolistas de FEDEFUT*. Repositorio UVG. <https://repositorio.uvg.edu.gt/handle/123456789/4806>
- Salinero, J. J., Lara, B., Jiménez-Ormeño, E., Romero-Moraleda, B., Giráldez-Costas, V., Baltazar-Martins, G., et al. (2019). More research is necessary to establish the ergogenic effect of caffeine in female athletes. *Nutrients*, 11(7), 1600. <https://doi.org/10.3390/nu11071600>
- Sims, S. T., Kerkick, C. M., Smith-Ryan, A. E., Janse de Jonge, X. A. K., Hirsch, K. R., Arent, S. M., et al. (2023). International Society of Sports Nutrition position stand: Nutritional concerns of the female athlete. *Journal of the International Society of Sports Nutrition*, 20(1). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37221858/>
- Soldatos, C. R., Dikeos, D. G., & Paparrigopoulos, T. J. (2000). Athens Insomnia Scale: validation of an instrument based on ICD-10 criteria. *Journal of psychosomatic research*, 48(6), 555–560. [https://doi.org/10.1016/s0022-3999\(00\)00095-7](https://doi.org/10.1016/s0022-3999(00)00095-7)
- Stojanović, E., Stojiljković, N., Scanlan, A. T., Dalbo, V. J., Stanković, R. S., Antić, V., et al. (2019). Acute caffeine supplementation promotes small to moderate improvements in performance tests indicative of in-game success in professional female basketball players. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 44(8), 849–856. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30633542/>
- U.S. Food and Drug Administration. (2023). *Al grano: ¿cuánta cafeína es demasiada?* <https://www.fda.gov/consumers/articulos-para-el-consumidor-en-espanol/algranocuantacafeinaesdemasiada#:~:text=4.,relaciona%20con%20efectos%20negativos%20peligrosos>
- Vena, W., & Paschou, S. A. (2022). Sports and the menstrual cycle. *Case Reports in Women's Health*, 33, e00367. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2214911221000850>

Fecha de recepción: 11/2/2025
 Fecha de aceptación: 6/3/2025



Revista Digital de Educación Física

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

VALORES EN EL FUTBOL INFANTIL EN EL CONTEXTO ACTUAL ¿EN QUÉ VALORES FORMAR? UNA REVISIÓN DOCUMENTAL

Alberto Rafael Aguilera Rivera

Licenciado en Administración. UAM. Azcapotzalco. Maestro en Ciencias del Deporte y Alto Rendimiento. Universidad del Futbol. Pachuca. México.
Email: ararrivera10@gmail.com

RESUMEN

El futbol es la actividad deportiva más popular, razón para que desde temprana edad se motive a los niños, niñas y adolescentes a practicarla como elemento adicional en su educación y como un espacio importante para la formación de valores, donde tradicionalmente, se ha enfatizado la diversión, la formación cívica y social. Sin embargo, bajo una sociedad tecnificada que determina diversos indicadores de desempeño, también se deben valorar las condiciones utilitarias como competitividad, rendimiento y eficacia deportiva. Objetivo: reflexionar en cuáles son aquellos valores que deben estar presentes, según los investigadores, en la formación en el futbol infantil y su aplicación en el contexto actual. La Metodología utilizada fue exploratoria descriptiva cualitativa con diseño documental, realizando búsquedas en Google académico, Dialnet, Radylac y Scielo, seleccionando registros académicos y científicos en torno al tema. Resultado: se obtuvo una muestra de treinta y nueve artículos para su análisis cualitativo descriptivo. La investigación destaca la relevancia de factores de diversión, cívicos y sociales, por sobre los utilitarios. La discusión señala que aunque existe una tensión entre los valores socio-afectivos y utilitarios, es posible integrarlos para una formación integral y holística, donde el proceso de enseñanza – aprendizaje tienda a equilibrar este conjunto de valores para promover una formación más completa que posibilite de mejor manera el desarrollo del individuo. Concluyendo que es posible y beneficioso integrar valores tradicionales y utilitarios en la formación humana de los pequeños(as) futbolistas reconociendo la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje integral en estas dinámicas.

PALABRAS CLAVE:

Contexto; Entrenador; Formación; Futbol infantil; Valores.

VALUES IN CHILDREN'S SOCCER IN THE CURRENT CONTEXT. WHAT VALUES TO TRAIN IN? A DOCUMENTARY REVIEW

ABSTRACT

Soccer is the most popular sporting activity, which is why children and adolescents are encouraged from an early age to practice it as an additional element in their education and as an important space for the formation of values, where traditionally it has been emphasized. fun, civic and social training. However, under a technical society that determines various performance indicators, utilitarian conditions such as competitiveness, performance and sports effectiveness must also be valued. **OBJECTIVE:** reflect on what values should be present, according to researchers, in children's soccer training and their application in the current context. The **METHODOLOGY** used was qualitative descriptive exploratory with documentary design, performing searches in Google academic, Dialnet, Radylac and Scielo, selecting scientific records on the topic. **RESULT:** a sample of thirty-nine scientific articles was obtained for qualitative descriptive analysis. The research highlights the relevance of fun, civic and social factors, over utilitarian ones. **THE DISCUSSION** points out that although there is a tension between traditional and utilitarian values, it is possible to integrate them for a comprehensive and holistic training, where the teaching-learning process tends to balance this set of values to promote a more complete training that better enables the development of the individual. Concluding that it is possible and beneficial to integrate traditional and utilitarian values in the human formation of young soccer players and recognize the importance of the comprehensive teaching-learning process in these dynamics.

KEYWORD

Children's soccer; Coach; Context; Training; Values.

INTRODUCCIÓN.

El fútbol es la actividad deportiva más popular en el mundo, lo que provoca que desde temprana edad el niño o la niña, por iniciativa propia o por la influencia del entorno, se motive para su práctica. El desarrollo temprano de actividades deportivas en éstos representa para Ibañez-Alcayne et al., (2023), un tiempo y escenario ideal para influir de manera integral en la práctica de la actividad física y el ejercicio, que junto a buenos programas podrían aportar el conocimiento y las destrezas necesarias para los hábitos de práctica física y deportiva a lo largo de la vida. Sociólogos, psicólogos y principalmente pedagogos señalan el valor educativo del deporte para el desarrollo integral del individuo. Quienes se encuentran a favor de estas ideas, consideran el deporte como una herramienta apropiada para enseñar y fomentar valores, virtudes y acciones positivas como justicia, lealtad, convivencia, respeto, trabajo en equipo, disciplina, responsabilidad y otras. Pero también existe otra perspectiva donde se resaltan otros valores enfocados a diferentes intereses propios de la competitividad, el rendimiento, la eficiencia y la eficacia deportiva (Sepúlveda y Roca, 2018).

Actualmente hablar de formación integral más allá de lo escrito en los manuales de entrenamiento de las más diversas propuestas deportivas de fútbol particularmente la iniciación del fútbol infantil (en adelante FI), para la gran mayoría de autores que han tratado el tema, se ha desvirtuado en la práctica, en muchos casos, por criterios cuantitativos expresados en el énfasis por la cantidad de campeonatos logrados, los goleadores, la defensa menos goleada, etcétera, que enfatizan la idea de rendimiento, de ejecutar los componentes físicos, técnicos y tácticos del juego eficientemente, con el fin de competir y ganar para la obtención de títulos, medallas y reconocimientos en aras de mostrar ser la mejor opción formativa.

Por tal motivo, no es posible analizar la problemática de los valores y la educación deportiva infantil al margen de la realidad que se está viviendo, donde se observa que el desarrollo del proceso de globalización no es la simple adopción de un modelo económico, es todo un cambio paradigmático que ha traído consigo transformaciones en todos los ámbitos, incluido el educativo, donde la individualidad, el rendimiento; la competitividad y el triunfo, entre otros factores son elementos que determinan también el comportamiento humano. Asimismo, los avances tecnológicos aplicados a los diferentes procesos de vida, principalmente los económicos y los organizacionales, han contribuido también que el mundo se determine por criterios técnicos, donde los valores se ubican en la eficiencia, la eficacia, la competitividad, la productividad y la rentabilidad.

Ante tal escenario, es evidente que la sociedad está en constante transformación y evolución, lo que genera desafíos cada vez más diversos en el sector del FI y también el juvenil. Este cambio coyuntural y estructural, impulsado por fenómenos ya mencionados como la globalización económica y la digitalización de la comunicación e información, ha creado la necesidad de replantear el funcionamiento estructural de los campos en los que se desarrolla el ser humano. En este contexto, la educación y los procesos formativos en edades tempranas del individuo, han tenido que reinventar sus objetivos, funciones, aportes y áreas de desempeño.

Dentro de este entorno, la práctica del FI que no tome en cuenta la complejidad de la formación de los sujetos deportivos, niños, niñas y adolescentes, y no proyecte un trayecto formativo integral a la medida de todos los elementos que intervienen en el proceso educativo, se convierte en un obstáculo no sólo para el desarrollo deportivo, sino para la construcción del sujeto en relación con la realidad (Juárez, 2014). Ante tal panorama es prioritario que los profesionales que se encuentran inmersos en el terreno formativo de este sector estén conscientes y se aboquen a la tarea de fortalecer los aspectos de la formación humana integral en las futuras generaciones de jugadores y jugadoras.

De tal manera, éste trabajo tiene como objetivo reflexionar en torno a la formación humana integral y los valores que en los contextos actuales se están enseñando, sin ponderar algunos de ellos, a partir de lo que los expertos señalan, para entender y atender qué valores se deben tener en cuenta a la hora de transmitir ideas, conocimientos y principios formativos a los practicantes en su proceso de enseñanza – aprendizaje (en adelante PEA) en su etapa infantil y juvenil en un mundo competitivo como el actual, donde existen tantas concepciones y exigencias de rendimiento, competitividad y triunfo, las cuales no deben ser ajenas a la diversión, la solidaridad y el respeto, por citar algunas valoraciones, por lo que se pueden enseñar de manera conjunta.

1. METODOLOGÍA

Este estudio es de tipo empírico no experimental de naturaleza descriptiva cualitativa, utilizando la técnica de exploración documental que busca la el análisis de textos: artículos y ensayos de carácter académico y científico sobre un tema en específico. Esto permite responder a la pregunta de investigación, que en este caso se centra en analizar y seleccionar sobre las perspectivas de la formación y los valores en el FI, junto con las tendencias o enfoques de los autores. Para Mira et al., (2004), esta técnica representa la forma más apropiada para recoger información, analizar tendencias y aproximarse al conocimiento de una realidad. Asimismo, permite la comprensión de una temática particular sustentada en un análisis de la literatura académica existente, posibilitando la rigurosidad en el sentido de que evidencia el conocimiento y la información que se tiene de un fenómeno en relación con sus autores, coyunturas y finalidades (Rodríguez y Pérez, 2017).

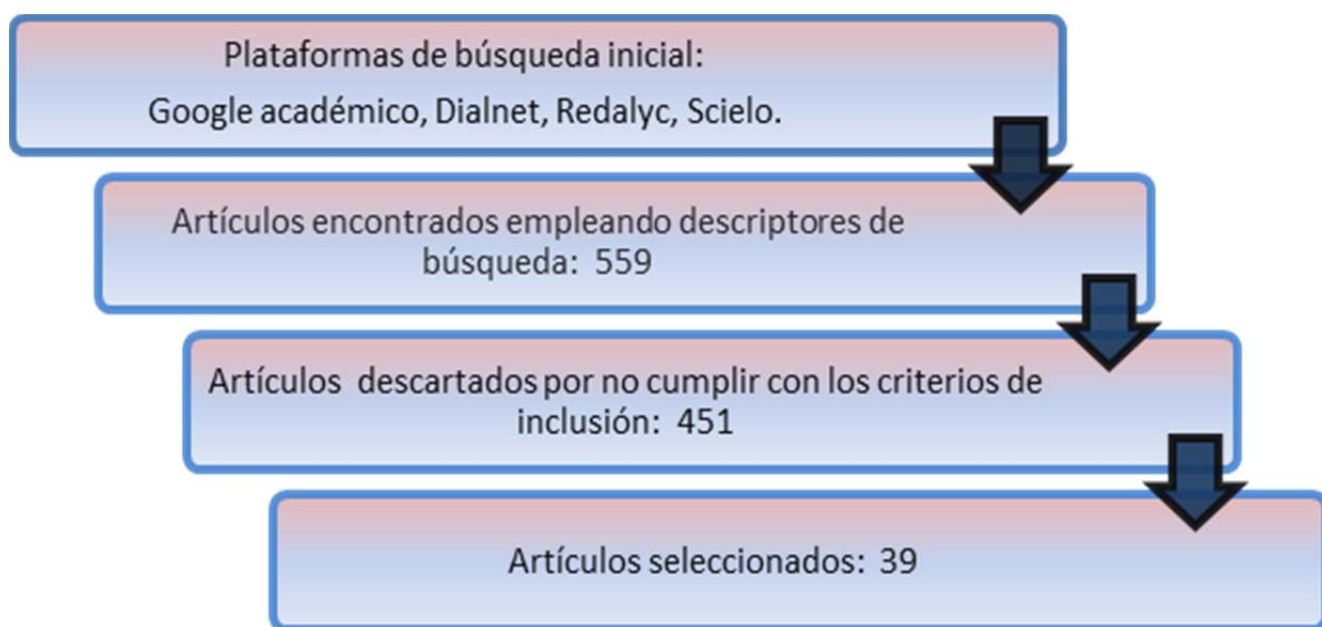
Por otro lado, se utiliza la revisión exploratoria, ya que este estudio busca indagar no solo lo que se ha discutido, dicho y conceptualizado sobre los valores y el FI, sino también las ponderaciones que se han hecho en relación a los valores considerados como tradicionales versus los utilitarios. Esto permitirá plantear nuevas preguntas de investigación en el futuro. Además de resumir, comunicar y facilitar los hallazgos de la evidencia académica y científica; esta metodología también permite aclarar conceptos fundamentales en torno al objeto de estudio y abordar las temáticas utilizadas (Fernández-Sánchez et al., 2020). En resumen, representa un método para develar conceptos, métodos y tendencias investigativas y teóricas en torno a un tema específico, que en este caso son los valores en el PEA en el FI.

La estrategia de búsqueda y análisis se enfocó en la búsqueda de artículos académicos y científicos en idioma español en las bases de datos de Google Académico, Dialnet, Radylac y Scielo, sin considerar el año de publicación. Posteriormente, en la fase de elegibilidad, se emplearon descriptores de búsqueda:

formación en valores, valores en el fútbol base, valores en el FI, y su equivalente en ambos en la categoría deporte base o de iniciación, utilizando comillas en cada frase y separadas por una coma o el Booleano AND, según la plataforma de búsqueda, tomando en cuenta los siguientes criterios de inclusión: que fueran trabajos académicos originales publicados en su totalidad en idioma español, con categoría de ensayo o artículo de investigación que versaran sobre la temática u objeto de estudio del presente proyecto y que fueran de acceso abierto sin importar el año de publicación. Además, también se tuvo en cuenta una serie de artículos que, si bien no cumplen las pautas del FI pero si de su carácter académico y científico relacionados al deporte base, la educación, los valores y la globalización, fueron útiles de cara a completar la información y la argumentación del presente artículo. La búsqueda y análisis se hizo entre los meses de Junio y Noviembre del 2024. Después de aplicar las acciones de búsqueda se obtuvieron 559 textos en total de las cuatro plataformas. Primero se leyeron los títulos; se excluyeron los que no trataban el tema; se seleccionaron 108 documentos cuyo título tenían las frases temáticas y después se leyeron los resúmenes de estos textos y en los casos que fueran necesarios se hizo lectura de la introducción para saber qué materiales se correspondían al tema elegido y cumplían los objetivos que se buscaban al realizar este trabajo. Bajo estos criterios se obtuvieron treinta y nueve documentos temáticos los cuales se leyeron y analizaron completamente obteniendo como base argumentativa veinte artículos, algunos de los cuales se tomaron como referencia en diferentes párrafos (Figura 1)

Figura 1.

Diagrama de flujo del proceso de selección de artículos



2. RESULTADOS

De la literatura analizada se aprecia que existen tres posturas posibles en los ambientes deportivos del FI, las cuales son, por un lado, el “marco formativo-recreativo”, que se caracteriza por ser espontáneo y poco organizado, divertido, no agonístico, orientado al proceso de aprendizaje y diversión, donde la ejecución no es fundamental y la ocupación del tiempo libre tiende a la diversión; por el otro, el “marco agonístico-utilitario”, más organizado y sistematizado, orientado al resultado y a buenas ejecuciones deportivas, donde la ocupación de la mayor parte del tiempo está orientada al logro de objetivos, de sentido meritocrático, con gran relevancia del factor organizacional y profesional; y por último, el enfoque que aglutina a los dos anteriores, el cual se puede entender como “marco formativo-competitivo” expresado en una línea imaginaria intermedia entre estos polos opuestos, seleccionando de cada uno de ellos lo más útil para cada momento del proceso formativo.

Sobre el marco formativo-recreativo, en los textos analizados, la comunidad académica en su gran mayoría se manifiesta por los aportes cualitativos que tiene la práctica deportiva en etapas infantiles en los factores axiológicos socio-afectivos, considerados como “tradicionales” y que se expresan en la diversión, el trabajo en equipo, la solidaridad, la disciplina, la diversión, la conciencia, el esfuerzo, el juego limpio, el respeto y la responsabilidad; en su gran mayoría lo hace a partir de consideraciones más conservadoras dejando de lado los valores utilitarios como el rendimiento, la constancia, la eficiencia, la autodisciplina, la voluntad, el carácter, la competencia y el deseo por ganar, al considerarlos como objetivos no propios de la formación en esta etapa del desarrollo del infante, que corresponde al “marco agonístico, utilitario o competitivo”. Sobre este último marco, los textos señalan que son pocos los escritos que analizan, meditan y señalan las ventajas sobre la calidad de los factores utilitarios que aparecen cada vez más en las estructuras y procesos de las escuelas de FI y los factores utilitarios que se manifiestan en la concepción de lo exitoso, los elementos de rendimiento y la obtención de títulos, sin dejar de lado los aspectos recreativos. Respecto al tercer enfoque, el del “marco formativo-competitivo” se considera una amalgama de los valores de los otros enfoques, donde importan tanto los valores “tradicionales” como “las tendencias utilitarias y/o competitivas”, pues unas y otras están presentes, quierase o no, en el acontecer del ser humano desde etapas tempranas de vida, y donde no se pueden ignorar las condiciones imperantes del mundo actual.

Al respecto sobresale el trabajo de Valenciano (2016), quien hace una disertación entre éstos valores y los primeros y se ubica en una posición más definida relacionado al sentido de la búsqueda de la victoria, el sacrificio, la eficiencia, el rendimiento y la competitividad, como expresiones humanas innatas; de las cuales el niño no puede ausentarse y sobre todo alinearse en relación a las realidades de sus iguales, es decir, todos los seres humanos son diferentes y todos poseen diferentes capacidades que se expresan en las acciones de la vida diaria. En relación al marco educativo, son pocos los que se manifiestan por una formación integral que incluya ambas posiciones, obteniendo de cada una lo mejor de sus argumentos para lograr una verdadera formación holística del jugador(a) en el FI. (Tabla 1).

Tabla1.

Autores por enfoque formativo en el futbol infantil.

Autores de artículos con enfoque formativo - recreativo: Acosta, 2022; Albertazzi, 2011; Albó, 2020; Alcayne et al, 2022; Baños & Serrano, 2022; Castro, 2008; Cirigliano & Durruty, 2015; De Marziani, 2008; Fernández & Pérez, 2015; Giménez & Castillo, 2004; Gómez, 2001; Guerrero, 2012; Juárez, 2014; Leonel et al., 2023; López-Días et al., 2021; Lozano et al, 2000; Marmol y Valenzuela, 2013; Nieto-Serrano, 2014; Rivas-Martínez & Bailey-Moerno, 2021; Romero, 2005; Salguero, 2010; Sanmartín, 2004.
Autores de artículos con enfoque agonístico - utilitario Giménez y Sáenz, 1996; González et al., 2009; Ibañez-Alcayune et al., 2023; Martínez et al., 2008; Ochoa, 2011; Piñar & Cardénas, 2009; Pinheiro, et al, 2014; Ramírez, 2006; Rebufo y Peña, 2023; Reverter et al., 2009; Salguero, 2011; Sepúlveda & Roca, 2018
Autores de artículos con enfoque formativo - competitivo. Agramonte, 2011; Marmol & Valenzuela, 2013; Merino-Orozco et al., 2019; Monjas et al., 2015; Valenciano, 2016.

En resumen, de los textos se aprecia que la gran mayoría de autores tienden hacia una postura en específico y señalan como perjudicial al otro enfoque, y sólo una minoría de éstos establecen un equilibrio entre ambos enfoques pues consideran que el PEA en el FI no tiene que ser determinante en la dicotomía de lo socio-afectivo en el marco recreativo versus utilitario del marco agonístico, sino en ambas visiones como factores de desarrollo integral personal, propios de un verdadero marco educativo.

3. DISCUSIÓN

No es posible analizar el asunto de los valores humanos y la educación en el FI, como ya se dijo, al margen de la realidad que se está viviendo actualmente, que como consecuencia ha establecido una nueva escala de valores, que si bien no olvida la esencia del ser humano, parece que pone mayor énfasis en la idea de ganar, de ser el mejor, de competir e imponerse por encima del resto (López, 2019). Bajo estos valores, el criterio utilitario del FI involucra a todos los que de alguna manera tiene que ver con él. Los dueños o responsables de las escuelas y los formadores parecen ser los principales responsables, puesto que consideran que su tarea de formar y dirigir un grupo de infantes no puede darse de manera improvisada ni descontextualizada ya que existen una serie de condiciones propias de la economía de mercado donde las ofertas más atractivas que se manifiestan en logros y resultados deportivos se traducen en mejores ingresos y/o mayor reconocimiento social. Más aún, en muchos casos hoy día se ve a la formación mayormente enfocada a la detección, selección y desarrollo del talento, por lo que la formación en valores socio-afectivos queda en entredicho.

La educación deportiva en general, inmersa en el contexto socio-económico, también ha sido afectada; Albertazzi (2011), señala que las instituciones de educación para entrenadores o profesores de educación física, se

orientan a capacitar personas con perfiles acordes a la demanda de trabajo que exige el sistema económico, en su actividad. Ante esta panorámica ésta autora coincide con Pinheiro et al., (2014), en la importancia de que las instituciones y los individuos que se encuentran inmersos en el terreno formativo del FI estén conscientes y se aboquen a la tarea de fortalecer la formación humana integral en las futuras generaciones, pues, todos los profesionales de la educación física y el deporte coinciden en afirmar que el deporte es un lugar privilegiado para una educación humanizada, es decir, para favorecer el crecimiento y la maduración integral del niño y niña.

Por lo tanto se tiene que reflexionar en torno a la forma dual del PEA en su expresión y manifestación de “competir o formar”, “ganar o formar”, y cuáles son los valores y los principios humanísticos que deben estar presentes en la formación de los infantes y adolescentes para que cuenten con los elementos necesarios y estén cabalmente preparados para enfrentar las realidades actuales; y posibiliten de mejor manera su arribo a ser buenos individuos competitivos en diferentes áreas, además de buenos jugadores; con principios axiológicos sólidos que les permitan actuar de manera responsable en los diversos entornos.

Al analizar la historia del deporte se aprecia su propósito netamente formativo. Esta relación entre deporte y educación ha sido, y sigue siendo, una empresa humana que está presente en la sociedad y la cultura, pues tiende a satisfacer los objetivos de mejora y perfeccionamiento de las capacidades del ser humano. Encaminados a estos propósitos, la actividad deportiva se convierte en un tiempo y espacio donde la persona puede expresarse, conocer el mundo, su funcionamiento y relacionarse con los entornos. Por lo tanto, queda claro que las personas, principalmente los niños, niñas y adolescentes, pueden encontrar en el fútbol una actividad gratificante y llena de aprendizajes.

Nadie niega el poder educativo del deporte en general; en el caso particular del fútbol, como deporte más practicado en edades tempranas; se concibe en ubicar su práctica como un excelente medio para transferir a los niños, niñas y adolescentes una serie de enseñanzas personales y sociales de carácter positivo mediante una práctica bien organizada. (Fernández y Pérez, 2015). Sin embargo, se inclina la opinión, como ya se dijo anteriormente, por la contribución de valores socio-afectivos y son limitadas las visiones que no olvidan el aspecto agonístico (Ibañez-Alcayne et al., 2023). Entonces, la discusión transita por la conveniencia o no de formar en “valores socio-afectivos” o en “valores agonísticos de rendimiento”. Sin embargo, no se puede ignorar que la propuesta de deporte formativo desvinculado del elemento competitivo está totalmente contrapuesta a la idea del *agon* griego que forma parte de un legado extenso ypreciado del deporte desde épocas remotas. Carl Deim (1966), comenta que dos de los ideales propios de las actividades físicas para los griegos eran: la gimnasia y la agonística. La gimnasia estaba relacionada con la salud física del ciudadano, mientras que la agonística tenía que ver con el componente *agon* expresado en la lucha, el enfrentamiento, que forma parte del ideal deportivo griego, donde la competición es inseparable (Valenciano, 2016).

Por tal motivo, habría que cuestionar, partiendo de la pregunta: ¿en qué valores formar?; si el ideal griego contemplaba ambas visiones, dentro de un proceso de formación humana, por qué ahora se le quiere separar. Parte de la respuesta, en opinión del autor del presente, estaría por un lado en el afán

igualitario y equitativo de muchos pensadores para quienes todos deben tener las mismas oportunidades y derechos; y por otro, en la tecnocracia del mundo, donde cada vez más, las acciones se rigen por criterios de desempeño, donde las diversas actividades se han convertido en el modelo para la organización de la vida, extensible a todos los espacios terrestres, por lo que también los juegos han sido organizados. La insistencia en el rendimiento, la producción, la eficiencia, la especialización, la competitividad y el éxito, se han generalizado tanto en la industria, el comercio, los servicios, como en las prácticas deportivas y esto elimina toda posibilidad de igualdad y equidad en la práctica deportiva.

Pero también habría que cuestionarse, más allá del carácter benevolente o perjudicial de determinado enfoque, que algunas posturas se muestran por concebir la práctica deportiva partiendo de la idea de que el deporte, como tal, no educa, ni determina valores, sino que depende del empleo que se haga de los mismos en el PEA. Por lo tanto, mediante las propuestas deportivas del FI se ha de inculcar una educación integral, efectiva, que establezca una serie de estrategias y prácticas que permitan una mejora en las actitudes y conductas de los pequeños deportistas, basadas en infinidad de valores sociales y utilitarios pues representan propiedades para enfrentar la realidad que se percibe en la relación que las personas establecen con el medio natural y humano. Como comenta López (2019), los valores no existen por sí mismos, ni son entidades reales independientes, ni tampoco son meras vivencias subjetivas y particulares. Los valores "valen" en la medida en que se encarnan y cristalizan en experiencias y realidades concretas.

En la formación del FI, sin importar su orientación y nivel de ejecución en los espacios deportivos hay una serie de valores que se definen como deseables e indispensables para el desarrollo personal en su entorno social. Para Leonel el al. (2023), se puede enseñar valores, virtudes y cualidades positivas como respeto, lealtad, afán de superación, convivencia, compañerismo, trabajo en equipo, disciplina, responsabilidad, justicia, juego limpio, pero también constancia, perseverancia, compromiso, autodisciplina, autodidactismo, entre otras, porque juntas hacen al ser humano más competitivo y capaz consigo mismo y no con los otros. No se puede ignorar que el fútbol y cualquier deporte es una matriz constructiva de la interacción humana con las personas y el medio; promueve las figuras cognitivas, mentales, psicológicas y emocionales de la colaboración, la solidaridad, el respeto, la disciplina, la diversión, la espontaneidad, la creatividad, la generosidad con el rendimiento, la competencia, la constancia, el esfuerzo, la determinación, la voluntad y la tolerancia al fracaso al mismo tiempo. Un ejemplo de ello lo es que en estas etapas de desarrollo para Valenciano (2016), las razones hacia la práctica deportiva están enfocadas a la autopercepción que los practicantes tienen de sí mismos, puesto que, la capacidad de percibir sus habilidades y la motivación para desarrollarlas y superarlas, evidencia un beneficio psicológico para ellos, lo que se cohesiona con las otras dimensiones para el desarrollo integral de los practicantes.

De esta manera, como ya se argumentó, el deporte como signo actual del tiempo moderno, representa, y puede suponer un buen camino para conseguir una educación integral del niño(a), y de paso para la contribución social que se deriva, ya que puede ayudar a vertebrar la integración de los valores del marco recreativo con los del marco competitivo en su proceso formativo para hacerse de un carácter y una personalidad en el más estricto sentido del término. Si en el FI, el planteamiento de la recreación y la competición se trabaja desde una perspectiva

pedagógica, el (la) pequeño (a) deportista será capaz de comprender todos los elementos que atañen al fútbol y de evolucionar de manera integral como ser humano.

Por último, la reflexión también debe transitar por el rol de los formadores y la familia y lo que éstos puede aportar en beneficio del desarrollo integral de los niños(as), lo que constituye temas a considerar en futuras investigaciones. Los profesores implicados en el FI, además de entrenadores deberán ser educadores, con profundas raíces humanas; los padres por su parte deben ser guías y acompañantes de los hijos en el viaje de aprendizaje deportivo, que hagan de éstas dos condiciones elementos importantes del PEA integral de los futuros jugadores, jugadoras y personas, donde haya una promoción mayor de los tres marcos de los valores para contribuir al surgimiento de ciudadanos convertidos en individuos productivos y buenos deportistas, capaces de emplear lo aprendido en beneficio de sí mismos y del ser humano, que trascienda la esfera egocéntrica de crear un mundo altamente tecnificado, en pro de uno más solidario, ético, responsable, donde predominen nuevas formas de organización social que responda a los nuevos desafíos y demandas futuras de la sociedad.

4. CONCLUSIONES

Producto de una serie de fuerzas que han provocado una modificación cualitativa del orden mundial; la globalización y la tecnología han configurado un tipo de sociedad cuyas características se perfilan sobre la base de la eficiencia, la productividad, el rendimiento y la competitividad; condiciones que han impactado, cambiado y ampliado a su vez los valores que rigen el actuar personal, grupal y organizacional. De los cuales los espacios educativos y deportivos no están exentos.

El deporte inmerso en el contexto de la globalización y de la tecnocracia se manifiesta como un fenómeno social y cultural donde existen diversas prácticas y orientaciones, una de las cuales la representa el considerado deporte infantil, base o de iniciación. Dentro de esta práctica en particular destaca el fútbol que se considera como una importante fuente complementaria para la educación integral de los niños, niñas y adolescentes. Después de la familia y la escuela, el sistema de formación deportiva en esta etapa es el que más influye en la educación en edades tempranas. A través de su práctica tanto en el entrenamiento como en los juegos o partidos de competición, además de los aspectos físicos, técnicos, tácticos, teóricos, psicológicos, mentales, volitivos, se fomentan importantes valores humanos. Respecto a éstos, las opiniones de los investigadores mostraron la existencia de tres posturas: la primera con un carácter más socio-afectivo cuyos objetivos pertenecen a la diversión y la espontaneidad con limitada organización; la segunda, que posee una postura utilitaria y agonística que fomenta una mayor organización y sistematización orientada al resultado y eficiencia deportiva; y una tercera que es amalgama de las dos primeras cuya postura es más integral al combinar lo mejor de las dos anteriores posiciones.

Teóricamente existe una preponderancia por el marco recreativo, y en menor cantidad la otra postura que coincide con el marco competitivo, dejando al último aquella que se manifiesta por una formación más integral, por lo que en un futuro se habrá de potenciar la enseñanza de valores y apostar, no sólo en la teoría sino en la práctica por un proceso donde coexistan tanto los valores de uno y otro enfoque,

para establecer un marco educativo mejor y más amplio cuyos beneficios repercutirán en la dimensión humana del niño(a) y en el cual se consideren las capacidades y las potencialidades de cada practicante.

La reflexión, intentando resolver la pregunta de la investigación, deberá transitar en ese sentido donde se pensará más el papel de las escuelas de FI y su proyección, sin aislarse de la realidad de un mundo tecnificado y exigente, basado en la meritocracia; donde se cuestionarán qué valores con visión humanista y utilitaria se deberán enseñar y fomentar, que sean complementarios unos a otros; que al mismo tiempo fomenten la diversión, la solidaridad y la competencia, la disciplina y la creatividad, el juego limpio y el respeto al otro, la constancia y la perseverancia, el deseo de victoria y la tolerancia al fracaso, el trabajo, la aceptación y la resiliencia; y que sean ubicadas como organizaciones donde coexistan todas las posturas: la de la diversión, la formación, la competencia y el rendimiento; y donde no se defina que todo gira en torno al fútbol de élite, profesional y de alto rendimiento, pues existen otros espacios donde el individuo manifestará lo aprendido y en el cual se verá que el principal valor transmitido es que haga del deporte parte de su vida. Así, los beneficios de una orientación humanista, de los valores y de la formación integral deberán dirigirse mediante una pedagogía de la potencialidad del individuo y no del fracaso, que contribuya a la formación integral del practicante, sin sobrevalorar las victorias, el rendimiento, la competitividad, las derrotas; y la diversión por sobre todas las cosas, sino en un equilibrio axiológico, lo que es de suma importancia para el crecimiento personal y grupal.

Para los directamente involucrados en la práctica de este PEA: los entrenadores, la tarea, en el contexto actual, intentando contribuir de una manera más profesional al desarrollo integral del practicante, se resumirá en que pueden elegir cualquiera de las dos posturas: pero, al hacerlo dejan de lado una formación completa, por lo que lo más adecuado para los niños, niñas y adolescentes será realizar un verdadero trabajo integral que contemple las dos posturas, tal como lo significan el enfoque formativo competitivo, puesto que es posible incorporarlos en un proceso que tienda a equilibrar este conjunto de valores para promover una formación más integral y holística, partiendo de la idea de que ningún proceso deportivo establece determinados valores y que estos dependen del objetivo que se quiera de los mismos. Por lo anterior, la labor docente de los entrenadores deberá basarse en conocimientos, competencias y habilidades que refuercen a través de los ejercicios y/o sesiones de entrenamiento los objetivos de la diversión, el aprendizaje, la organización y la competencia al mismo tiempo,

Asimismo, la comprensión y discusión del tema, tanto en la teoría como en la práctica, deberá distinguir entre escuelas de FI, con vínculos y objetivos de detección y formación de talentos futbolísticos, donde cabe la postura de dirigirse a factores netamente utilitarios de eficiencia, eficacia y rendimiento deportivo y una demandante competitividad, como son las enfocadas al denominado alto rendimiento pertenecientes a la estructura del fútbol profesional; y aquellas con carácter formativo recreativo, utilitario y competitivo, que son la gran mayoría, cuyo objetivos son otros, sin olvidar que el objetivo de cualquier PEA en FI deberá ser el de ayudar al desarrollo integral de los infantes, donde sería erróneo pensar que algunos valores se encuentren por encima de otros, pues los beneficios de una práctica del fútbol bien organizada y estructurada deberá ir orientada a la adquisición de diferentes habilidades y destrezas deportivas, además de dirigirse

hacia un desarrollo integral personal y social, donde se reconozca en todo momento que la diversión y la espontaneidad son importantes y que la competencia también, pues ésta existe como tal, pero no contra los otros, sino con sí mismo, en el enfrentamiento a los miedos, las dudas, las ambiciones y los límites que todo ser humano posee desde las más tempranas edades, mediante la superación, la constancia, la confianza y la construcción del auto-concepto y la personalidad a través del temperamento y el carácter, por lo que ahí reside el verdadero significado de una formación axiológica integral en el FI.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, L. M. (2022). El juego y su incidencia en la formación del niño y la niña como ser social. *Actividad física y ciencias / physical activity and science*, 12(2), 18–34. Recuperado a partir de: <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/actividadfisicayciencias/article/view/1430>
- Albertazzi, S. (2011). ¿Hacia dónde va la educación física del siglo XXI?. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 12(12), 45-51. <https://revistacaf.ucm.cl/article/view/1177>
- Albó, J. A. (2020). Axiología y deporte base en España: un estudio a través de las escuelas deportivas. *Revista Observatorio del Deporte*, 83-94. <https://www.revistaobservatoriodeldeporte.cl/index.php/odep/article/view/17/17>
- Alcayne, M. I., Camacho, L. P., & Barrero, A. M. (2022). El fútbol como recurso educativo en el deporte formativo de la provincia de Sevilla. *Retos*, 43, 488–494. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89491>
- Agramonte, E. A. (2011). El deporte educativo. *Pedagogía magna*, (11), 72-79. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3629129.pdf>
- Baños, B. E., & Serrano, R. O. M. (2022). *Propuesta didáctica para disminuir la especialización deportiva temprana en futbol base*. Tesis de Maestría en educación. Universidad Cooperativa de Colombia, Bucaramanga. Recuperado de: <http://repository.ucc.edu.co/bitstreams/e1b2bbd6-1435-4478-8c69-9765f87427ac/download>
- Castro, J. C. A. (2008). Acercamiento a la humanización del deporte y sus deportistas. *Revista Ciencias De La Actividad Física UCM*, 9(9), 47-52. Recuperado a partir de <https://revistacaf.ucm.cl/article/view/1154>
- Cirigliano I. & Durruty M. H (2015) ¿Qué se entiende por fútbol infantil? Críticas al modelo de enseñanza. *Perspectivas en Educación Física. Documentos y notas de trabajo* (2). Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7305/pr.7305.pdf
- De Marziani, F. (2008). Fútbol infantil: ¿Trabajo o diversión?, ¿Esfuerzo o placer? ¿Competencia o juego?, ¿Pena o gloria? *Educación Física y Ciencia*, 10, 19-44. <https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/download/EFyCv10a03/5680>

- Fernández, F. T. G., & Pérez, T. J. F. (2015). El deporte como medio para fomentar los valores educativos. La enseñanza del fútbol en la iniciación. *EmásF: revista digital de educación física*, (34), 125-133. https://emasf.webcindario.com/El_deportecomomedioparafomentarlos_valoresfutbol.pdf
- Giménez, F. J. & Castillo, E. (2001). La enseñanza del deporte durante la fase de iniciación deportiva. *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital*. Año 6, N° 31. Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com/efd31/id.htm>
- Giménez, F. J., & Sáenz-López, P. (1996). La competición en la iniciación al baloncesto. *Apunts de E.F. Deportes*, 46, 42-49. https://revista.apunts.com/wp-content/uploads/2020/11/046_042-049_es.pdf
- Gómez, R. A. (2001). Deporte y moral: los valores educativos del deporte escolar. *Lecturas: educación física y deportes. Revista digital*. Año 6. N° 31. Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com/efd31/valores.htm>
- González, V. S., García, L. I. M., Contreras, J. O. R., & Sánchez, M. M. D. (2009). El concepto de iniciación deportiva en la actualidad. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (15), 14-20. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i15.34992>
- Guerrero, J. T. (2012). El deporte en edad escolar como hecho educativo. *EmásF: revista digital de educación física*, (18), 4-6. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4196683.pdf>
- Ibañez-Alcayne, M.; Camacho-Lazarraga, P.; Martín-Barrero, A. (2023). Los valores del fútbol formativo en la educación deportiva actual. Una revision sistemática. *Journal of Sport and Health Research*. 15(2):441-454. <https://doi.org/10.58727/jshr.89500>
- Juárez, G. R. (2014). El futbol como vehículo para la formación en valores. *Entretextos*, 6(16), 1-9. <https://revistasacademicas.iberoleon.mx/index.php/entretextos/article/download/468/40>
- Leonel, A. F. J., Oyola, F. A. R., & Devia, C. P. (2023). Percepciones de niños, jóvenes y entrenadores del club grama deportes de Ibagué sobre la educación en valores en el fútbol base. *Edu-física. com*, 15(32), 39-54. <https://revistas.ut.edu.co/index.php/edufisica/article/download/2890/2566>
- López-Díaz, J.M., Garrote-Camarena, I., Díaz-Vega, M. (2021). La participación del entrenador en el fútbol formativo. *Logía, educación física y deporte*, 2(1), 21-32. Disponible en: https://logiaefd.com/wp-content/uploads/2021/09/La_participacion-del-entrenador-en-el-futbol-formativo.pdf
- Lozano, F., Olmedilla, A., López, J.C. y Hernández-Ardieta, I. (2000). ¿Fair play? Un estudio descriptivo de las sanciones en fútbol base. En *I Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte*. (331-337).

- Mármol, A. G., & Valenzuela, A. V. (2013). Análisis de la idea de deporte educativo. *E-balonmano. com: Revista de Ciencias del Deporte*, 9(1), 47-57. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4512295.pdf>
- Martínez, R., Molinero, O., Jiménez, R., Salguero, A., Tuero, C., & Márquez, S. (2008). Motives for participation in young soccer players: Influence of age/competitive category, training time and relationship with coaches. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 93, 46-54 <https://revista-apunts.com/la-motivacion-para-la-practica-en-la-iniciacion-al-futbol-influencia-de-la-edad-categoria-competitiva-el-tiempo-de-entrenamiento-y-la-relacion-con-el-entrenador/>
- Merino-Orozco A., Arraiz, A., y Sabirón, F. (2019). La construcción de la identidad competitiva del niño que práctica fútbol prebenjamín. *Revista de Psicología del Deporte*, 28 (1), 281, 89. https://zaguan.unizar.es/record/78232/files/texto_completo.pdf
- Mira, J. J., Pérez-Jover, V., Lorenzo, S., Aranaz, J., & Vitaller, J. (2004). La investigación cualitativa: una alternativa también válida. *Atención Primaria*, 34(4), 161–166. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(04\)78902-7](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(04)78902-7)
- Monjas Aguado, R., Ponce Garzarán, A., & Gea Fernández, J. M. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles trasferencias. *Retos*, 28, 276–284. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.35650>
- Nieto-Serrano, S. M. (2014). Educar en valores a través de la iniciación deportiva: Kin-ball, fútbol y judo. Recuperado de: https://crea.ujaen.es/jspui/bitstream/10953.1/1158/1/TFG_NietoSerrano%20CSeilaMar%ADa.pdf
- Ochoa, R. M. (2011). Propuesta para la sistematización del deporte escolar, como elemento generador de talentos deportivos. *Lecturas: Educación física y deportes*, (160), 10.
- Piñar, M. I., & Cárdenas, D. (2009). Las necesidades formativas para la competición en la iniciación al baloncesto. In G. Ortega & A. C. Jiménez (Eds.), *Táctica y Técnica en la iniciación al Baloncesto*. Madrid: Fundación Real Madrid. Ed. Wanceulen.
- Pinheiro, F. V., Camerino, F. O., & Sequeira, R., P. (2014). El fair play en la iniciación deportiva, un estudio con entrenadores de fútbol. *Retos*, 25, 32–35. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i25.34471>
- Ramírez M. G. (2006). Deporte vs juego. A la búsqueda de un concepto integrador. *Efdeportes. com*, 10 (94).
- Rebuffo, C. M., & Peña, A. S. (2023). La competición deportiva escolar: Un caso particular uruguayo. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 14(84) <https://emasf.webcindario.com/La-competicion-deportiva-escolar.pdf>.

- Reverter, M. J., Mayolas, P. C., Adell, P. L., & Plaza, M. D. (2009). La competición deportiva como medio de enseñanza en los centros educativos de primaria. *Retos*, 16, 5–8. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i16.34708>
- Rivas-Martínez, H., & Bailey-Moreno, J. (2021). Aportaciones del fútbol en la formación infantil y juvenil en una comunidad vulnerable. *Retos*, 39, 276–283. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78491>
- Rodríguez, A. y Pérez, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento *Revista EAN*, 82, pp.175-195. <https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>
- Romero, C. C. (2005). Un modelo de entrenamiento en fútbol desde una visión didáctica. *Revista digital: Lecturas: Educación Física y Deporte* -Buenos Aires- (Nº 80) <<http://www.efdeportes.com/>>[17/01/06]
- Salguero, A. R. C. (2010). El deporte como elemento educativo indispensable en el área de Educación Física. *EmásF: Revista digital de educación física*, (4), 2336. http://emasf.webcindario.com/El_Deporte_como_elemento_educativo_en_EF.pdf
- Salguero, M. J. C. (2011). La globalización en Educación Infantil: una forma de acercarse a la realidad. *Pedagogía magna*, (11), 189-195. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3629184.pdf>
- Sanmartín, M. G. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de educación*, 335(1), 05-126. <https://psicopedia.org/wp-content/uploads/2016/04/El-valor-del-deporte.pdf>
- Sepúlveda, V. M., & Roca, L. B. (2018). Efectos del fútbol actual en el modelo social del niño: perspectiva desde lo formativo hacia lo competitivo. *Athlos: Revista internacional de ciencias sociales de la actividad física, el juego y el deporte*, (14), 11-23. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6453514.pdf>
- Valenciano, O. M. (2016). Deporte y educación: notas sobre el concepto de deporte formativo y su relación con la competición. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/308298/38310/0>

Fecha de recepción: 29/1/2025
 Fecha de aceptación: 19/3/2025



Revista Digital de Educación Física

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

JUEGOS TRADICIONALES DE OLIVENZA: UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO A TRAVÉS DE ENTREVISTAS A LA POBLACIÓN LOCAL

Jorge Rojo-Ramos

Grupo de Investigación para la Promoción de una Sociedad Saludable (PHeSO),
Universidad de Extremadura, 10003 Cáceres, España.

Email: jorgerr@unex.es Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6542-7828>.

María José García-Guillén

Grupo de Investigación para la Promoción de una Sociedad Saludable (PHeSO),
Universidad de Extremadura, 10003 Cáceres, España.

Email: mjgg240300@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-1116-4898>.

Antonio Da Costa-Correia Gualdino

Grupo de Investigación de Biomecánica del Movimiento Humano y Ergonomía
(BioErgon), Universidad de Extremadura, Cáceres, España.

Email: antoniocorreia@gmail.com.

Carmen Galán-Arroyo

Grupo de Investigación de Alfabetización Física y Calidad de Vida Relacionada con
la Salud (PHYQoL), Universidad de Extremadura, Cáceres, España.

Email: Mamengalana@unex.es Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8750-0267>.

RESUMEN

El juego es una práctica recreativa fundamental para la socialización y el desarrollo infantil, que ha sido desplazada en la actualidad por actividades sedentarias, aumentando el sedentarismo y la obesidad infantil. Este estudio etnográfico se centra en los juegos tradicionales de Olivenza (Badajoz), recopilando información a través de entrevistas a personas mayores de la localidad. Se identificaron 32 juegos que reflejan el patrimonio cultural y social de la región. La inclusión de estos juegos en el aula de Educación Física puede promover la actividad física, la socialización y el conocimiento del patrimonio cultural local. Se hace un llamado a las instituciones educativas para revitalizar estas prácticas y combatir el sedentarismo en niños y niñas.

PALABRAS CLAVE:

Juegos tradicionales; Olivenza; Actividad física; Educación; Patrimonio cultural.

TRADITIONAL GAMES OF OLIVENZA: AN ETHNOGRAPHIC STUDY THROUGH INTERVIEWS TO THE LOCAL POPULATION.

ABSTRACT

Play is a fundamental recreational practice for socialization and child development, which has been displaced nowadays by sedentary activities, increasing sedentary lifestyles and child obesity. This ethnographic study focuses on traditional games in Olivenza (Badajoz), collecting information through interviews with local elderly people. Thirty-two games were identified that reflect the cultural and social heritage of the region. The inclusion of these games in the Physical Education classroom can promote physical activity, socialization and knowledge of the local cultural heritage. Educational institutions are called upon to revitalize these practices and combat sedentary lifestyles among children.

KEYWORD

Traditional games; Olivenza; Physical Activity; Education; Cultural heritage.

1. INTRODUCCIÓN.

Los pueblos españoles, especialmente los más pequeños, experimentaron un declive económico y cultural en décadas pasadas (García Galán, 1981). Sin embargo, se distinguieron por contar con una gran diversidad de juegos y actividades lúdicas (García Galán, 1981). El juego es una práctica recreativa presente en todas las culturas alrededor del mundo, cuya finalidad principal es la diversión. Jugar no solo evita el aburrimiento, sino que también dota al ser humano de una herramienta para relacionarse con los demás. En esta línea, Cilla & Omeñaca (2007) definen el juego como “actividad alegre, placentera y libre, que se desarrolla dentro de sí misma sin responder a metas extrínsecas e implícitas a las personas en su globalidad, proporcionándole medios para la expresión, la comunicación y el aprendizaje” (p.1). Por otro lado, Rüssel (1970) afirmaba que el juego es una acción generadora de placer que no se realiza con una finalidad extrínseca, si no por sí misma. Además, el juego en el desarrollo infantil es considerado como una actividad colectiva que incentiva a sus participantes a seguir una serie de normas sociales; de este modo, los niños siguen las reglas y hacen lo que el juego exige (González Moreno et al., 2014). Por consiguiente, los juegos poseen un carácter socializador, permitiendo que los niños interactúen, formen equipos y respeten tanto a las reglas como a sí mismos.

Lo único importante del juego no es la diversión, sino todo lo que esto conlleva. En décadas anteriores los niños y niñas de España jugaban desde muy temprana edad con padres y familiares (Tallés Cristóbal, 1982). Sin embargo, en la actualidad, los niños y niñas no salen a jugar a las calles, evitando así la actividad física (AF) que se realiza, sino que eligen quedarse en casa llevando a cabo actividades de carácter sedentario (Matamoros, 2019). Durante la última década, este hábito es definido como un problema de importancia global para las sociedades desarrolladas, ya que el sedentarismo ha sido identificado como el desencadenante de la mayoría de casos de obesidad infantil (Blanco et al., 2020). En este sentido, la bibliografía científica muestra la capacidad de los juegos para reducir el uso de internet y la mejora de las habilidades sociales en edad infantil (Kacar & Ayaz-Alkaya, 2022). Por ello, se debe concienciar a toda la población de que el juego además de entretenido también es saludable.

Por otro lado, el juego se encuentra ligado al contexto histórico y sociocultural en el que se practica, aunque la finalidad sea la misma. Los juegos tienen su raíz en un contexto determinado y están llenos de mensajes positivos para las personas que los juegan, reflejando una actividad sencilla que representa toda la cultura del entretenimiento e identifica a la sociedad (Ardila Barragán, 2022). En este sentido, el juego tradicional forma parte del Patrimonio Etnográfico, entendido como el conjunto de manifestaciones culturales que han surgido como resultado de la adaptación de una comunidad a su entorno natural y social (Prat Carós, 1991). Dentro de este patrimonio inmaterial, los juegos representan no solo una forma de entretenimiento, sino también un reflejo de las costumbres, valores y relaciones sociales de cada época (Prat Carós, 1991). Cada cultura tiene unos juegos que están arraigados a ella, pudiendo variar entre poblaciones geográficamente muy cercanas ya que han sido transmitidos entre generaciones. Por tanto, es de vital importancia para las nuevas generaciones entender el contexto sociocultural en el que se desarrollaron los juegos antiguos, con el fin de comprender correctamente su historia, sus costumbres y valorar las tradiciones (Méndez Giménez & Fernández Río, 2011).

1.1. EL JUEGO Y SU INCLUSIÓN EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Los juegos son considerados como una actividad imprescindible en el aula, ya que es una forma no convencional que afecta muy positivamente al proceso enseñanza-aprendizaje, generando asimismo sensación de desahogo y recreación a los discentes (Berger, 2016). Del mismo modo, Jiménez (1996) afirma que utilizando el juego como herramienta educativa es posible favorecer la modulación de la personalidad, la comprensión de conceptos y el desarrollo psicosocial del alumnado. Igualmente, el contexto educativo se erige como el lugar indicado para conocer el patrimonio cultural de una sociedad (Trigo Aza, 1995) siendo responsabilidad de los docentes la transmisión de estos conocimientos culturales (Sarmiento Cruz, 2008). Por todo esto, existen numerosos ejemplos en los que los juegos fueron introducidos en diferentes áreas didácticas (Arufe Giráldez, 2019; Espinosa & Gómez, 2017; Mora Márquez & Camacho Torralbo, 2019).

Asimismo, la Educación Física (EF) es un área pedagógica que reúne diferentes prácticas físicas en un contexto único para el aprendizaje, donde el docente elige contenidos educativos que permitan a los estudiantes experimentar diferentes actividades, conectando previos y nuevos conocimientos. Por consiguiente, los juegos en el aula de EF no solo facilitan la consecución del proceso enseñanza-aprendizaje sino que favorecen el desarrollo de patrones motores y corporales básicos (Renzi, 2009). Además, los propios juegos se adecuan al nivel de desarrollo motor y cognitivo de cada grupo, ya que cada uno de ellos posee ciertas características físicas que pueden ser modificadas en función de las posibilidades y habilidades del alumnado (Budak et al., 2017). Diferentes publicaciones científicas demuestran que con el objetivo de solventar los desafíos inherentes a al juego, el alumnado debe concebir tanto su cuerpo como el espacio que le rodea, ya sea nivel de espacio o de material, por lo que las capacidades coordinativas se convierten un factor principal en el desarrollo de los mismos (Mihaela, 2013; Pehlivan, 2016).

1.2. CONTEXTO SOCIOCULTURAL.

Olivenza es una localidad española situada al oeste de la provincia de Badajoz, en la Comunidad Autónoma de Extremadura. Esta localidad goza de una ubicación única al encontrarse en la frontera entre el estado español y el portugués, contando con un contexto sociocultural que se nutre de ambas sociedades. Asimismo, cuenta con una población de alrededor de 12.000 habitantes y se sitúa al este del río Guadiana.

Este territorio, definido como fronterizo, ha sido objeto de tensiones históricamente pues fue cedida en 1297 por María de Molina, reina consorte de Castilla, al rey Dionisio I de Portugal mediante el Tratado de Alcañices. Sin embargo, en el año 1.801 tuvo lugar “la Guerra de las Naranjas” donde Manuel Godoy devolvió al municipio a la soberanía española, convirtiéndose en el último pueblo que se anexiona a la corona española (Fernández Liesa, 2004).

1.3. EL JUEGO TRADICIONAL

Teniendo en cuenta la definición de juegos, se pueden describir los juegos tradicionales como aquellos que aúnan el entretenimiento y el pasado, transmitiéndose de generación en generación (Cortizas, 2014). Estas actividades

lúdicas pueden modificarse a lo largo del tiempo, cambiando los participantes las reglas, pero manteniendo siempre su esencia y finalidad. Los juegos tradicionales se consideran auténtico patrimonio cultural y expresan manera de vivir, de actuar, de entrar en contacto con el medio y de poder comunicarse con los demás, además de demostrar a las nuevas generaciones que no es necesario disponer de mucho material para divertirse (Yagüe Sanz, 2002).

Igualmente, diferentes autores hacen hincapié en la necesidad de diferenciar dos tipos de juegos con evidente carácter sociocultural: 1) el juego popular es aquel que practica la mayoría de una determinada población, encontrándose arraigado en su cultura popular y caracterizándose por la flexibilidad de sus normas, y 2) el juego tradicional, caracterizado por estar arraigado en una determinada cultura o territorio, sin ser necesariamente practicado por gran parte de la población, teniendo una localización bastante precisa y una reglamentación definida (Mena Ramos, 2009).

Los juegos tradicionales también poseen ventajas en el aula de EF, ya que son sencillos en cuanto a diseño y ejecución, aptos para todas las condiciones meteorológicas y de bajo coste en cuanto a espacio, tiempo y equipamiento, pero capaces, a su vez, de promover la AF, comparable a la práctica de deportes organizados (Tangkudung et al., 2019). Del mismo modo, el factor lúdico de los juegos tradicionales puede ser una excelente manera de motivar a los alumnos físicamente menos activos, algo que los deportes organizados no pueden hacer (Louth, 2014). Además, se ha demostrado que los juegos tradicionales practicados regularmente en las escuelas aumentan la autoeficacia física de los alumnos, término que se utiliza para referirse a su sentimiento de inclusión y compromiso con la AF (Louth & Jamieson-Proctor, 2019).

Herrador (2025), destaca en su libro *“El Patrimonio Cultural En El Nomenclator de Extremadura...Tradiciones a través de sus calles y plazas”*:

La importancia del juego tradicional como parte del patrimonio cultural está reconocida en El Estatuto de Autonomía de Extremadura, aprobado mediante Ley Orgánica 1/1983, de 25 de febrero y con vínculo a legislación y modificado mediante Ley Orgánica 1/2011, de 28 de enero recoge como competencia exclusiva en su artículo 9.1.47 la “Cultura en cualquiera de sus manifestaciones”, así como el “Patrimonio Histórico y Cultural de interés para la Comunidad Autónoma”. El desarrollo de esta competencia y con el fin de proteger el Patrimonio Cultural, se dictó la Ley 2/1999, de 29 de marzo, de Patrimonio Histórico y Cultural de Extremadura.

De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 5.1 de la propia ley, los bienes más relevantes del Patrimonio Histórico y Cultural Extremeño deberán ser declarados de interés cultural en la forma que el propio artículo detalla. El artículo 6.3 de la Ley establece que entre los bienes que pueden ser declarados de interés cultural se encuentran “la utilización de las artes y tradiciones populares, el canto, la música, la tradición oral, las particularidades lingüísticas y la comunicación general en la expresión de la cultura y los hábitos sociales”.

Además, el Artículo 2 de la Ley 10/2015, de 26 de mayo, “De Protección del Patrimonio Cultural Inmaterial”, establece “Los usos, expresiones, manifestaciones, conocimientos y métodos que las comunidades, grupos y, en algunos casos,

individuos, reconozcan como parte de su patrimonio cultura”, en especial “c) las costumbres sociales, los ritos y manifestaciones festivas”; “f) gastronomía, elaboraciones culinarias y alimentación”; “h) formas de socialización colectiva y organizaciones”; y “i) las manifestaciones sonoras, música y danza tradicional”. El artículo 4.2 de esta norma establece que “los bienes muebles y los espacios asociados al desarrollo de expresiones culturales inmateriales podrán ser objeto de medidas de protección de acuerdo con la ley de ordenación urbanística y territorial de la administración correspondiente”.

1.4. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVO

Este trabajo nace de la necesidad de generar propuestas didácticas alrededor de los juegos tradicionales y cuya incorporación sea factible en el aula de EF, así como poner en relevancia a las personas mayores del municipio, respetando su infancia para así aprender nuevas maneras de disfrutar y ser feliz.

Por otro lado, es preocupante el continuo sedentarismo que rodea a los niños y niñas actualmente. En Olivenza esto se aprecia a diario, ya que hace décadas, los niños estaban jugando todo el día en la calle, sin embargo, durante los últimos años en las calles reina el silencio y la tranquilidad. Por consiguiente y teniendo en cuenta que el colegio es una gran fuente de transmisión, se pretende incorporar los juegos tradicionales al currículum, permitiéndoles no sólo jugar, sino aprender a afrontar retos en equipo, a respetarse y a obedecer unas normas que permitirán que la finalidad del juego se lleve a cabo.

Otro de los motivos de la elección ha sido lo vinculados que nos sentimos a Olivenza, tierra con un pasado portugués, mezcla de dos culturas e idiomas diferentes. Los juegos tradicionales del pueblo son una mezcla de ambos países, algo que me parece de especial interés descubrir y seguir explorando. Además, según la publicación de Gil (1949), entre las regiones más representadas en cuanto a canciones y juegos infantiles, se encuentra Extremadura, motivo por el que aumenta más si cabe la relevancia del estudio.

Por consiguiente, el objetivo de este estudio es recuperar y recopilar a través de entrevistas los juegos tradicionales de Olivenza, investigando sobre ellos con el fin de llevar a cabo futuras propuestas de intervención.

2. METODOLOGÍA.

2.1. DISEÑO Y PARTICIPANTES

Para el presente estudio se ha llevado a cabo una investigación siguiendo una metodología de recogida de datos a través de entrevistas personales. Se entrevistaron a 80 personas, de un rango de entre 60 y 90 años de edad, tanto en el Hogar de Mayores como en el Hospital Santa Clara de Misericordia, pertenecientes a la localidad de Olivenza.

2.2. INSTRUMENTOS

Con el fin de clarificar los diferentes juegos tradicionales del municipio se utilizó una ficha de juegos de diseño propio (véase en la sección de “Resultados”),

constituida por diversos apartados para obtener toda la información necesaria para la investigación.

2.3. PROCEDIMIENTO

Una vez diseñadas las fichas de juego, el equipo de investigación evaluó diferentes emplazamientos para llevar a cabo las entrevistas. Al tratarse de personas mayores con diferentes condiciones de salud, se decidió que la mejor opción era desplazarse hasta las instalaciones en las que se encontraban los participantes. Para ello, se contactó con los directores del Hogar de Mayores y del Hospital Santa Clara de Misericordia, ambos en la localidad de Olivenza, con el fin de obtener los permisos pertinentes y concretar los horarios de las entrevistas.

3. RESULTADOS.

Tras las entrevistas, se obtuvieron 32 juegos tradicionales de la localidad de Olivenza, los cuales se muestran a continuación en sus correspondientes fichas de juego.

Ficha de juego nº1

TÍTULO		"El truqui"			
Edad (Recomendada)		A partir de 5 años.			
PARTICIPANTES y AGRUPACIÓN	Individual.	RELACIÓN	Cooperativo		
			Meta individual	X	
			Competitivo		
TIPO DE JUEGO: Tradicional					
EDAD DE LA PERSONA ENTREVISTADA: 60					
COMPETENCIAS			CONTENIDOS A DESARROLLAR		
Competencias: Social y cívica. Aprender a aprender. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.			- El salto. - El desplazamiento.		
MATERIALES			ESPACIO		
"La roli": piedra utilizada para lanzarla. Tiza para pintar el truqui en el suelo.			Espacio abierto en el que pueda dibujarse en el suelo.		
DESCRIPCIÓN			GRÁFICO		
En primer lugar, se dibujaba con una tiza en el suelo una especie de tablero con números del 1 al 10. La persona de forma individual tenía que lanzar "la roli" y según el número en el que cayese tenía que ir dando saltos hasta llegar a él.					

VARIANTES	
Para hacer más largo y complicado el juego muchas veces se aumentaba la cantidad de números, es decir, en lugar de ser el tablón del 1 al 10 se aumentarían siendo del 1 al 20.	
La roli también puede aumentar o disminuir el tamaño para que el lanzamiento sea más o menos complicado.	

Ficha de juego nº2

TÍTULO	"El elástico"			
Edad (Recomendada)	A partir de 7 años.			
PARTICIPANTES y AGRUPACIÓN	En grupos. Se podía también en pareja.	RELACIÓN	Cooperativo	
			Meta individual	X
			Competitivo	
TIPO DE JUEGO: Tradicional				
EDAD DE LA PERSONA ENTREVISTADA: 65				
COMPETENCIAS		CONTENIDOS A DESARROLLAR		
Competencias: Social y cívica. Aprender a aprender. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.		- El salto. - El desplazamiento. - La coordinación.		
MATERIALES		ESPACIO		
- Una goma elástica.		En la calle o cualquier espacio abierto.		
DESCRIPCIÓN		GRÁFICO		
El elástico es una goma cerrada, es decir, son cuatro metros unidos. Al ser cerrada permite que dos de los participantes se metan dentro, una en cada extremo, haciendo así que esté completamente estirado. Otro de los participantes va saltando el elástico. La dificultad va aumentando con los saltos, primero el elástico será sujeto por los tobillos, luego por las rodillas, más tarde por las caderas y finalmente por el cuello. El ganador será aquel que consiga saltar más alto.				
VARIANTES				
Para aumentar la dificultad el elástico en lugar de ser sujeto por dos personas será sujeto por tres. De este modo el participante que tiene que dar los saltos lo tendrá más complicado, ya que el espacio de juego será mayor.				

Ficha de juego nº3

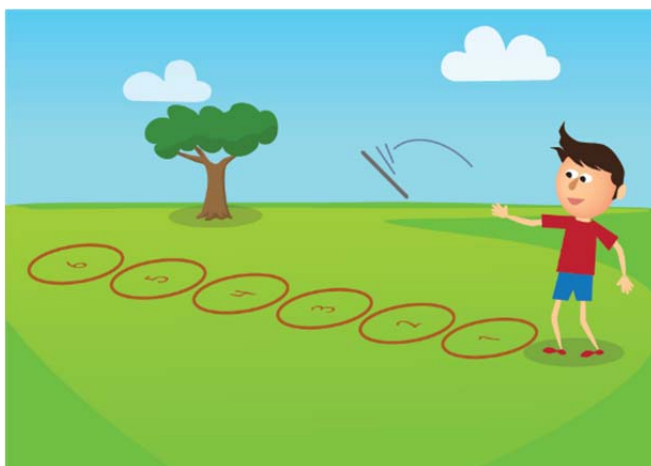
TÍTULO		"El burro"			
Edad (Recomendada)		A partir de 7 años			
PARTICIPANTES y AGRUPACIÓN	Grupal	RELACIÓN	Cooperativo	X	
			Meta individual		
			Competitivo		
TIPO DE JUEGO: Tradicional					
EDAD DE LA PERSONA ENTREVISTADA:					

COMPETENCIAS	CONTENIDOS A DESARROLLAR
Competencias: Social y cívica. Aprender a aprender. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.	- El salto. - El desplazamiento. - La coordinación. - El equilibrio.
MATERIALES	ESPACIO
Ninguno. Solo se precisa de compañeros.	La calle o cualquier espacio abierto.
DESCRIPCIÓN	GRÁFICO
Si el grupo era muy grande se dividía en dos, por ejemplo: cinco se agachaban y cinco saltaban. El juego consistía en que uno se ponía contra la pared y se agarraba a una verja o lo que pudiese, y debajo de sus piernas otro metía la cabeza, y así los próximos formando una especie de gusano. El resto de los componentes tienen que saltar encima de los compañeros e ir desplazándose hasta llegar al primer compañero. No hay ganador ni perdedor, lo importante es disfrutar.	
VARIANTES	
El número de personas que hacen de burro pueden ir aumentando o disminuyendo en función de los participantes que vayan a jugar.	

Ficha de juego nº4

TÍTULO		"El pincho"			
Edad (Recomendada)		A partir de 8 años			
PARTICIPANTES y AGRUPACIÓN	Grupal	RELACIÓN	Cooperativo		
			Meta individual		
			Competitivo	X	
TIPO DE JUEGO: Tradicional.					
EDAD DE LA PERSONA ENTREVISTADA: 80 años.					
COMPETENCIAS		CONTENIDOS A DESARROLLAR			
Competencias: Social y cívica. Aprender a aprender. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.		- Coordinación. - Puntería.			
MATERIALES		ESPACIO			
- Un hierro puntiagudo de unos 30 cm.		En un suelo de tierra.			
DESCRIPCIÓN		GRÁFICO			

En una superficie de tierra se dibujaba con el propio pincho seis círculos. La finalidad era lanzar el pincho de los círculos 1 al 6 de forma consecutiva, ya que iban aumentando su dificultad. El participante que no lograra meter el pincho dentro del círculo correspondiente tenía una penalización y debía volver a empezar. Por otro lado, el ganador era aquel que conseguía lanzar el pincho e introducirlo en todos los círculos sin fallar.



VARIANTES.

Para aumentar la dificultad del juego se aumentaba el número de círculos y la distancia entre ellos, lo que hacía que introducir el pincho en el círculo correspondiente fuese más complicado.

Ficha de juego nº5

TÍTULO		"El bolindre"			
Edad (Recomendada)		A partir de 6 años.			
PARTICIPANTES y AGRUPACIÓN		Grupal	RELACIÓN	Cooperativo	
				Meta individual	
				Competitivo	X
TIPO DE JUEGO: Tradicional					
EDAD DE LA PERSONA ENTREVISTADA: 75 años					
COMPETENCIAS.			CONTENIDOS A DESARROLLAR		
Competencias: Social y cívica. Aprender a aprender. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.			- La coordinación. - La precisión.		
MATERIALES			ESPACIO		
- Bolindres			En una superficie de tierra		
DESCRIPCIÓN			GRÁFICO		
En primer lugar, se construía una cueva en la tierra llamada "gua". Se colocaban dos o tres bolindres dentro de la cueva, que simulaba una casa, por lo tanto, ahí nadie podía "matarte". El juego consistía en dar con el propio bolindre al bolindre de otro compañero y volver al "gua" para salvarte y que este no te diera. Ganaba el que diese "chinche" al otro compañero y se metiese en el "gua". En este juego se apostaban					

bolachas (bolindres de gran tamaño), cartones de las cajas de cerillas...	
VARIANTES	
En este juego no encontramos ninguna variante. Sin embargo, cabe destacar la actividad citada por Chacón (2010), la cual podría considerarse una posible variantes de esta actividad. <i>“La abuela llenaba la faltriquera del nieto con los caramelos que los señoritos no se habían comido. Y él arramplaba con algún que otro bolindre, que lo veía yo jugar al gua en el corral”.</i>	

Ficha de juego nº6

TÍTULO		"La rueda"		
Edad (Recomendada)		A partir de 7 años		
PARTICIPANTES y AGRUPACIÓN	Individual o colectivo	RELACIÓN	Cooperativo	
			Meta individual	
			Competitivo	X
TIPO DE JUEGO: Tradicional.				
EDAD DE LA PERSONA ENTREVISTADA: 83 años.				
COMPETENCIAS.		CONTENIDOS A DESARROLLAR		
Competencias: Social y cívica. Aprender a aprender. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.		- El desplazamiento. - La coordinación. - La velocidad.		
MATERIALES		ESPACIO		
- Un palo de unos 30 cm de largo y 2 cm de grosor. - Una cubierta de la rueda de una moto.		La calle o cualquier espacio abierto que permita correr		
DESCRIPCIÓN		GRÁFICO		
El juego consistía en desplazar la rueda impulsándola con el palo mientras se corría velozmente a su lado. Podía realizarse de forma individual, corriendo uno mismo, o bien grupal, haciendo así que el juego fuese competitivo. De esta manera, ganaría aquel que llegase a la meta corriendo más rápido sin que se le tumbase la rueda en el suelo.				
VARIANTES				
La cubierta de moto podía ser sustituida por la cubierta de una rueda de bicicleta, aunque estas últimas aumentaban la dificultad, ya que no se sujetaban bien.				

Ficha de juego nº7

TÍTULO		"A la hoja"			
Edad (Recomendada)		A partir de 10 años			
PARTICIPANTES y AGRUPACIÓN	Grupal	RELACIÓN	Cooperativo		
			Meta individual		
			Competitivo	X	
TIPO DE JUEGO: Tradicional.					
EDAD DE LA PERSONA ENTREVISTADA: 85 años.					
COMPETENCIAS		CONTENIDOS A DESARROLLAR			
Competencias: Social y cívica. Aprender a aprender. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.		- El lanzamiento.			
MATERIALES		ESPACIO			
- Una navaja. - Una hoja de higuera chumba.		En la calle o cualquier espacio abierto.			
DESCRIPCIÓN		GRÁFICO			
En primer lugar, se pinchaba un palillo de madera en el centro de la hoja de higuera chumba. El juego consistía en ir lanzando una navaja pequeña dando vueltas y que esta quedase clavada en la hoja de higuera. Aquel que fallara debía darle un muerdo a la hoja. De esta manera, cuantas más veces perdieran, llegarían al centro de la hoja, donde se hallaba el palo. El que más veces mordiese la hoja era el perdedor.					
VARIANTES					
En este juego no aparece ninguna variante.					

Ficha de juego nº8

TÍTULO	"El rescate"				
Edad (Recomendada)	A partir de 8 años				
PARTICIPANTES y AGRUPACIÓN	Grupal	RELACIÓN	Cooperativo	X	
			Meta individual		
			Competitivo		
TIPO DE JUEGO: Tradicional.					
EDAD DE LA PERSONA ENTREVISTADA: 83 años.					
COMPETENCIAS		CONTENIDOS A DESARROLLAR			
Competencias: Social y cívica. Aprender a aprender. Sentido de la iniciativa y espíritu		- La velocidad. - La cooperación. - La resistencia.			

emprendedor.	
MATERIALES	ESPACIO
No se necesitaban materiales.	Todo el pueblo.
DESCRIPCIÓN	GRÁFICO
Se creaban dos equipos. El juego consistía en que uno de los equipos se escondía por todo el pueblo y el otro debía encontrarlos uno a uno. No había tiempo para encontrarlos, de hecho, muchos de los participantes cuando iban empate se iban a sus casas y ya no salían más para que no los encontrasen.	
VARIANTES	
No hay variantes en este juego. Como variante podría introducirse el cambio de espacio, pero teniendo en cuenta que se trata de todo el pueblo, no puede ser modificado.	

Ficha de juego nº9

TÍTULO		"La lleva"		
Edad (Recomendada)		A partir de 7 años		
PARTICIPANTES y AGRUPACIÓN	Grupal	RELACIÓN	Cooperativo	
			Meta individual	X
			Competitivo	
TIPO DE JUEGO: Tradicional				
EDAD DE LA PERSONA ENTREVISTADA: 75 años				
COMPETENCIAS		CONTENIDOS A DESARROLLAR		
Competencias: Social y cívica. Aprender a aprender. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.		- La velocidad.		
MATERIALES		ESPACIO		
No se precisaba de material.		La calle o cualquier espacio abierto.		
DESCRIPCIÓN		GRÁFICO		
Este juego consistía en que uno de los participantes "la llevaba" y tenía que atrapar a otro para librarse él y hacer que su compañero "la llevase". Ganaba aquel que no era atrapado nunca.				

VARIANTES	
Para aumentar la dificultad del juego se la podían llevar dos a la vez, lo que implicaba tener que estar con mayor cuidado para evitar ser atrapado.	

Ficha de juego nº10

TÍTULO	"El diábolo"			
Edad (Recomendada)	A partir de 8 años.			
PARTICIPANTES y AGRUPACIÓN	Individual	RELACIÓN	Cooperativo	
			Meta individual	X
			Competitivo	
TIPO DE JUEGO: Tradicional				
EDAD DE LA PERSONA ENTREVISTADA: 62 años				
COMPETENCIAS		CONTENIDOS A DESARROLLAR		
Competencias: Social y cívica. Aprender a aprender. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.		- El equilibrio. - La coordinación.		
MATERIALES		ESPACIO		
- Un diábolo. - Una cuerda sujeta por dos palos.		Puede realizarse tanto en casa como en la calle o espacios abiertos.		
DESCRIPCIÓN		GRÁFICO		
El juego consistía en colocar el diábolo encima de la cuerda y mantener el equilibrio mientras se movía la cuerda a través de los dos palos. No había ganador ni perdedor, pero era mejor aquel o aquella que conseguía que el diábolo saltase sin que se cayese al suelo.				
VARIANTES				
En este juego no existen variantes.				

Ficha de juego nº11

TÍTULO		"El repión"			
Edad (Recomendada)		A partir de 8 años			
PARTICIPANTES y AGRUPACIÓN	Individual	RELACIÓN	Cooperativo		
			Meta individual		
			Competitivo	X	
TIPO DE JUEGO: Tradicional					
EDAD DE LA PERSONA ENTREVISTADA: 83 años					
COMPETENCIAS			CONTENIDOS A DESARROLLAR		
Competencias: Social y cívica. Aprender a aprender. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.			- La agilidad - La coordinación - El lanzamiento		
MATERIALES			ESPACIO		
- Una cuerda larga. - Una peonza.			Podría realizarse tanto en casa como en un espacio abierto.		
DESCRIPCIÓN			GRÁFICO		
En primer lugar, se daba vueltas a la peonza con la cuerda, consiguiendo así que esta quedase enrollada. Una vez lista, se agarraba el extremo de la cuerda con las manos y se lanzaba la peonza, consiguiendo así al retirar la cuerda que la peonza diese giros sobre sí misma. Ganaba aquel que conseguía que la peonza estuviese más tiempo girando.					
VARIANTES					
No hay variantes en la realización de este juego.					

Ficha de juego nº12

Hoja de juego n.º 12					
TÍTULO		"Las prendas"			
Edad (Recomendada)		A partir de 9 años			
PARTICIPANTES y AGRUPACIÓN	Grupal	RELACIÓN	Cooperativo	X	
			Meta individual		
			Competitivo		
TIPO DE JUEGO: Tradicional					
EDAD DE LA PERSONA ENTREVISTADA: 83 años					
COMPETENCIAS		CONTENIDOS A DESARROLLAR			
Competencias:		- La creatividad.			
Social y cívica.					
Aprender a aprender.					
Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.					

MATERIALES	ESPACIO
No se precisaba de material.	Cualquier espacio era válido para jugar.
DESCRIPCIÓN	GRÁFICO
Este juego se llevaba a cabo en grupo y entre chicas. Una de las participantes hacía una pregunta, y toda aquella que no supiese la respuesta tenía que dar una prenda: un calcetín, un zapato... Perdía aquella que había entregado más prendas.	
VARIANTES	
No hay variantes en este juego.	

Ficha de juego nº13

TÍTULO		" Las mayas"		
Edad (Recomendada)		A partir de 5 años		
PARTICIPANTES y AGRUPACIÓN	Grupal	RELACIÓN	Cooperativo	X
			Meta individual	
			Competitivo	
TIPO DE JUEGO: Tradicional				
EDAD DE LA PERSONA ENTREVISTADA: 80 años				
COMPETENCIAS		CONTENIDOS A DESARROLLAR		
Competencias: Social y cívica. Aprender a aprender. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.		- El desplazamiento.		
MATERIALES		ESPACIO		
- Vestimenta de color blanca - Flores		Las calles de la comarca olivenina.		
DESCRIPCIÓN		GRÁFICO		
Este juego era dedicado para chicas. En primer lugar, en grupo se seleccionaba a una de las chicas (normalmente la de menor edad). A la chica seleccionada se le sentaba en una silla, se le vestía de blanco y se le ponían flores encima. El juego consistía en ir con "la maya" que es la niña vestida de blanco, a pedir monedas por las calles de Olivenza.				

VARIANTES	
Como variante, si eran muchas niñas se escogían a dos mayas.	

Ficha de juego nº14

TÍTULO	"El patio de mi casa"							
Edad (Recomendada)	A partir de 6 años							
PARTICIPANTES y AGRUPACIÓN	Grupal	RELACIÓN	Cooperativo	X				
			Meta individual					
			Competitivo					
TIPO DE JUEGO: Tradicional								
EDAD DE LA PERSONA ENTREVISTADA: 75 años								
COMPETENCIAS		CONTENIDOS A DESARROLLAR						
Competencias: Social y cívica. Aprender a aprender. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.		- El desplazamiento. - La coordinación.						
MATERIALES		ESPACIO						
No se precisa de materiales.		La calle o un espacio abierto.						
DESCRIPCIÓN		GRÁFICO						
Este juego era más practicado por las niñas. Estas se agarraban de las manos formando un corro e iban dando vueltas cantando la siguiente canción: "El patio de mi casa es particular, cuando llueve se moja como los demás... ¡Agáchate! (aquí todas se agachaban) ¡y vuélvete a agachar! (repetían) que los agachaditos no saben bailar. H, i, j, k, l, m, n, a que si tu no me quieres otro niño me querrá. Corre corre cabritillo, corre corre que te pillo y a estirar, a estirar (aquí abrían el círculo) que el demonio va a pasar (y pasaba una de las chicas del grupo).								
VARIANTES								
Estos juegos tenían como variantes cambiar las canciones que cantaban mientras daban vueltas en corro.								

Ficha de juego nº15

TÍTULO	"El pañuelo"					
Edad (Recomendada)	A partir de 7 años					
PARTICIPANTES y AGRUPACIÓN	Grupal	RELACIÓN	Cooperativo			
			Meta individual			
			Competitivo	X		
TIPO DE JUEGO: Tradicional						
EDAD DE LA PERSONA ENTREVISTADA: 80 años						

COMPETENCIAS	CONTENIDOS A DESARROLLAR
Competencias: Social y cívica. Aprender a aprender. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.	- La velocidad de reacción.
MATERIALES	ESPACIO
- Un pañuelo.	La calle o cualquier espacio abierto.
DESCRIPCIÓN	GRÁFICO
En primer lugar, se realizan dos equipos. Cada equipo se coloca en un extremo diferente: uno a la derecha y otro a la izquierda. Habrá una persona en el centro de ambos equipos sosteniendo un pañuelo sin ejercer fuerza. Cada componente de cada equipo tendrá asignado un número. Cuando la persona situada en el centro cite el número, el componente del equipo que lo tenga asignado deberá correr para atraparlo. Quien lo atrape antes y logre cruzar la línea de sus compañeros habrá ganado.	
VARIANTES	
Como variantes podríamos sustituir el pañuelo por cualquier otro objeto fácil de atrapar. Por otro lado, también podrían sustituirse los números por letras.	

Ficha de juego nº16

TÍTULO		"Las cuatro esquinas"			
Edad (Recomendada)		A partir de 7 años			
PARTICIPANTES y AGRUPACIÓN	Grupal	RELACIÓN	Cooperativo		
			Meta individual		
			Competitivo	X	
TIPO DE JUEGO: Tradicional					
EDAD DE LA PERSONA ENTREVISTADA: 87 años					
COMPETENCIAS		CONTENIDOS A DESARROLLAR			
Competencias: Social y cívica. Aprender a aprender. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.		- La velocidad de reacción - La atención			
MATERIALES		ESPACIO			
No se precisa de materiales para la realización de este juego.		Cualquier espacio que tenga cuatro esquinas o cualquier suelo en el que sea posible dibujar un cuadrado.			
DESCRIPCIÓN		GRÁFICO			

En primer lugar, tenemos que ver si se dispone de un sitio en el que se cuenten con cuatro esquinas. Si no disponemos de este lugar podemos buscar una superficie en la que con una tiza dibujemos un cuadrado en el suelo. El juego consiste en que uno se la pica y cuatro están ocupando las esquinas. Los jugadores tienen que ir rotando, evitando quedarse sin la esquina. Aquel que se quede en el medio y no haya conseguido llegar a una de las esquinas pierde.	
VARIANTES	
Como variantes podemos cambiar la forma que dibujamos en el suelo, dependiendo del número de participantes.	

Ficha de juego nº17

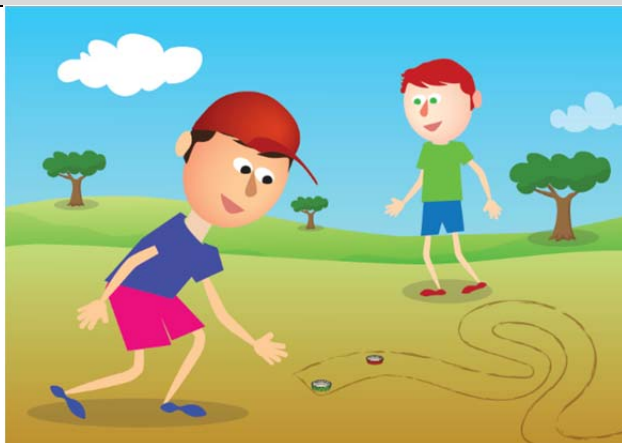
TÍTULO		"Dos calles"		
Edad (Recomendada)		A partir de 8 años		
PARTICIPANTES y AGRUPACIÓN	Grupal	RELACIÓN	Cooperativo	
			Meta individual	
			Competitivo	X
TIPO DE JUEGO: Tradicional				
EDAD DE LA PERSONA ENTREVISTADA: 69 años				
COMPETENCIAS		CONTENIDOS A DESARROLLAR		
Competencias: Social y cívica. Aprender a aprender. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.		- La velocidad de desplazamiento.		
MATERIALES		ESPACIO		
No se precisan materiales para la realización de este juego.		Dos calles que sean perpendiculares o cercanas.		
DESCRIPCIÓN		GRÁFICO		
En primer lugar, se crean dos equipos. El grupo delimita dos calles del pueblo que se convertirán en el terreno de juego. Un equipo de jugadores serán los que atrapan mientras que los otros tendrán que huir. El circuito será recorrido en sentidos contrarios, permitiendo así que ambos equipos se encaren. Una vez que uno de los que atrapan toque a uno de los que huyen, este pasará a ser del equipo que atrapa. Ganará el equipo que logre atrapar a todos en menos tiempo.				

VARIANTES	
Como variantes nos encontramos el terreno de juego, ya que puede realizarse en distintas calles del pueblo.	

Ficha de juego nº18

TÍTULO		"El resconde"		
Edad (Recomendada)		A partir de 6 años		
PARTICIPANTES y AGRUPACIÓN	Grupal	RELACIÓN	Cooperativo	
			Meta individual	X
			Competitivo	
TIPO DE JUEGO: Tradicional.				
EDAD DE LA PERSONA ENTREVISTADA: 79 años.				
COMPETENCIAS		CONTENIDOS A DESARROLLAR		
Competencias: Social y cívica. Aprender a aprender. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.		- La velocidad de desplazamiento.		
MATERIALES		ESPACIO		
No se precisa de materiales para la realización de este juego.		Cualquier espacio, ya sea interior o exterior en el que haya lugares que permitan esconderse.		
DESCRIPCIÓN		GRÁFICO		
Para llevar a cabo el juego es necesario que participen un grupo de personas. Uno de los participantes será el que se la pica y el resto los que se tienen que esconder. Ganará aquel que sea el último encontrado.				
VARIANTES				
No hay variantes en este juego.				

Ficha de juego nº19

TÍTULO		"Las chapas"			
Edad (Recomendada)		A partir de 6 años			
PARTICIPANTES y AGRUPACIÓN	Grupal	RELACIÓN	Cooperativo		
			Meta individual	X	
			Competitivo		
TIPO DE JUEGO: Tradicional					
EDAD DE LA PERSONA ENTREVISTADA: 72 años					
COMPETENCIAS		CONTENIDOS A DESARROLLAR			
Competencias: Social y cívica. Aprender a aprender. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.		- La precisión. - La coordinación.			
MATERIALES		ESPACIO			
- Un tapón de una cerveza. - Una tiza para dibujar el recorrido (no necesaria)		Se puede jugar en cualquier espacio.			
DESCRIPCIÓN		GRÁFICO			
Un grupo de participantes pacta un circuito para recorrer. Cada uno de los participantes tiene una chapa de una cerveza. El juego consiste en ir dándole chinchas a la chapa para recorrer el circuito sin salirse. Aquel que se salga del circuito tendrá que volver a comenzar. Ganará el participante que llegue primero al final del circuito sin salirse.					
VARIANTES					
Como variantes tenemos el circuito, que puede dibujarse al antojo de cada grupo de personas que vayan a practicar el juego.					

Ficha de juego nº20

Ficha de juego N.º 20					
TÍTULO	"La atalarga"				
Edad (Recomendada)	A partir de 6 años				
PARTICIPANTES y AGRUPACIÓN	Grupal	RELACIÓN	Cooperativo	X	
			Meta individual		
			Competitivo		
TIPO DE JUEGO: Tradicional					
EDAD DE LA PERSONA ENTREVISTADA: 85 años					
COMPETENCIAS		CONTENIDOS A DESARROLLAR			
Competencias:		- El salto. - El desplazamiento.			

Social y cívica. Aprender a aprender. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.	
MATERIALES	ESPACIO
- Una cuerda que normalmente solía ser la que utilizaban los abuelos para atar los burros.	Un espacio abierto.
DESCRIPCIÓN	GRÁFICO
Para llevar a cabo el juego eran necesarios varios participantes. Uno de ellos se ponía en un extremo de la cuerda y otro en la otra esquina. El resto de participantes tenían que ir pasando por debajo de la cuerda, cuya altura iba aumentando o disminuyendo.	
VARIANTES	
Como variante podíamos añadir la altura de la cuerda, ya que cuanto más baja sea es más complicado pasar por debajo.	

Ficha de juego nº21

Ficha de juego n.º 21					
TÍTULO	"Polis y cacos"				
Edad (Recomendada)	A partir de 6 años				
PARTICIPANTES y AGRUPACIÓN	Grupal	RELACIÓN	Cooperativo		
			Meta individual		
			Competitivo	X	
TIPO DE JUEGO: Tradicional					
EDAD DE LA PERSONA ENTREVISTADA: 78 años					
COMPETENCIAS			CONTENIDOS A DESARROLLAR		
Competencias: Social y cívica. Aprender a aprender. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.			- La velocidad de desplazamiento.		
MATERIALES			ESPACIO		
No se precisan materiales para la realización de este juego.			Cualquier espacio abierto que permita correr libremente.		
DESCRIPCIÓN			GRÁFICO		

En primer lugar, se crean dos grupos. Unos serán los ladrones y otros los cacos. Los ladrones tendrán que atrapar a los cacos y meterlos en la “cárcel” (que será un lugar que hayan acordado y de donde no podrán moverse). Los cacos solo podrán ser salvados si otro caco los toca.	
--	--

VARIANTES

No hay variantes para este juego.

Ficha de juego nº22

TÍTULO	“Calientamanos”			
Edad (Recomendada)	A partir de 6 años			
PARTICIPANTES y AGRUPACIÓN	En parejas	RELACIÓN	Cooperativo	☐
			Meta individual	☐
			Competitivo	☒

TIPO DE JUEGO: Tradicional

EDAD DE LA PERSONA ENTREVISTADA: 80 años

COMPETENCIAS	CONTENIDOS A DESARROLLAR
Competencias: Social y cívica. Aprender a aprender. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.	- La reacción.

MATERIALES	ESPACIO
No se precisa de materiales para la realización del juego.	Puede realizarse en cualquier espacio.

DESCRIPCIÓN	GRÁFICO
En pareja, se coloca un participante frente a otro. El juego consiste en tocar las manos del compañero mientras que él las quita evitando que les des. Ganará el participante que logre golpear más veces la mano de su compañero.	

VARIANTES

Este juego no consta de variantes.

Ficha de juego nº23

TÍTULO		"La sogatira"			
Edad (Recomendada)		A partir de 5 años.			
PARTICIPANTES y AGRUPACIÓN	Grupal	RELACIÓN	Cooperativo	X	
			Meta individual		
			Competitivo		
TIPO DE JUEGO: Tradicional					
EDAD DE LA PERSONA ENTREVISTADA: 68 años					
COMPETENCIAS			CONTENIDOS A DESARROLLAR		
Competencias: Social y cívica. Aprender a aprender. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.			- La fuerza		
MATERIALES			ESPACIO		
Para llevar a cabo este juego se necesitaba únicamente una cuerda. Esta cuerda la cogían los niños del pueblo de sus casas, normalmente la utilizada para amarrar a los burros.			Cualquier espacio abierto.		
DESCRIPCIÓN			GRÁFICO		
En primer lugar, se creaban dos equipos con los participantes. Ataban justo en el medio de la cuerda una camiseta, un trapo viejo... Una vez situado el medio un equipo se colocaba a cada lado del trapo, es decir, uno en el extremo derecho y otro en el izquierdo. En el suelo se dibujaban dos líneas delante de cada equipo. El juego consistía en que a la señal de "ya" tiraban los dos equipos de la cuerda para intentar llevarla a su terreno. Aquel equipo que lograra sobrepasar la propia línea dibujada en el suelo con el trapo ganaba.					
VARIANTES					
Como variante podríamos introducir la longitud de la cuerda, que puede disminuir o aumentar según el número de componentes que vayan a realizar el juego.					

Ficha de juego nº24

Plan de juego n.º 24					
TÍTULO	"Carreras de carretilla"				
Edad (Recomendada)	A partir de 6 años				
PARTICIPANTES y AGRUPACIÓN	En parejas	RELACIÓN	Cooperativo		
			Meta individual		
			Competitivo	X	
TIPO DE JUEGO: Tradicional					
EDAD DE LA PERSONA ENTREVISTADA: 68 años					

COMPETENCIAS	CONTENIDOS A DESARROLLAR
Competencias: Social y cívica. Aprender a aprender. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.	- La velocidad. - El desplazamiento. - La coordinación. - La cooperación.
MATERIALES	ESPACIO
No se precisan materiales para la realización de este juego.	Cualquier espacio abierto que permita correr y desplazarse libremente. Este juego normalmente se realizaba en el campo, cuando disponían de suelo de hierba.
DESCRIPCIÓN	GRÁFICO
Un grupo de amigos se dividía en parejas. Uno de la pareja se ponía en el suelo bocabajo mientras su compañero levantaba sus piernas. El componente de la pareja que está bocabajo tenía que ir moviendo los brazos para desplazarse mientras que su compañero lo levantaba por las piernas ayudándolo. Entre todos los amigos seleccionaban una línea de salida y de llegada. Cuando daban la voz de “ya” salían todos en carretilla a correr para alcanzar la meta propuesta. Ganaba aquella pareja que conseguía llegar antes la línea de llegada.	
VARIANTES	
Como variantes podía introducirse hacerlo de tres. Es decir, un compañero se pone bocabajo mientras otros dos agarran sus piernas. Esta variante era utilizaba cuando el número de compañeros que iba a jugar era impar.	

Ficha de juego nº25

TÍTULO		"Rosquita y mosca"			
Edad (Recomendada)		A partir de 7 años			
PARTICIPANTES y AGRUPACIÓN	Grupal	RELACIÓN	Cooperativo		
			Meta individual	X	
			Competitivo		
TIPO DE JUEGO: Tradicional					
EDAD DE LA PERSONA ENTREVISTADA: 90 años					
COMPETENCIAS			CONTENIDOS A DESARROLLAR		
Competencias: Social y cívica. Aprender a aprender. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.			- El salto.		
MATERIALES			ESPACIO		
No se precisa de materiales para llevar a cabo este juego.			La calle o cualquier espacio abierto.		
DESCRIPCIÓN			GRÁFICO		
En este juego había dos tipos de participantes (aunque luego cambiaban los roles): los que hacían de burro y los que lo saltaban. Un grupo de amigos se situaban por toda la calle y se ponían "en burro", es decir, se agachaban. Por otro lado, el otro grupo de participantes tenía que saltar por encima de todos los compañeros que estaban agachados. Ganaba aquel que conseguía saltar a todos los componentes en menos tiempo sin caerse.					
VARIANTES					
Este juego no tiene variantes que se conozcan.					

Ficha de juego nº26

Plan de juego n.º 20					
TÍTULO		"Guindilla y guindaza" o "el verdugo"			
Edad (Recomendada)		A partir de 7 años			
PARTICIPANTES y AGRUPACIÓN	Grupal	RELACIÓN	Cooperativo	X	
			Meta individual		
			Competitivo		
TIPO DE JUEGO: Tradicional					
EDAD DE LA PERSONA ENTREVISTADA: 89 años					
COMPETENCIAS			CONTENIDOS A DESARROLLAR		
Competencias: Social y cívica. Aprender a aprender. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.			- La precisión. - La atención.		

MATERIALES	ESPACIO
- Un trapo anudado.	Se podía realizar tanto en la calle como en el patio de casa.
DESCRIPCIÓN	GRÁFICO
Este juego era generalmente practicado por chicos. En primer lugar se situaban en corro con las palmas de las manos para arriba. Uno de los participantes era “el jefe”, que iba dando vueltas alrededor del corro con el trapo anudado mientras se cantaba la siguiente canción: “Guindilla y guindaza, el que se descuide lleva una pasa”. Una vez terminada la canción, “el jefe” daba con el nudo un golpe en las manos de un compañero y este se convertía en “nuevo jefe”.	
VARIANTES	
No hay variantes en este juego.	

Ficha de juego nº27

TÍTULO		"Los teatros"			
Edad (Recomendada)		A partir de 6 años			
PARTICIPANTES y AGRUPACIÓN	Grupal	RELACIÓN	Cooperativo	X	
			Meta individual		
			Competitivo		
TIPO DE JUEGO: Tradicional					
EDAD DE LA PERSONA ENTREVISTADA: 84 años					
COMPETENCIAS			CONTENIDOS A DESARROLLAR		
Competencias: Social y cívica. Aprender a aprender. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.			- La imaginación. - La creatividad.		
MATERIALES			ESPACIO		
- Cajas de cerillas. - Sábanas.			Este juego se realizaba en el patio de casa.		
DESCRIPCIÓN			GRÁFICO		
Un grupo de amigos se reunía en la casa de uno de ellos. En primer lugar, recolectaban cajas de cerillas de sus casas, de la calle, de los bares... Una vez conseguidas las cerillas preparaban el patio en el que se llevaría a cabo el juego. Los participantes llevaban sábanas y las colgaban de las paredes simulando así el telón de un teatro.					

En la puerta del patio se colocaba un compañero e iba cobrando “las entradas” que eran las cajas de cerillas. Una vez sentados frente a las sábanas, cada amigo salía de forma individual y exponía ante “su público” lo que quería: chistes, cantes...



VARIANTES

Como variantes existía la posibilidad de salir al teatro de dos en dos para compartir el momento.

Ficha de juego nº28

TÍTULO		"Jogo dos rompes"		
Edad (Recomendada)		A partir de 7 años.		
PARTICIPANTES y AGRUPACIÓN	Grupal	RELACIÓN	Cooperativo	
			Meta individual	X
			Competitivo	
TIPO DE JUEGO: Tradicional				
EDAD DE LA PERSONA ENTREVISTADA: 83 años				
COMPETENCIAS		CONTENIDOS A DESARROLLAR		
Competencias: Social y cívica. Aprender a aprender. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.		- La precisión.		
MATERIALES		ESPACIO		
- Cajas de cerillas.		Cualquier espacio es válido para llevar a cabo este juego.		
DESCRIPCIÓN		GRÁFICO		
Antiguamente las tapas de las cajas de cerillas tenían imágenes que querían ser conseguidas por los niños oliventinos. Las tapas que más gustaban entre los infantes eran las de los toreros, pero no todos podían conseguirlas y por ese motivo jugaban al "rompe". Este juego consiste en pegar la esquina de la tapa con saliva a una pared. Si la caja de cerillas que lanzaba un participante caía sobre las tapas que estaban en el suelo entonces esa tapa sería suya. Por el contrario, si no lograba caer sobre una de las tapas del suelo debía esperar a que se cayesen todas.				
VARIANTES				
Este juego no tiene variantes conocidas.				

Ficha de juego nº29

TÍTULO	"Sacapiloiros"				
Edad (Recomendada)	A partir de 7 años				
PARTICIPANTES y AGRUPACIÓN	Grupal	RELACIÓN	Cooperativo		
			Meta individual	X	
			Competitivo		
TIPO DE JUEGO: Tradicional					
EDAD DE LA PERSONA ENTREVISTADA: 75 años					
COMPETENCIAS			CONTENIDOS A DESARROLLAR		
Competencias: Social y cívica. Aprender a aprender. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.			- La destreza.		
MATERIALES			ESPACIO		
- Palo de una escoba. - Papel. - Agua. - Palo estrecho.			Podía realizarse tanto en el interior como en el exterior.		
DESCRIPCIÓN			GRÁFICO		
Cuando a las madres o las abuelas se les rompía el palo de una escoba, este era utilizado como instrumento de juego para los niños oliventinos. Un jugador hacía un agujero en el centro del palo de la escoba y lo rellenaba de papel mojado. A su vez, se introducía un palo estrecho por el agujero que al apretarlo contra la barriga emitía un sonido similar al de un disparo. Una vez realizada el "arma" el participante se juntaba con otros compañeros y jugaban a los pistoleros.					
VARIANTES					
Este juego no cuenta con ninguna variante.					

Ficha de juego nº30

TÍTULO	"El higo"				
Edad (Recomendada)	A partir de 8 años				
PARTICIPANTES y AGRUPACIÓN	Grupal	RELACIÓN	Cooperativo		
			Meta individual	X	
			Competitivo		
TIPO DE JUEGO: Tradicional					
EDAD DE LA PERSONA ENTREVISTADA: 89 años					
COMPETENCIAS			CONTENIDOS A DESARROLLAR		
Competencias:			- La precisión. - La agilidad.		

Social y cívica. Aprender a aprender. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.	
MATERIALES	ESPACIO
- Una vara	Cualquier lugar en el que hubiese árboles.
DESCRIPCIÓN	GRÁFICO
En primer lugar, uno de los participantes del grupo cogía un higo de su casa. Una vez conseguido el higo se iban en grupo a buscar un árbol cercano. El juego consistía en colocar el higo sobre una de las ramas del árbol y con otra vara intentar tirarlo. Aquel participante que consiguiese tirar el higo sería el ganador y como recompensa podía comérselo. Este juego también era peligroso, ya que al utilizar varas para tirar el higo podían golpearse entre los compañeros.	
VARIANTES	
Como variantes tenemos el objeto con el que tirar el higo. En muchas ocasiones cuando no encontraban varas utilizaban chinarras para golpear al higo y que se cayese de la rama en la que estaba situado.	

Ficha de juego nº31

TÍTULO	"La silla"				
Edad (Recomendada)	A partir de 7 años.				
PARTICIPANTES y AGRUPACIÓN	Grupal	RELACIÓN	Cooperativo	X	
			Meta individual		
			Competitivo		
TIPO DE JUEGO: Tradicional					
EDAD DE LA PERSONA ENTREVISTADA: 85 años					
COMPETENCIAS			CONTENIDOS A DESARROLLAR		
Competencias: Social y cívica. Aprender a aprender. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.			- La fuerza - El equilibrio.		
MATERIALES			ESPACIO		
No se precisa de materiales para la realización de este juego.			La calle o cualquier espacio abierto.		
DESCRIPCIÓN			GRÁFICO		
Este juego era practicado generalmente por chicas. Un grupo de niñas seleccionaba a una de ellas y la convertía en "la reina". El grupo de amigas formaba con los brazos una silla y					

“la reina” tenía que sentarse mientras recorrían las calles de la comarca oliventina cantando la siguiente canción:

“Aquí va Isabel María sentada en la sillita, hilando algodón. El algodón no está en casa, tiraremos con ella al suelo”.

Una vez terminada la canción las compañeras simulaban tirarla al suelo y si “la reina” no se caía seguía ocupando el mismo rol. Por el contrario, si “la reina” se caía se seleccionaba a otra participante para que ocupase su lugar.



VARIANTES

No existen variantes en este juego.

Ficha de juego nº32

TÍTULO					"Jogo das fundas"				
Edad (Recomendada)		A partir de 10 años							
PARTICIPANTES y AGRUPACIÓN		Grupal	RELACIÓN		Cooperativo		X		
					Meta individual				
					Competitivo				
TIPO DE JUEGO: Tradicional									
EDAD DE LA PERSONA ENTREVISTADA: 89 años									
COMPETENCIAS					CONTENIDOS A DESARROLLAR				
Competencias:					- La precisión				
Social y cívica.									
Aprender a aprender.									
Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.									
MATERIALES					ESPACIO				
- Cuerdas					El campo.				
- Piedras									
DESCRIPCIÓN					GRÁFICO				
Este juego simulaba una guerra entre militares y guerreros. En primer lugar, se creaban dos equipos: los que simulaban a los franceses y los oliventinos. Cada equipo crea su propia muralla de cartón. Entre todos los compañeros delimitan un campo de juego que deberá contar con piedras. Las piedras pequeñas se atan alrededor de una más grande con la cuerda y una vez atada se gira, haciendo así que las piedras salgan disparadas. Ganará el equipo que consiga derrotar la muralla del rival.									
VARIANTES.									
No existen variantes que se llevasen a cabo en este juego.									

Por último, cabe añadir una actividad practicada en su gran mayoría en los pueblos y áreas rurales de Extremadura, especialmente en Olivenza, aunque no haya sido citada por las personas entrevistadas. Las peñas resbaladeras con gran distribución a lo largo y ancho de Extremadura reciben múltiples nombres y se caracterizan por ofrecer una huella o leve surco producido por la repetición continuada de deslizamientos sobre su superficie inclinada a lo largo de los siglos (Almagro Gorbea, 2020). Asimismo, está relacionado en su origen, con un interesante rito de fecundidad y que con el paso del tiempo pasaron a convertirse en toboganes o el popular juego del resbaladero, en los que jugaban niños y jóvenes (Almagro Gorbea, 2020).

En los pueblos y áreas rurales de Extremadura, era muy popular este juego adoptando distintos nombres según las localidades: rebaliza, resbaladera, revalaera, refalaera, etc., Estas peñas pasaron a ser toboganes, en los que jugaban niños y jóvenes, que en ocasiones usaban para resbalarse, plásticos o chapas como deslizadores, para evitar el deterioro de la ropa (Rodríguez Plasencia, 2015).

4. CONCLUSIÓN.

Los juegos tradicionales son un bien muypreciado de nuestra cultura que aúnan la vida moderna y el pasado, logrando una perfecta unión que aún forma parte del recuerdo de las personas mayores y de algunos jóvenes. Sin embargo, estos juegos han comenzado a desaparecer tras el avance imparable de la tecnología. Los participantes de este estudio mostraron su preocupación por no observar a niños jugar en las calles de Olivenza.

Las instituciones educativas, y más en concreto el aula de EF, son ambientes idóneos para que los niños y adolescentes de nuestra sociedad aprenda y/o pongan en práctica los juegos tradicionales, conociendo el patrimonio sociocultural de su zona, aumentando sus niveles de AF, reduzcan el uso de la tecnología en su día a día y aprendan a socializar con sus compañeros.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Almagro Gorbea, M. (2020). Las “peñas resbaladeras” de Extremadura. “Peñas sacras” relacionadas con la fecundidad. *Revista de estudios extremeños*, 76(1), 11-42.

Ardila Barragán, J. N. (2022). Juegos tradicionales: Aportes al desarrollo sociocultural en contextos educativos rurales. *Revista Digital: Actividad Física y Deporte*, 8(1), 4.

Arufe Giráldez, V. (2019). Fortnite EF, un nuevo juego deportivo para el aula de Educación Física. Propuesta de innovación y gamificación basada en el videojuego Fortnite. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 5(2), 323-350. <https://doi.org/10.17979/sportis.2019.5.2.5257>

Berger, K. S. (2016). *Psicología del Desarrollo. Infancia y adolescencia*. Ed. Médica

Panamericana.

Blanco, M., Veiga, O. L., Sepúlveda, A. R., Izquierdo-Gomez, R., Román, F. J., López, S., & Rojo, M. (2020). [Family environment, physical activity and sedentarism in preadolescents with childhood obesity: ANOBAS case-control study]. *Atencion primaria*, 52(4), 250-257. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2018.05.013>

Budak, M., Kilic, M., & Taskin, H. (2017). The effect of traditional children's games on orientation and rhythm ability. *Ovidius University Annals, Series Physical Education and Sport/Science, Movement and Health*, 17, 200-204.

Chacón, D. (2010). *Cielos de barro*. Alfaguara.

Cilla, R. O., & Omeñaca, J. V. R. (2007). *JUEGOS COOPERATIVOS Y EDUCACIÓN FÍSICA*. Editorial Paidotribo.

Cortizas, A. (2014). El juego (tradicional) en la escuela. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 293, 7-10. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/2147>

Espinosa, R. S. C., & Gómez, J. L. E. (2017). *Experiencias de gamificación en aulas*. Institut de la Comunicació. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=713370>

Fernández Liesa, C. R. (2004). *La cuestión de Olivenza, a la luz del Derecho internacional público*. <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/17476>

García Galán, A. (1981). Juegos de Extremadura: La «Calva» en Peñalsordo. *Revista de estudios extremeños*, 37(3), 485-490.

Gil, B. (1949). *Juegos infantiles de extremadura y su folklore musical*. 18-39.

González Moreno, C. X., Solovieva, Y., & Quintanar Rojas, L. (2014). El juego temático de roles sociales: Aportes al desarrollo en la edad preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(2), 289-309. <https://doi.org/10.12804/apl32.2.2014.08>

Herrador, J.A. (2025). *El Patrimonio Cultural en el Nomenclator de Extremadura*. Editorial Academica Espanola.

Jiménez, C. A. (1996). *La lúdica como experiencia cultural: Etnografía y hermenéutica del juego*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Kacar, D., & Ayaz-Alkaya, S. (2022). The effect of traditional children's games on internet addiction, social skills and stress level. *Archives of Psychiatric Nursing*, 40, 50-55. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2022.04.007>

Ley Orgánica 1/1983, de 25 de febrero, del Estatuto de Autonomía de Extremadura. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 48, 25 de febrero de 1983.

Ley Orgánica 1/2011, de 28 de enero, de modificación del Estatuto de Autonomía de Extremadura. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 25, 29 de enero de 2011.

Ley 2/1999, de 29 de marzo, del Patrimonio Histórico y Cultural de Extremadura. Diario Oficial de Extremadura (DOE), núm. 40, 8 de abril de 1999.

Ley 10/2015, de 26 de mayo, de Protección del Patrimonio Cultural Inmaterial. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm. 126, 27 de mayo de 2015.

Louth, S. (2014). *An investigation into the impact of traditional Indigenous games (TIG) on primary school students and their teachers*. [PhD Thesis]. University of Southern Queensland.

Louth, S., & Jamieson-Proctor, R. (2019). Inclusion and engagement through traditional Indigenous games: Enhancing physical self-efficacy. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1248-1262. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1444799>

Matamoras, W. F. G. (2019). Sedentarismo en niños y adolescentes: Factor de riesgo en aumento. *RECIMUNDO*, 3(1), Article 1. [https://doi.org/10.26820/recimundo/3.\(1\).enero.2019.1602-1624](https://doi.org/10.26820/recimundo/3.(1).enero.2019.1602-1624)

Mena Ramos, J. M. D. (2009). El juego popular como instrumento didáctico. *Papeles Salmantinos de Educación*, 12, 151-170. <https://doi.org/10.36576/summa.29466>

Méndez Giménez, A., & Fernández Río, J. (2011). Análisis y modificación de los juegos y deportes tradicionales para su adecuada aplicación en el ámbito educativo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 19, 54-58.

Mihaela, P. L. (2013). Play in School Context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 597-601. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.171>

Mora Márquez, M., & Camacho Torralbo, J. (2019). Classcraft: English and role play in the primary school classroom. *Apertura*, 11(1), 56-73. <https://doi.org/10.32870/Ap.v11n1.1433>

Pehlivan, H. (2016). The role of play on development and learning. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3280-3292.

Prat Carós, J. (1991). *Antropología de los pueblos de España*. Taurus. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130000795881490560>

Renzi, G. M. (2009). Educación Física y su contribución al desarrollo integral de los niños en la primera infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(Extra 7), 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3069980>

Rodríguez Plasencia, J. L. (2015). La matanza en Extremadura (estudio etno-folklorico) (1). *Revista de folklore*, 404, 31-48.

Rüssel, A. (1970). *El Juego de los niños: Fundamentos de una teoría psicológica*. (Herder).

- Sarmiento Cruz, 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.
- Tallés Cristóbal, A. B. (1982). *Juegos infantiles de Zafra*. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/8131>
- Tangkudung, J., Aini, K., & Puspitorini, W. (2019). Development of Physical Fitness Materials based on Traditional Games for Junior High School. *Proceedings of the 1st International Conference on Innovation in Education (ICoIE 2018)*. Proceedings of the 1st International Conference on Innovation in Education (ICoIE 2018), Padang, Indonesia. <https://doi.org/10.2991/icoie-18.2019.91>
- Trigo Aza, E. (1995). El juego tradicional en el currículum de educación física. *Aula de innovación educativa*, 44, 5-9.
- Yagüe Sanz, V. (2002). *Juegos de ayer y de siempre*. Madrid: SL.

Fecha de recepción: 20/3/2025
Fecha de aceptación: 8/4/2025

