



Trabajo Fin de Grado

Coeducación en el juego de los recreos escolares

**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
MENCIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

Autora: Alegría Villar Calderón

Departamento: Sociología

Tutora: Esther Márquez Lepe

Facultad Ciencias de la Educación

2018

Resumen

La sociedad actual se encuentra en continuo cambio, y con ella la escuela. Es por ello por lo que debemos poner especial atención a los más pequeños, inculcándoles una cultura basada en la equidad de las personas, llevando a todos los ámbitos la coeducación.

Este Trabajo de Fin de Grado nos presenta un análisis sobre los juegos que se dan en un patio de recreo escolar de un colegio situado en la provincia de Sevilla.

La finalidad de esta investigación es averiguar si estos juegos son llevados a cabo, tanto por niños como por niñas, de forma coeducativa, descubriendo si influyen en ellos factores como: las normas sociales, el género, el sexo, las formas de relación... entre otros.

Palabras clave

Coeducación, recreo, juego, sexo, género.

Abstract

The current society is in continuous change, and with it the school. It is for it for what we must put special attention to the smallest, they inculcating a culture based on the equity of the persons, taking to all the areas the co-education.

This Final Degree Project presents an analysis of the games that take place in a school playground of a school located in the province of Seville.

The purpose of this investigation is to find out if these games are carried out, both by boys and girls, in a co-educational way, discovering if they are influenced by factors such as: social norms, gender, sex, forms of relationship... others.

Key words

Co-education, playground, game, sex, race.

Índice

1. Introducción	4
2. Marco teórico	5
2.1. Recreo, ¿qué es y por qué es tan importante?	5
2.2. Sexo, género, identidad sexual y socialización diferencial en juegos infantiles	7
2.3. Coeducación y juego en espacios abiertos escolares	14
3. Objetivos y metodología	17
3.1. Objetivos	17
3.2. Metodología	18
3.3. Población participante	20
3.4. Instrumento utilizado	21
3.5. Fases de la investigación	23
4. Análisis de los resultados	24
5. Conclusiones.	37
6. Referencias bibliográficas	40

1. Introducción

El trabajo que presento a continuación tiene como objetivo observar los juegos llevados a cabo en el patio del recreo escolar entre niños y niñas para investigar si son o no coeducativos.

Es en la última parte de la definición de Schulmaister ``...interactuar entre pares'' donde reside la base de este trabajo. Las primeras preguntas que me formulo son: ¿por qué el recreo es importante para observar el tipo de juego que tienen los niños y las niñas? ¿hay diferencias en el juego según el género? Si las hubiera, ¿estarían relacionadas con las normas sociales? ¿los juegos en el patio del recreo son coeducativos?.

Actualmente, la coeducación es un arma muy poderosa que podemos llevar a cabo para la mejora del comportamiento de las personas con el fin de que estas no sean sexistas. Es en los centros escolares, lugar en que se transmiten valores, entre otras cosas, donde debemos hacer hincapié en este tipo de educación equitativa que tantos beneficios nos podría aportar.

“Nosotros debemos ser el cambio que queremos ver en el mundo.” Mahatma Gandhi

2. Marco teórico

Para comprender por qué se puede dar o no la coeducación en el juego en el patio escolar, tenemos que empezar a plantearnos varias definiciones como son: recreo, sexo, género, identidad sexual, socialización diferencial y juego y por qué son tan importantes para así comprender qué factores pueden influir o no para que se dé este tipo de educación.

2.1. Recreo, ¿qué es y por qué es tan importante?

Existen diversas definiciones de recreo. Según Jarret (2003) es el tiempo en el que los niños y niñas tienen la oportunidad de jugar y descansar del periodo de clases. También Pellegrini y Smith (1993) coinciden y definen el recreo como “un rato de descanso para los niños, típicamente fuera del edificio” (p. 51). Schulmaister (2007) define recreo como:

Un breve descanso del alumnado después del trabajo áulico, generalmente en el patio y sin el maestro. Es un tiempo y un espacio con libertad para decidir qué hacer, cómo y con quién; para descansar y disfrutar, despejarse, desestresarse, jugar, correr, repasar tareas e interactuar entre pares (pp. 20-21).

Por su parte, Chaves cita en *Una mirada a los recreos escolares: El sentir y el pensar de los niños y las niñas* (2013) a Pica, la cual destaca varias razones:

1. Todos se benefician de un descanso.
2. Aumenta el tiempo dedicado a la tarea.
3. Los niños y las niñas necesitan de la luz exterior.
4. El juego físico no estructurado reduce el estrés.
5. Los niños y las niñas necesitan aprender a ser seres sociales.

6. La salud de la niñez está en riesgo.
7. La actividad física alimenta el cerebro.

También Quicios (2016) nombra algunos beneficios emocionales, físicos y cognitivos del recreo para los niños. Estos son:

Beneficios emocionales: reducen la tensión y la ansiedad que hayan sufrido durante el día, de forma que manejen y controlen mejor el estrés. **Físicos:** practicando ejercicios, combatiendo así la inactividad y el sedentarismo, reduciendo los riesgos de salud. **Cognitivos:** hacen referencia a las actividades que realizan, que implican la exploración y con ella, la resolución de problemas, la creatividad, hablar, etc. Todas ellas son actividades que implican conocimiento.

Jarrett (2003) señala que la investigación disponible sugiere que el recreo puede tener un papel imprescindible en el desarrollo social, en el aprendizaje y en la salud de los niños y las niñas de primaria.

Según la investigación de Chaves (2013), que se basa en el análisis de qué es lo que está ocurriendo en relación con los recreos en las escuelas públicas de Costa Rica, y que como muestra tuvo a 206 estudiantes de 5 escuelas públicas costarricenses de segundo hasta sexto grado, a través de un cuestionario de 17 preguntas abiertas, llegaron a la conclusión de que el recreo resulta ser una necesidad fundamental, siendo el juego, a su vez, una característica fundamental del mismo.

2.2. Sexo, género, identidad sexual y socialización diferencial en juegos infantiles

Es frecuente que, actualmente, siga habiendo confusión entre sexo, género e identidad sexual. Esto puede deberse a que hasta hace unos años era considerado raro que una persona que naciese mujer se sintiese hombre o viceversa, y por lo tanto, era considerado un tema tabú del que no se hablaba en casi ningún ámbito (ni con la familia, ni con los amigos...) por lo que había mucha desinformación. Afortunadamente estos temas ya se están dejando de ignorar. Hoy en día hay mucha más libertad de expresión, hay más información sobre las diferencias que se establecen entre unos conceptos y otros, etc. Esto, en gran parte, se debe a la necesidad de saber quiénes somos, cómo nos sentimos y qué queremos ser.

Molines (2015) cita en su tesis doctoral *La coeducación en un centro educativo: análisis del patio escolar* a Llanes (2010), lo siguiente:

El término sexo se clasifica en tres campos: el sexo biológico, el sexo psicológico y el sexo social. El sexo biológico comprendería aspectos relacionados con todos los componentes cromosómicos, hormonales, gonadales y morfológicos del sujeto. Todos estos aspectos definen la corporeidad del individuo y lo condicionan en el desarrollo de sus órganos internos y externos. Por su parte, el sexo psicológico se refiere a las vivencias psíquicas que tiene cada persona como hombre o mujer y que muestra a las demás personas a través de la propia personalidad. Se relacionaría con el concepto de identidad sexual y se refiere a las características que se consideran propias de la masculinidad y feminidad en cada altura. Por último, el sexo sociológico trata de definir cómo es percibida cada persona por el resto de sujetos de su entorno. Es el resultado de procesos histórico-culturales y, por ello, varía en todas las sociedades. Dentro de este

campo englobaríamos las influencias de los roles y los estereotipos imperantes en un momento dado y que afectan y condicionan a los diferentes grupos de personas. En este campo también se incluiría el sexo registral o civil que se designan a un sujeto nada más nacer (p. 21).

Respecto al género, Girondella (2012) lo define como:

La forma en la que la persona ejerce su sexualidad. El género es como una variable de opción múltiple que contrasta con el sexo, teniendo solo dos opciones: los roles o los papeles sociales que la persona desarrolla desde su infancia y que definen a lo masculino y a lo femenino dentro de la sociedad. La definición de género no es nada fácil, por lo que tiende a ser comprendido como una estado personal dentro de la sociedad y que identifica a la persona ante las leyes y ante los demás, como hombre o mujer —pero que dentro de la persona no tiene por qué coincidir con sus propias ideas. Se centra en ese momento en una expresión frecuente, la de “orientación sexual”, que aclara la idea de género. Cada persona tiene un género, pero también una identidad de género. El género identifica a la persona ante la sociedad como hombre o como mujer, partiendo de rasgos biológicos que son obvios.

Sin embargo, y no contradiciendo a Girondella, es Molines (2015) en su programa de doctorado quien cita: “West y Zimmerman (1987) parten del supuesto del género no como un atributo sino como lo que las personas hacen y dotan de significado provocando una forma particular de interaccionar y una direccionalidad particular de las mismas” (pp. 36-37).

Un estudio sobre esto es el de Pawlowski, Ergler, Tjørnhøj-Thomsen, Schipperijn y Troelsen (2015), en el que se recoge lo siguiente:

Investigaron la forma en la construcción de los patrones de poder en la actividad, en función del género y posiciones sociales en el patio de la escuela y sus prácticas en juegos auto-organizados durante el recreo. El propósito del estudio fue analizar la participación de chicos y chicas en las prácticas de actividades físicas y deportivas no organizadas en los periodos de ocio escolar, así como en periodos vacacionales; y conocer las percepciones y comportamientos de discriminación sexual en el mismo y, si existen, las barreras por discriminación de género en la práctica de actividades físicas y deportivas para las chicas en el último curso de Educación Primaria (11-12 años) (p. 82). El instrumento que se utilizó fue la encuesta de Gil-Madrona et al. (2014), diferenciada entre chicos y chicas.

La conclusión de dicho estudio fue la afirmación de la existencia de algunas barreras por discriminación de género en la práctica de actividades físicas, juegos o deportes para las chicas en el último curso de Educación Primaria. Aunque no es una discriminación evidente y fácilmente observable, sino que se trata de una discriminación sutil. Las niñas manifiestan que raras veces juegan junto a los niños en el tiempo libre, aunque este hecho parece ser por propia elección. Cuando juegan con los chicos y les ganan, ellas declaran que a veces se mofan de los chicos. A su vez, las chicas nunca piensan que son más débiles que los chicos. Mientras que los chicos en raras veces sí que piensan que las chicas son más débiles que ellos. Estos comportamientos no son positivos, ya que lo deseable sería que: ni las chicas ni los chicos se burlasen del otro género al conseguir derrotarlos, los chicos pensasen que nunca son más fuertes que las chicas, pues en estas edades no hay diferencias morfológicas o fisiológicas que así lo pudieran justificar. Por tanto, entre los 10 a 12 años existe la percepción y afirmación de ciertos aspectos que discriminan en las actividades físicas o juegos por razón de género. (p. 85).

Gil-Madrona, Cuevas, Contreras y Díaz (2012) así lo constatan cuando dicen que “los chicos se inclinan más por participar en fútbol, baloncesto, tenis y atletismo, mientras que las chicas eligen natación, tenis, aerobio y atletismo” (p. 82).

Martínez y García (2002) hablan de una palabra usada frecuentemente por los niños y niñas en el patio del recreo: marimacho. En su artículo se recoge que:

Se descalificaba cualquier intento de traspasar los limitados márgenes de actuación que el patriarcado asignaba a las mujeres, es frecuente hoy en día oír, en un tono incluso de halago, que una niña “juega como un chico”, lo que, en definitiva, viene a decir que su juego es tan bueno que merece pasar a la siguiente “división”, la de los chicos (p. 121).

Bandinter (1992) en *La identidad masculina* afirma lo siguiente:

Esta separación unisexual es común en todas las sociedades humanas, viendo una necesidad para consolidar la identidad sexual. Esta segregación por sexos va aumentando conforme van avanzando de nivel escolar y de edad. Observamos que los niños y niñas de los primeros cursos juegan juntos, todavía no se ha producido esta segregación, comparten actividades y espacios diversos. Sin embargo, es a partir de 3º de primaria cuando se van agrupando los niños por un lado y las niñas por otro.

También Bores Calle (2000) coincide con los anteriores autores cuando afirma que:

Las actividades ‘de chicos’ son mejor aceptadas por las chicas que a la inversa. Ante una propuesta que no encaja con su forma de entender la Educación Física, las chicas tienden a la pasividad mientras que los chicos luchan por restaurar el modelo que ellos defienden. En esas luchas, persistentes y en ocasiones muy agresivas, es fácil para un

docente ceder a las pretensiones de los chicos más visibles y perturbadores del orden, la ‘minoría ruidosa’ (p. 120).

La interacción con otros niños y niñas es lo que les hace integrarse en un contexto cultural (Vygostky, 1986; Bruner, 1978; Mead, 1979; Geertz, 1992; Vásquez y Martínez, 1996). Estas interacciones entre ellos aparecen de modo importante en el ámbito escolar. Son Rodríguez y García (2008) los que afirman que:

A través de estas interacciones, el alumnado va socializándose en diversos aspectos; entre otros, en la construcción del sistema de género (división por sexos, formas de acción propias de cada género, regulación de interacciones entre las personas del propio género y las del otro, prácticas y usos corporales...) (p. 60).

Respecto a si hay establecidas normas sociales según el género que predispongan el juego entre niños y niñas, el artículo de Rodríguez y García (2008) nos aclara un poco las dudas. En este artículo se afirma que:

La presencia del adulto condiciona las interacciones sociales del alumnado (Corsaro, 1986; Hartup, 1996), por ello se decidió dirigir las miradas a diferentes espacios dentro del patio, en función de la presencia o ausencia directa o indirecta del profesorado. Aunque en ambos casos se observan juegos, los de las niñas son de mayor orden, ritualización y contención espacial (juegos rítmicos de palmas, juegos con hilos en los dedos) que los de los niños (robar el balón, empujones, golpeteos, pequeñas persecuciones...). Estos comportamientos diferenciados son más claros a partir de 2º de primaria, lo cual nos habla de un aprendizaje progresivo de acciones según géneros, que pueden estar reforzados por las familias, los docentes... cuya permisividad hacia ciertas

acciones y las expectativas que conforman lo “propio” de cada género, alimentarían ciertas tendencias en unos, cortándolas en otras (pp. 62-63).

Por lo que se ha observado en anteriores trabajos (Martínez y García, 1997; García y Martínez, 2001; García Monge, 2005):

Son los grupos de niños los que más marcan esta diferenciación. Las niñas tienden a acoger a todas las personas, convirtiéndose, en ocasiones, en el “grupo de amparo” al que van a calar aquellos niños que son rechazados o blanco de burlas del grupo de chicos mayoritario (pp. 64-65).

Es también en el estudio de Rodríguez y García (2008) donde observan que “los espacios del patio están distribuidos de forma jerárquica. Si el adulto no interviene, los niños mayores son los que tienen más posibilidades de ocupar los espacios más grandes y de hacer los juegos más prestigiosos” (p.65).

Es en el estudio de Martínez-Reina, *Estereotipos de género en el juego y en el ocio tecnológico interactivo* (2005) donde se cita a Woodman, que:

Reafirma que en el ámbito familiar se filtran mensajes sociales que aseguran la reproducción de los estereotipos de género. Estos patrones socio-culturales de moralidad y conducta, identidad y adaptación sexual, están reforzados por las diferentes estructuras sociales, instituciones educativas y por los medios de comunicación, ya que la percepción de los estereotipos de género es una condición aprendida y cultural. Estos estereotipos impregnan nuestra forma de ser, de interactuar en nuestro entorno sensorial e intelectual, y que asumimos inconscientemente como algo natural desde la infancia (p. 2).

En este mismo estudio también se nombra algo relevante acerca del género y los códigos que se dan en los niños y en las niñas:

Se considera que los estereotipos sexuales son pautas de conducta aprendidas mediante la experiencia. Los niños, tradicionalmente, experimentan y adquieren conductas masculina o femenina, según su sexo, a través del juego. Reciben la aprobación social cuando realizan actividades propias de su sexo y, se les corrige en sus preferencias, cuando estas no coinciden con los estereotipos tradicionales. Interioriza progresivamente las normas de conducta propias de su género, para poder actuar conforme a ellas. Es en ese momento cuando sus juegos toman conciencia de género, al diferenciar a qué juegan los chicos y a qué las chicas. Para ello, toman como referencia los modelos de su entorno relacionados con su sexo, su padre o madre, hermanos o hermanas, amigos o amigas e incluso personajes televisivos. Es decir, los estereotipos sexuales tradicionales son transferidos a las nuevas generaciones social y culturalmente (p. 3).

Pérez-barco (2014) cita en su artículo *¿A qué juegan los niños y las niñas en el recreo?* a Menéndez, pedagoga y directora de Esparcir.com, quien comenta que:

Los niños y las niñas siempre han escogido juegos diferentes, dependiendo de las modas, del mercado de juguetes, de series de televisión y dibujos animados... La diferencia en el juego según el sexo se acrecienta a medida que crecen y se acercan a la adolescencia y van entendiendo de un modo distinto no solo su rol de género, sino también la relación entre los niños y las niñas.

El reto educativo actual, tal y como indica Subirats (1999), está en la posibilidad de introducir en la escuela sentimientos, valores y comportamientos considerados propios de las niñas, como los considerados propios de los niños, y conseguir que ambos los pongan en práctica libremente.

Según la conclusión en el estudio de Rodríguez y García (2008):

Al poner de manifiesto estas situaciones se intenta resaltar momentos en los que germina el prejuicio, la construcción del sistema de género, el bullying, o la marginación. La segregación y jerarquización espacial, el aprendizaje de formas de interacción según el género, la homogeneización de prácticas corporales en los patios o las formas de rechazo, son temas de gran trascendencia en la educación de niños y niñas que no deberían descuidarse.

En definitiva, se llega a la conclusión de que el género, hoy en día, es una barrera que existe entre niños y niñas a la hora de elegir el tipo de juego.

2.3. Coeducación y juego en espacios abiertos escolares

Haciendo referencia a la tercera pregunta, cabe mencionar el significado del término coeducación. Cabeza (2010) hace la siguiente definición:

El desarrollo integral de todo el alumnado, tanto de las chicas como de los chicos, prestando especial atención al conocimiento del otro sexo y al enriquecimiento mutuo de ambos. Los objetivos de la coeducación se centran en corregir los estereotipos sexistas, proponer un currículum equilibrado que elimine los sesgos sexistas y desarrollar todas las capacidades individuales con independencia del género (p. 39).

Además, añade que:

La coeducación elimina la jerarquización de un género sobre otro, y no pretende cambiar a las chicas para adaptarles a un sistema de valores masculino; tampoco pretende educarlos como si fueran idénticos, sino integrar las diferencias y valorar y respetar la diversidad (p. 40).

A su vez Palao (2012), en su Trabajo de Fin de Máster, citan a Santos Guerra (1984) que define coeducación como la intervención de la comunidad escolar para propiciar el desarrollo integral de los alumnos y de las alumnas prestando atención especialmente a la aceptación del propio sexo, el conocimiento del otro y la convivencia enriquecida.

En general, son muchos los autores que están de acuerdo con la definición general del término.

Sin embargo, en la Revista de Psicología del Deporte se afirma que la coeducación en las clases de Educación Física ayuda a tener unas relaciones normalizadas entre chicos y chicas de forma que en muchas ocasiones se puede observar el dominio masculino, entre otras cuestiones, por razones fisiológicas (Valdivia-Moral et al., 2012). Ello contrasta que la inferioridad de las mujeres en habilidades deportivas está relacionada con un modelo en el que el aprendizaje no contribuye a la mejora (Woodhill y Sammuels, 2004). También aparece que es la misma familia la que presta una menor atención a las prácticas deportivas de las hijas que a las de los hijos, por lo que el apoyo familiar para su práctica es menor. Esto refleja claramente que, aunque la coeducación debe darse en todos los ámbitos, no se está trabajando. Aunque la coeducación sea una nueva “arma” educativa, se siguen viendo cómo hay diferencias entre sexos en los colegios. Por ejemplo, cuando niños y niñas no juegan juntos en el patio del recreo: los

niños juegan al fútbol y las niñas al balón prisionero o la comba, cuando hay algún niño o alguna niña que decide jugar a un juego que no es de “su sexo” podemos observar cómo se burlan de él o ella... entre otras más cosas.

En definitiva, la coeducación, según Molines (2015) (p. 190), supone un cambio de perspectiva, incluyendo en nuestras observaciones la variable del género, pensando si en los centros docentes se llevan a cabo los siguientes ítems:

- Se identifica y se trata igual a niños y a niñas.
- Hay consecuencias similares en ellos y en ellas.
- Se nombran, en una proporción equilibrada, a personajes masculinos y femeninos.
- Se promueve la ruptura de los estereotipos existentes en la sociedad y transmitidos en las familias y medios de comunicación social, principalmente.
- Se valoran los comportamientos relacionados con el cuidado de las personas y con las funciones “típicamente femeninas”.
- Se presentan modelos de relación sexual distintos a los heterosexuales.
- Se revisa el currículum oculto que se aprende en las relaciones tanto dentro como fuera del aula.

Cabe mencionar que, es en la escuela donde los niños y las niñas pasan la mayoría de su tiempo, por lo tanto tiene que ser en esta misma en la que se promueva la coeducación, y por supuesto, todos los miembros que la compongan. Si queremos que los niños no tengan barreras al jugar con las niñas o viceversa, tendremos que empezar en las aulas, puesto que muchas de estas ideas que ambos tienen las traen de otros ámbitos como pueden ser la familia, el grupo de amigos, el grupo de iguales en clase,

los vecinos, lo que ven en los medios de comunicación, las canciones que escuchan...
etc.

3. Objetivos y metodología

3.1. Objetivos

Seguidamente se plantean los objetivos, tanto generales como específicos, en los que está basada esta investigación:

❖ **Objetivo general.**

- Observar los juegos llevados a cabo en el patio del recreo escolar entre niños y niñas para investigar si son o no coeducativos.

❖ **Objetivos específicos.**

- Conocer qué lugar del patio escolar ocupan tanto niños como niñas.
- Averiguar si las organizaciones del patio se producen de forma espontánea o están predeterminadas.
- Analizar el tipo de juego que tienen los niños y las niñas en el patio del recreo escolar.
- Conocer si los niños y las niñas juegan juntos durante el tiempo de recreo.
- Descubrir el tipo de relación que mantienen las niñas con los niños y viceversa.
- Examinar si hay o no diferencias en el juego según el género y la edad.
- Investigar si existen o no líderes de grupos en los juegos del patio escolar.

- Analizar si se dan problemas o no durante el tiempo de recreo, conocer qué los provoca, saber si se solucionan o no y quién lleva a cabo estas soluciones.
- Relacionar las diferencias en el juego con las normas sociales.

3.2. Metodología

La metodología que voy a seguir en mi trabajo de fin de grado y que llevaré a cabo durante mi observación será cualitativa, puesto que el interés de este trabajo está centrado en hacer un análisis del juego que llevan a cabo niños y niñas de escuelas de Sevilla, para determinar si estos son o no coeducativos.

La metodología cualitativa, según Ibáñez (1992) es la reunión de información fundamentada en la observación de conductas naturales, discursos y respuestas abiertas para la siguiente interpretación de significados.

Esta metodología, como bien explica Magliano (2009), está basada en la descripción de las cualidades de algo. Se trata de hacer una descripción de un fenómeno (en este caso la investigación que he llevado a cabo en el patio del recreo escolar) en profundidad. Además, en la práctica de esta metodología cualitativa el investigador o la investigadora, que en este caso seré yo, participa en la interacción con los sujetos que se analizan.

Por lo tanto, me quiero centrar en este tipo de método ya que en la mayoría de proyectos, tesis, revistas, webs, artículos... entre otros, la mayoría de sus autores y autoras se han centrado en una metodología cuantitativa, y el propósito de este mi trabajo es “ir más allá de los números”. El interés está puesto íntegramente en los sujetos del estudio y en la interacción que tienen los unos con los otros. Trataré de

conocer los procesos, actos y estructuras de los sujetos en su totalidad. Además de todo esto, el empleo de esta metodología, como vuelve a indicar Magliano (2009), sirve para ver los obstáculos que se puedan dar.

En este trabajo la técnica que más se va a utilizar es la observación participante. La observación participante es, según Taylor y Bogdan (1984), la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu (escenario social, ambiente o contexto) de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático. Implica la selección del escenario social, el acceso a ese escenario, normalmente una organización o institución, la interacción con los porteros (responsables de las organizaciones que favorecen o permiten el acceso del investigador al escenario), y con los informantes, y la recolección de los datos.

Kawulich (2005) en *La observación participante como método de recolección de datos* cita a Marshall y Rossman (1989), que definen la observación participante como "la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado" (p.79).

Kawulich también recoge que "los métodos de observación son útiles a los investigadores en una variedad de formas. Proporcionan a los investigadores métodos para revisar expresiones no verbales de sentimientos, determinan quién interactúa con quién, permiten comprender cómo los participantes se comunican entre ellos, y verifican cuánto tiempo se está gastando en determinadas actividades (Schmuck 1997)".

Las ventajas de la observación participante, según Campos y Covarrubias y Lule (2012) en la investigación educativa son:

- Los acontecimientos son observados de forma natural, esto es, en los momentos de observación he estado dentro del espacio observado, pero sin

influir sobre la muestra, limitándome a observar cada situación que se presentaba en el patio escolar.

- Se describen los hechos de manera exacta, es decir, de forma objetiva y clara. Además es de forma exacta porque se describen las situaciones tal y como ocurren y como los niños y las niñas las llevan a cabo.
- Se obtienen elementos desde una perspectiva específica al considerar categorías e indicadores, puesto que la observación directa ha quedado plasmada en el protocolo de observación, compuesto por dieciséis ítems agrupados en nueve categorías: lugar del patio escolar ocupado por los alumnos y las alumnas, responsables de las organizaciones, tipos de juegos llevados a cabo, juegos compartidos entre niños y niñas, relaciones establecidas entre los niños y las niñas, diferencias según el género, el sexo y la edad, existencia de líderes de grupo en los juegos escolares, problemas durante el tiempo de recreo, con sus resoluciones y los responsables de ellas y relación de la coeducación con las normas sociales.
- Es una metodología económica para el investigador, ya que no implica ningún gasto económico o un mínimo, puesto que en este caso he precisado de un papel con el protocolo de observación y una grabadora donde he ido recopilando cada día lo observado.

3.3. Población participante

La muestra está formada por un número de 307 alumnos de 3º a 6º curso de Educación Primaria, es decir, que sus edades están comprendidas entre los 8 y los 12

años. Además decir que de esos 307 alumnos, 173 son niños y 134 son niñas de una escuela de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Sevilla.

Este colegio está situado en la parte este de la provincia de Sevilla. Se encuentra en el barrio de Parque Alcosa, fundado en el año 1971, y actualmente, data con 23.185 habitantes. La población es mayoritariamente de clase media-baja.

Cabe mencionar que no todos los alumnos participantes tuvieron el consentimiento de sus padres y madres para participar en dicha investigación, por lo que la dirección del centro me propuso que las fotos se hicieran desde lejos, sin que saliesen las caras de los niños y las niñas.

3.4. Instrumento utilizado

El instrumento de medida utilizado para recoger la información ha sido un protocolo de observación, llevado a cabo en el patio del recreo escolar. He elegido este instrumento de recogida, como afirma Patton (1990), por la comprensión del contexto en el que se desarrollan las acciones, en este caso los juegos dados entre los participantes. Es así como lo recoge Baylón (2014) en *Técnicas e instrumentos de medición cualitativa*. Además, Baylón afirma que la observación “se desarrolla en una serie de fases: delimitación de los objetivos, recogida y catalogación de datos (registro narrativo y registro descriptivo) e interpretación de los resultados” (p. 6).

El protocolo de observación se trata, según describe Villarroel (2003), de una “herramienta de planificación de procesos de generación de datos en los cuales el investigador se limita simplemente a observar, sin modificar o controlar el objeto de

estudio. Diversas son las disciplinas de la ciencia que recurren a este sistema de generación de datos” (p. 1).

PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN	
Observador:	
Fecha:	
Ítems:	
1. ¿En qué lugar del patio escolar se sitúan los niños durante el recreo?	
2. ¿En qué lugar del patio escolar se sitúan las niñas durante el recreo?	
3. ¿Quién lleva a cabo dichas organizaciones?	
4. ¿A qué juegan los niños durante el recreo?	
5. ¿A qué juegan las niñas durante el recreo?	
6. ¿Juegan juntos niños y niñas en el recreo? Si la respuesta es afirmativa, ¿a qué juegan?	
7. ¿Qué tipo de relación mantienen los niños con las niñas? ¿De qué forma se dirigen a ellas?	
8. ¿Qué tipo de relación mantienen las niñas con los niños? ¿De qué forma se dirigen a ellos?	

9. ¿Qué diferencias se observan en los agrupamientos entre los cursos más pequeños y los más grandes?
10. ¿Quiénes se manifiestan como líderes de los grupos en los juegos de patio, niños o niñas?
11. ¿Qué características generales tienen estos líderes?
12. ¿Se dan problemas durante el tiempo de recreo?
13. ¿Qué provoca este tipo de problemas (sexo, edad...)?
14. ¿Se solucionan estos problemas?, Si fuera así, ¿quiénes los solucionan?
15. ¿Existen normas durante el tiempo de recreo?, ¿cuáles?
16. ¿Quién establece esas normas?

3.5. Fases de la investigación

En primer lugar obtuve el consentimiento de este colegio para llevar a cabo la investigación.

Cabe mencionar que esta investigación se ha dado a la misma vez que mis prácticas docentes. A la hora de hacer la observación, lo único que se les dijo a los niños y las niñas en un primer momento fue que iban a ser observados durante el momento del recreo por mí, pero sin saber qué iba a observar. Esta decisión la tomé porque garantiza en sus comportamientos una mayor naturalidad por parte de los niños y las niñas, sin que tuvieran que estar actuando de manera artificial.

Esta investigación fue llevada a cabo entre los meses de abril y mayo del año 2018, teniendo una duración total de 2 meses. La observación se ha dado todos los días, de lunes a viernes, de 12:00 a 12:30 h, en el horario de recreo.

En todo momento se le aseguró al alumnado, padres y madres y docentes el anonimato de todos y cada uno de ellos.

4. Análisis de los resultados

A continuación pasaremos a analizar los protocolos de observación recogidos anteriormente para ver si se cumplen o no los objetivos propuestos.

Con el propósito de mostrar este apartado de la forma más clara posible, hemos dividido el mismo en 9 categorías que agrupan los 16 ítems del protocolo. Son las siguientes:

Categoría 1: Lugar del patio escolar ocupado

Respecto a los ítems 1 y 2 denominados “¿En qué lugar del patio escolar se sitúan los niños durante el recreo?” y “¿En qué lugar del patio escolar se sitúan las niñas

durante el recreo?” podemos establecer las siguientes diferencias: los chicos, la mayoría de las veces, están situados en las pistas deportivas (fútbol y baloncesto), aunque hay también una pequeña minoría que se distribuye alrededor del patio, es decir, que no están fijos en un lugar determinado. Sin embargo, las chicas están, en su mayoría, distribuidas por todo el patio escolar, siendo una minoría las que podemos encontrar en alguna pista deportiva. También suelen ocupar el campo de balón prisionero.

También decir que encontramos tanto a niños como a niñas sentados en un poyete extendido por gran parte del recreo, justo en frente del campo de fútbol.



Posición de los niños durante el recreo día 2



Posición de las niñas durante el recreo día 2

Categoría 2: Responsables de las organizaciones

Esta categoría hace referencia al ítem 3 del protocolo, denominado: “¿Quién lleva a cabo dichas organizaciones?”. Sobre este ítem podemos decir que son los propios alumnos y alumnas los que llevan a cabo dichas organizaciones planteadas en la categoría anterior. Nadie les dice dónde o cómo deben situarse, sino que cada uno se dirige al lugar que quiere. Cabe mencionar que la mayoría siempre suele situarse en el mismo espacio de juego.



Organización de niñas y niños día 5



Organización de niñas y niños día 6

Categoría 3: Tipos de juegos llevados a cabo

Englobamos aquí los ítems 4 y 5 del protocolo que hacen referencia a: “¿A qué juegan los niños durante el recreo?” y “¿A qué juegan las niñas durante el recreo?”, respectivamente.

En esta categoría es donde más diferencias significativas hemos encontrado debido a la diferencia de juego entre niños y niñas.

Hemos observado que mientras los chicos juegan más al fútbol, al baloncesto, a pasarse la pelota en pequeños grupos y al pillar, las chicas se dedican, en su gran mayoría, a jugar al balón prisionero, a dar paseos por el patio escolar, al pillar o a estar sentadas junto a la pista de fútbol.

Cabe mencionar que, minoritariamente, también encontramos niños que juegan al balón prisionero junto a las chicas y otros que también están sentados junto a la pista de fútbol o que dan paseos hablando con algún amigo, al igual que hemos observado a una niña jugando al fútbol, de la cual podemos decir que se encuentra totalmente integrada en el equipo compuesto por chicos. Podemos afirmar esto puesto que no se ha hecho visible ningún síntoma de desprecio hacia su persona por practicar el deporte ni ha recibido ningún tipo de insulto. Además, también decir que le pasaban la pelota con la misma frecuencia que se la pasaban al resto de chicos.



Juegos de los niños día 3



Juegos de las niñas día 9

Categoría 4: Juegos compartidos entre niños y niñas

Esta categoría se corresponde con el ítem 6, que hace referencia a “¿Juegan juntos niños y niñas en el recreo? Si la respuesta es afirmativa, ¿a qué juegan?”. Mayoritariamente los niños y las niñas no juegan juntos. Solo un reducido grupo de alumnos y alumnas es el que comparte el juego del balón prisionero. Solo en este juego podemos apreciar un número equilibrado tanto de niños como de niñas, aunque son mayoría las chicas. Al igual pasa con la chica mencionada anteriormente, que es la única que juega al fútbol con el resto de chicos que también juegan.



Balón prisionero día 10



Balón prisionero día 11

Categoría 5: Relaciones establecidas entre niños y niñas

Pertenece a esta categoría los ítems 7 “¿Qué tipo de relación mantienen los niños con las niñas? ¿De qué forma se dirigen hacia ellas?” y el ítem 8 “¿Qué tipo de relación mantienen las niñas con los niños? ¿De qué forma se dirigen hacia ellos?”.

En el análisis que hemos hecho de estos dos ítems hemos podido comprobar que ninguno nos ha dado un resultado diferente al otro, puesto que tanto niños como niñas se dirigen de la misma manera entre ellos. Se hablan con respeto, con educación. Tratándose de una relación normal entre compañeros y compañeras.



Relación entre niños y niñas día 17



Relación entre niños y niñas día 16

Categoría 6: Diferencias según el género y la edad

En esta categoría, referente al ítem 9 “¿Qué diferencias se observan en los agrupamientos entre los cursos más pequeños y los cursos más grandes?” del protocolo, nos ha llamado la atención el hecho de que sí hemos podido observar cómo los más pequeños del patio juegan más juntos que los que pertenecen a cursos superiores.

Hemos comprobado que a menor edad, los niños y las niñas comparten muchos más juegos y se relacionan más que los más mayores, los cuales llevan a cabo juegos donde hay mayor segregación por género.



Niños y niñas de 3º día 21



Niños y niñas de 5º y 6º día 21

Categoría 7: Existencia de líderes de grupo en los juegos escolares

Respecto al ítem 10 que corresponde a “¿Quiénes se manifiestan como líderes de los grupos en los juegos de patio, niños o niñas?, y al ítem 11 “¿Qué características generales tienen estos líderes?” podemos decir que como líderes de los juegos del patio escolar claramente han destacado los niños, puesto que son los que más tiempo dedican a jugar en el tiempo del recreo, a diferencia de las niñas, las cuales están charlando mientras dan paseos, por lo que apenas dedican tiempo a jugar.

Por otro lado, las características de estos líderes hemos analizado que son las siguientes: niños que se dedican extraescolarmente a hacer algún deporte, que destacan por alguna cualidad física (el que corre más o el que más goles mete), o que tienen una personalidad arrolladora.



Líder de un pequeño grupo

Categoría 8: Problemas durante el tiempo de recreo, con sus resoluciones y los responsables de las mismas

En esta categoría quedan recogidos los ítems 12 “¿Se dan problemas durante el tiempo de recreo? Si es así, ¿cuáles?”, 13 “¿Qué provoca estos problemas?” y 14 “¿Se solucionan estos problemas? ¿Quién o quiénes lo/s solucionan?”.

Respecto al ítem 12, podemos decir que durante el tiempo de observación solo surgió un problema. La pelota con la que un grupo estaba jugando al fútbol se salió del campo. Esta pelota llegó al lugar de un niño que, en vez de devolvérsela, la lanzó hacia otro lugar, provocando que el grupo que estaba jugando con dicha pelota perdiera tiempo del partido. Al final, el niño les devolvió la pelota y se resolvió el problema, puesto que pidió perdón al grupo.

Contestando al ítem 13, podemos decir que el único problema generado fue a causa de un elemento imprescindible en un juego que en ese momento se estaba llevando a cabo, en este caso el balón de fútbol.

Respecto al ítem 14 cabe mencionar que fueron los propios alumnos los que solucionaron el problema entre sí, sin que ningún maestro tuviera que mediar ante dicha situación, aunque si esto no hubiera sido así, y los alumnos no hubieran podido solucionar el problema solos, el patio del recreo siempre cuenta con la presencia de maestros por si tuvieran que intervenir en alguna situación problemática.

Categoría 9: Relación de los juegos coeducativos con las normas sociales

En esta categoría englobamos los dos últimos ítems del protocolo, el número 14 “¿Existen normas durante el tiempo del recreo? ¿Cuáles?” y el número 15 “¿Quién establece estas normas?”.

Respecto al ítem 14, podemos decir que sí existen normas durante el tiempo del recreo, pero son unas normas generales, aplicadas a todo el centro en sí, tales como: saber estar, saber comportarse ante determinadas situaciones, no agredir a nadie (tanto física como oralmente), jugar en el patio al que pertenezca cada alumno (hay tres patios, organizados según el ciclo escolar), normas básicas de convivencia, de respeto... entre otras.

Estas normas están establecidas por el centro escolar, y tienen que ser llevadas a cabo por todos los alumnos y alumnas.



Niños y niñas juntos

5. Conclusiones.

Tras el desarrollo del análisis acerca de si los juegos llevados a cabo en el patio del recreo escolar son o no coeducativos, podemos llegar a las siguientes conclusiones, ordenadas por las categorías propuestas anteriormente:

Categoría 1: Lugar del patio escolar ocupado

Los niños más mayores son los que siempre tienen la oportunidad de escoger primero la pista de fútbol, esto afirma el estudio de Rodríguez y García (2008) cuando dicen que: “los espacios del patio están distribuidos de forma jerárquica. Si el adulto no interviniese, los niños mayores son los que tienen más posibilidades de ocupar los espacios más grandes y de hacer los juegos más prestigiosos”. Aunque esto se da más en las chicas, puesto que el lugar que ocupan las chicas nunca es el mismo, ya que están dando paseos continuamente.

Categoría 2: Responsables de las organizaciones

Los alumnos y alumnas se sitúan con total libertad en las zonas que pueden ocupar durante el tiempo del recreo, sin que haya nadie que los organice en un lugar u otro. Esto nos parece un aspecto positivo, ya que favorece la actitud positiva de los alumnos y las alumnas en ese tiempo que tienen para relajarse y disfrutar de un descanso más prolongado durante la jornada lectiva.

Categoría 3: Tipos de juegos llevados a cabo

Como hemos podido observar en el análisis, es evidente que tanto chicos como chicas llevan a cabo juegos distintos. Los chicos se centran más en juegos que implican algún tipo de ejercicio físico, a diferencia de las chicas, que se centran más en establecer relaciones personales. Así lo afirman Contreras y Díaz (2012) cuando dicen que “los

chicos se inclinan más por participar en fútbol, baloncesto, tenis y atletismo” más que las chicas.

Categoría 4: Juegos compartidos entre niños y niñas

Las chicas y los chicos en raras ocasiones han compartido un mismo juego, solo una pequeña minoría cuando han jugado al balón prisionero. Por lo que estaríamos de acuerdo con el estudio de Pawlowski, Ergler, Tjørnhøj-Thomsen, Schipperijn y Troelsen (2015) cuando dice que “las niñas manifiestan que raras veces juegan junto a los niños en el tiempo libre, aunque este hecho parece ser por propia elección. Sin embargo, discrepamos cuando a continuación dice “cuando juegan con los chicos y les ganan, ellas declaran que a veces se mofan de los chicos”, puesto que en ningún momento he escuchado ninguna represalia, ni de chicos ni de chicas.

Categoría 5: Relaciones establecidas entre los niños y las niñas

Las relaciones entre chicos y chicas en todo momento han sido las apropiadas, puesto que en ningún momento se han observado faltas de respeto entre unos y otros, por lo que no estaríamos de acuerdo con Martínez y García (2002) cuando hablan de la palabra marimacho y de cómo la usaban ciertas personas para dirigirse a una niña que estaba haciendo una práctica considerada de hombres, aunque esta no lo fuera.

Claro ejemplo es el de la chica de 5º de Primaria cuando ha jugado al fútbol y la hemos observado en todo momento integrada con su equipo. Los niños no hacían distinción entre ella y los demás chicos.

Categoría 6: Diferencias según el género y la edad

A modo de conclusión, podemos decir que a menor edad tienen los niños y las niñas, más juegos se dan entre ellos. Al contrario, a más edad tengan, mayor es la segregación que encontramos en los juegos realizados tanto por niños como por niñas.

Esta afirmación es apoyada por el anteriormente citado Bandinter, que nos dice que esta segregación por sexos va aumentando conforme van avanzando de nivel escolar y de edad. Los niños y niñas más pequeños juegan juntos, compartiendo actividades y espacios diversos. Es a partir de 3° de Primaria cuando se van agrupando los niños por un lado y las niñas por otro.

Categoría 7: Existencia de líderes de grupo en los juegos escolares

Respecto a los líderes del juego en el recreo escolar, hemos hecho referencia a que destacaban los chicos sobre las chicas a la hora de ser líder. Esto puede deberse a que los chicos, en mayor medida que las chicas, practican deporte en sus horas extraescolares más que las chicas.

Además, esta idea está apoyada con la afirmación que hacen Woodhill y Sammuels (2004) respecto al tema: la inferioridad de las mujeres en habilidades deportivas está relacionada con un modelo en el que el aprendizaje no contribuye a la mejora, siendo la propia familia la que presta una menor atención a las prácticas deportivas de las hijas que a la de los hijos, por lo que el apoyo familiar para su práctica es menor.

Esta afirmación no tiene por qué aplicarse con todas las familias, aunque sí es cierto que es una situación hoy en día común.

Categoría 8: Problemas durante el tiempo de recreo, con sus resoluciones y los responsables de las mismas⁴

En este trabajo es muy destacable el hecho de que apenas hayan surgido problemas en el tiempo del recreo escolar, puesto que es algo que se suele ver diariamente. En todo momento los niños y las niñas se han respetado unos a otros, creando un buen ambiente donde poder jugar y comunicarse.

Rodríguez y García (2008) afirman que la presencia del adulto condiciona las interacciones del alumnado. Por lo que la ausencia de problemas no sabemos si se ha debido a que hay maestros y maestras pendientes de que nada se descontrole. Por lo tanto, la afirmación de Rodríguez y García no podemos ni afirmarla ni negarla.

Categoría 9: Relación de los juegos coeducativos con las normas sociales

Mencionar que el centro escolar tiene establecidas unas series de normas y/o pautas que todas las personas que formen parte de él deben respetar. Llegamos a la conclusión de que el primer aspecto a tener en cuenta a la hora de construir la base para una educación mejor es el respeto. A partir de esta base, se pueden construir muchas cosas, entre ellas realizar prácticas coeducativas, tanto a nivel lúdico como académico.

Finalmente, y como conclusión final, estamos de acuerdo con Molines (2015) cuando dice que la segregación y jerarquización espacial, el aprendizaje de formas de interacción según el género, la homogeneización de prácticas corporales en los patios o las formas de rechazo, son temas de gran trascendencia en la educación de niñas y niños que no deberían descuidarse. Por ello es necesaria una educación que sea crítica, transformadora, constructivista y con la necesaria perspectiva de género.

6. Referencias bibliográficas

Bores Calle, N.: El cuaderno del alumno en el área de Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, Tesis doctoral. Universidad de Valladolid, 2000.

Borrás, S. M. (2016). La coeducación en un centro educativo: análisis del patio escolar (Doctoral dissertation, Universitat de València)

Campos, G., & Martínez, N. E. L. (2012). *La observación, un método para el estudio de la realidad*. *Xihmai*, 7(13), 45-60.

Chaves Álvarez, A. L. (2013). *Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas*. *Revista Electrónica Educare*, 17(1).

Corsaro, W.A. (1986). "Routines in peer culture". En J.C. Gumperz, W.A. Corsaro y J. Steeck (Eds.), *Children's worlds and children language*. Berlin: Moton de Gryter.

García, A., & Álvarez, L. M. (2002). *Reflexionar sobre el género desde escenas de práctica escolar*. *Apunts: Educación física y deportes*, (69), 118-123.

García Monge, A. (2005). *Desarrollo curricular del juego motor reglado en la educación física escolar: estudio de casos en el segundo ciclo de primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid. Inédito.

García Monge, A. y Martínez Álvarez, L. (2001). "Desmadejando la trama de género desde escenas de práctica escolar". *Revista Tabanque*, 15, 93-119.

Gil-Madróna, P., Valdivia-Moral, P., González-Víllora, S., & Zagalaz-Sánchez, M. L. (2017). *Percepciones y comportamientos de discriminación sexual en la práctica de ejercicio físico entre los hombres y mujeres preadolescentes en el tiempo de ocio*. *Revista de psicología del deporte*, 26(2).

Girondela, L. (2012). "Sexo y Género: Definiciones". Recuperado el 16 de Enero de 2018, de: <http://contrapeso.info/2012/sexo-y-genero-definiciones/>

Hartup, W.W. (1996). "The company they keep: friendship and their developmental significance". *Child Develoment*, 67, 1-13

Ibáñez, J. (1992). "La guerra incruenta entre cuantitativistas y cualitativistas. En J. Ibáñez, *Sociología*, [R. Reyes (Ed.): *Las Ciencias Sociales en España: Historia inmediata, crítica y perspectivas*, Tomo 1], Madrid, Editorial Complutense, 135-154.

Jarrett, O. S. (2003). *El recreo en la escuela primaria: Que indica la investigación? (Recess in Elementary School: What Does the Research Say?)* ERIC Digest.

Kawulich, Barbara B. (2006). *La observación participante como método de recolección de datos* [82 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 6(2), Art. 43, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>

Leiva, A. C. (2010). *Importancia de la coeducación en los centros educativos*. *Pedagogía Magna*, (8), 39-45.

Llanes, M.I. (2010). *El sexo y el género*. En M.I. Llanes, *Del sexo al género* (pp. 29-74). Navarra: (EUNSA) Ediciones Universidad de Navarra.

Magliano, F. I. (2009). *Características de la metodología cualitativa*. Lugar de publicación: *Conocimientopractico.wordpress.com*. Recuperado de <https://conocimientopractico.wordpress.com/article/caracteristicas-de-la-metodologia-2sr10788nwjjj-26/>

Marshall, Catherine & Rossman, Gretchen B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

Martínez y Álvarez, L. y García Monge, A. (1997). "Educación Física y género: una mirada al cuerpo en la escuela" (pp. 57-68). En T. Alario y C. García (Coords.). *Persona, género y educación*. Salamanca: Amarú.

Martínez-Reina, M. C., & Vélez, M. (2005). *Estereotipos de género en el juego y en el ocio tecnológico interactivo*. In *Actas del VI Congreso Internacional de Interacción Persona-Ordenador, interacción* (pp. 1-8).

Mead, M. (1979). *Educación y cultura*. Buenos Aires: Paidós.

Palao Tarrero, F. O. (2012). *La coeducación en España*.

Parra, J. M. A. (2017). *Psicología del Deporte Vol 26, nº 2, 2017: Revista de Psicología del Deporte (Vol. 262)*. Universidad Almería.

Pawlowski, C., Ergler, C., Tjørnhøj-Thomsen, T., Schipperijn, J. y Troelsen, J. (2015). 'Like a soccer camp for boys': A qualitative exploration of gendered activity patterns in children's self organized play during school recess. *European Physical Education Review*, 21(3), 275–291.

Pérez, A. B. C. (2008). *Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos*. EA, *Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (11), 49-85.

Pérez-Barco, M. J. (2014). *¿A qué juegan los niños y las niñas en el recreo?* Lugar de publicación: *Abc.es*. Recuperado de <http://www.abc.es/familia-educacion/20140204/abci-recreo-colegios-gestion-201401311107.html>

Pica, R. (2013). *7 reasons why kids need recess*. Lugar de publicación: *Self Growth*. Recuperado de http://www.selfgrowth.com/articles/7_Reasons_Why_Kids_Need_Recess.html

Quicios, B. (2016). *Qué aprenden los niños en el recreo del colegio*. Lugar de publicación: *Guiainfantil.com*. Recuperado de

<https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/escuela-colegio/que-aprenden-los-ninos-en-el-recreo-del-colegio/>

Rodríguez Navarro, H., & García Monge, A. (2008). Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(1).

Schmuck, Richard (1997). *Practical action research for change*. Arlington Heights, IL: IRI/Skylight Training and Publishing

Schulmaister, C. (2007). *La importancia del recreo*. Lugar de publicación: RIO NEGRO. Recuperado de <http://www1.rionegro.com.ar/diario/2007/07/10/20077o10s01.php>

Subirats, M. (1999). Género y escuela. En C. Lomas (Comp.), *¿Iguales o diferentes?* (pp. 19-32). Barcelona: Ediciones Paidós.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *La observación participante en el campo*. Métodos de investigación cualitativa.

Vásquez, A. y Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.

Villarroel, L. (2003). *Protocolo de observación*.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Massachussets: MIT

West, C. & Zimmerman, H. (1987). *Doing Gender, Gender & Society*, Vol. 1, 125