

## **El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales**

### **Directed activities in Recess as a method of inclusion of students with special needs**

Toni García-Arias; Cristina Nogales-Martínez

Consejería de Educación de la Región de Murcia

Contacto: [toni.g.arias@gmail.com](mailto:toni.g.arias@gmail.com)

**Cronograma editorial:** *Artículo recibido: 06/04/2018 Aceptado: 18/04/2018 Publicado: 01/05/2018*

DOI: <https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.2.3413>

### **Resumen**

El recreo es el momento de mayor interacción social del alumnado dentro del colegio. La participación libre del alumnado en actividades y juegos durante el recreo depende principalmente de los intereses y de las capacidades y habilidades de cada alumno y alumna. Debido a esto, los alumnos con mayores dificultades físicas, cognitivas, sensoriales y emocionales corren el riesgo de exclusión en las actividades de recreo. En esta experiencia didáctica se analiza en qué medida los recreos con actividades y juegos dirigidos mejoran la convivencia y la inclusión del alumnado en general y del alumnado con necesidades educativas especiales, en particular. La experiencia se realiza durante cinco meses en un colegio de 308 alumnos, de los cuales 39 son ACNEE. Se alternan recreos dirigidos y recreos libres, con participación voluntaria. Para la recogida de datos se utilizan hojas de registro diarias y un cuestionario de preferencias. La conclusión es que los recreos dirigidos reducen el número de conflictos en el patio y que la participación de los ACNEEs es significativamente mayor que en el recreo libre.

### **Palabras clave**

Recreo dirigido; recreo libre; convivencia; conductas; necesidades especiales.

## Abstract

Recess is one of the moments where greater social interaction take places in schools. The free participation of students in activities and games during recess depends –mainly– on the interests and abilities of each student. Because of this, students with greater physical, cognitive sensory and emotional difficulties take risk of exclusion in recess activities. The aim of this didactic experience is to analyse the extent to which recesses with directed activities or games can improve coexistence and inclusion of the students in general and, particularly, in children with special educational needs. The experience took place in a school with 308 students, among them, 39 were children with special educational needs. This experience was carried out for five months, combining directed and free activities, with voluntary participation. For the collection of data, daily record sheets and a preference questionnaire were used. The conclusion was that the directed activities reduced the number of conflicts in the playground and that the participation of children with special educational needs was significantly greater than in the free activities.

## Keywords

Directed playground; free playground; school coexistence; behaviors; special needs.

## Introducción

El recreo escolar es uno de los momentos más importantes de socialización voluntaria de los alumnos. Durante el recreo, los alumnos y alumnas juegan libremente y se relacionan entre ellos atendiendo a razones personales más allá de la obligatoriedad propia del aula. Debido a este carácter socializador de primer orden, el recreo supone un momento relevante en lo referente a dos aspectos educativos fundamentales del alumnado: la convivencia escolar y la inclusión-exclusión de los alumnos.

Pellegrini y Smith (1993) definen el recreo como "un rato de descanso para los niños, típicamente fuera del edificio". El concepto de recreo como periodo de descanso para la recuperación de energía en beneficio de las tareas propias del aula ha sido hasta los últimos años el más frecuente. Así, Jarret (2002) señala que "la característica más obvia del recreo es que constituye un descanso en la rutina diaria" debido a que éste es un tiempo donde se puede distraer de una jornada larga de clase en la que los niños llegan a sentirse fatigados y su atención disminuye. En el mismo sentido, Vallejo (2010) afirma que el recreo es un descanso pedagógico y un factor esencial de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que garantiza la superación de

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: García-Arias, T.; Nogales-Martínez, C. (2018). El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales.. *Sportis Sci J*, 4 (2), 388-408. DOI:<https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.2.3413>

Experiencias Didácticas. El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales. Vol. IV, nº. 2; p. 388-408, mayo 2018. A Coruña. España ISSN 2386-8333

la fatiga mental y se contrapone a la disminución del rendimiento generada por el trabajo intelectual prolongado y sin descanso. Dussel & Southwell (2010) inciden en el mismo aspecto al señalar que “el recreo forma parte del espacio pedagógico y su finalidad es otorgar a los estudiantes el descanso necesario para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más productivo. Es decir, en este espacio el estudiante descarga las tensiones que provocan las jornadas de trabajo dentro de la escuela”. Por su parte, Álvarez (2013) afirma que el recreo es un tiempo en el que los niños tienen una oportunidad de jugar y descansar del período formal de las clases y pueden gozar de libertad, algo que no pueden hacer sin problema mientras están dentro de un aula.

Aunque esta concepción del recreo como un periodo de descanso entre tareas de aula es la más frecuente en la literatura, algunos autores hacen hincapié en la importancia de este momento como elemento socializador del alumnado, el cual ofrece al profesorado una importante información sobre diferentes características de los propios alumnos. En este sentido, Eiviño (2007) afirma que "el recreo es habitualmente considerado como un tiempo residual entre períodos de trabajo, sin embargo, ofrece un territorio potencialmente fértil para desplegar actividades lúdicas y juegos que impulsen nuevos aprendizajes y valores". Por su parte, Gras & Paredes (2009) señalan que “el recreo escolar es un elemento socializador importante dentro de la jornada escolar, ya que es un lugar donde los niños empiezan a practicar sus habilidades sociales, su afectividad y su empatía”. En el mismo sentido, Arias (2013) afirma que “el espacio del recreo es un momento propicio para la práctica de la interacción social, para comprender las diferentes respuestas emocionales y sentimientos individuales y colectivos, además de convertirse en un poderoso estimulante de las virtudes y la convivencia social, entre la comunidad educativa”. Jarret (2002) incide sobre este aspecto al señalar que “en el recreo escolar las situaciones son más abiertas y los niños son libres de poder organizar sus propios juegos, inventar sus reglas y tomar sus decisiones, así también pueden abandonar el juego cuando ellos lo decidan, pero también pueden aprender de sus pares comportamientos positivos o negativos”. En la misma línea, Zamir & Leguizamón (2015) afirman que “el recreo también favorece el desarrollo de habilidades y valores sociales que permiten una mayor integración en el ambiente escolar”.

Experiencias Didácticas. El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales. Vol. IV, nº. 2; p. 388-408, mayo 2018. A Coruña. España ISSN 2386-8333

A pesar de la importancia que muchos autores dan al recreo como favorecedor de las relaciones interpersonales y la socialización del alumnado, en la actualidad no existe todavía en la literatura sobre el tema estudios significativos acerca de la mejora de dicha socialización. Esta ausencia es aún mayor cuando se trata del alumnado con necesidades educativas especiales, a excepción del alumnado con TEA, donde sí existen diversas experiencias de recreos dirigidos. A partir de los casos observados en su estudio sobre los recreos dirigidos para la integración del alumnado con TEA, García Junco (2017) afirma que la aplicación de esos programas estaba dando buenos resultados en cuanto a la interacción de ese tipo de alumnos con el resto de los compañeros y que “se elevaba los tiempos de interacción positiva de los niños con TEA”. También existe evidencia científica contrastada que demuestra cómo las intervenciones que se orientan a capacitar a los iguales y al entorno escolar (compañeros y maestros) de un alumno con TEA tienen un mayor impacto en cuanto al desarrollo de las habilidades sociales de este tipo de alumnos que las intervenciones individualizadas del alumno con un profesional especializado (Kasari y cols. 2012). Sin embargo, no existen evidencias ni experiencias recogidas con respecto a otro tipo de alumnado con necesidades especiales en el ámbito motor, cognitivo, sensorial o emocional.

Teniendo en cuenta que el recreo es un momento complejo donde se producen situaciones de conflicto y de exclusión, esta experiencia didáctica pretende determinar en qué medida la realización de juegos dirigidos en el patio mejoran la convivencia escolar y fomentan la inclusión del alumnado, especialmente la de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en los distintos ámbitos (cognitivo, motórico, sensorial y emocional), en comparación con los recreos libres.

### **Estudio de las situaciones relacionales durante el recreo**

Debido al carácter socializador del recreo, donde los alumnos y alumnas interactúan entre sí en distintos ambientes y situaciones de manera libre, aprendiendo a socializarse de diferentes maneras -no siempre positivas-, en este periodo pueden darse principalmente tres problemas relacionales:

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: García-Arias, T.; Nogales-Martínez, C. (2018). El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales.. *Sportis Sci J*, 4 (2), 388-408. DOI:<https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.2.3413>

<http://revistas.udc.es/>

Experiencias Didácticas. El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales. Vol. IV, nº. 2; p. 388-408, mayo 2018. A Coruña. España ISSN 2386-8333

□ Acoso y violencia: como señala Castells (2013), los casos de acoso y violencia entre alumnos suelen producirse en el recreo y no en las aulas, especialmente en Educación Primaria.

□ Segregación sexual: tal como señalan Abraldes y Argudo (2008), en el primer tramo de la Educación Primaria la separación por sexos es menos notable mientras que en el segundo tramo la separación sexual es mayor debido, principalmente, al tipo de juegos. Así, en los dos últimos cursos de la etapa de Educación Primaria el alumnado muestra preferencia por la realización de actividades deportivas, en las que el fútbol se convierte en el rey del recreo para el alumnado del sexo masculino. En cambio, la participación de niñas en este tipo de tareas deportivas no es frecuente, ya que desde edades tempranas los roles tradicionalmente femeninos en los juegos quedan alejados de la actividad motriz (García y Navarro, 2009), inclinándose más por los juegos de persecución y por aquellos que no precisan grandes espacios.

□ Segregación por razones de capacidad: durante el recreo, los alumnos suelen relacionarse sobre todo con compañeros de su grupo y, dentro de estos, con aquellos con los que existe una mayor semejanza de capacidades e intereses.

Este aspecto de la segregación por razones de capacidad, especialmente cuando se trata del alumnado con mayores dificultades motrices, cognitivas, sensoriales y emocionales es el que nos ocupa principalmente en esta experiencia didáctica. Como ejemplo, baste señalar que el hecho de que exista por parte de los alumnos de los dos últimos cursos de la Etapa de Educación Primaria una inclinación casi exclusiva hacia las actividades deportivas del alto contenido competitivo (Abraldes y Argudo, 2008), hace que el alumnado menos hábil en la actividad motriz -ya sea por dificultades motrices, sensoriales o incluso cognitivas- quede excluido durante el recreo.

## El proyecto de estudio

El Proyecto de Inclusión en el Área de Recreo (PIAR) es una actividad promovida por la Fundación RafaPuede que tiene como objetivo principal fomentar las habilidades sociales saludables y la colaboración entre iguales durante el tiempo de recreo en los colegios. El

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: García-Arias, T.; Nogales-Martínez, C. (2018). El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales.. *Sportis Sci J*, 4 (2), 388-408. DOI:<https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.2.3413>

<http://revistas.udc.es/>

Experiencias Didácticas. El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales. Vol. IV, nº. 2; p. 388-408, mayo 2018. A Coruña. España ISSN 2386-8333

proyecto PIAR se inició como proyecto piloto en 2016 en el Colegio Público Joaquín Carrión Valverde, de San Javier, en Murcia, donde continúa desarrollándose. Los maestros de Educación Física así como el Director del centro son los responsables de la realización correcta del proyecto.

Una gran parte de las actividades que los alumnos y alumnas realizan de manera espontánea durante el recreo tienen una marcada finalidad competitiva o deportiva, lo cual dificulta que el alumnado con dificultades motrices, cognitivas, sensoriales o de habilidades sociales puedan participar en igualdad de condiciones en este tipo de actividades, produciéndose en algunos casos una exclusión social. Debido a ello, la finalidad de este Proyecto de Inclusión en el Área de Recreo (PIAR) es la de facilitar la inclusión de los alumnos que presentan dificultades motrices, cognitivas, sensoriales y de habilidades sociales en las actividades de patio, de tal modo que puedan desarrollar sus relaciones sociales participando en juegos con sus compañeros.

## **Desarrollo del proyecto**

Previa evaluación de las características propias del alumnado con necesidades especiales del centro, los maestros de Educación Física seleccionan una serie de juegos y dinámicas cooperativas que permitan la participación en igualdad de condiciones de todo el alumnado. Esta serie de juegos y dinámicas pueden ser seleccionadas por los docentes de sus propias propuestas o de aquellas que están disponibles en artículos y libros como “Propuesta de actividades psicomotrices adaptadas a niños con necesidades educativas especiales dentro del aula de Educación Física” de Víctor Arufe-Giráldez (2011) o similares.

Tras la selección de los juegos y dinámicas, se establece una temporalización, pudiéndose repetir los juegos más motivadores o con mayor aceptación por parte de los alumnos y alumnas a lo largo del curso. El proyecto PIAR se realiza dos días a la semana; martes y jueves, de febrero a junio, y cuenta con la colaboración de maestros voluntarios.

La participación por parte del alumnado también es voluntaria. Este aspecto es importante ya que se puede valorar en qué medida la oferta del proyecto tiene aceptación

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: García-Arias, T.; Nogales-Martínez, C. (2018). El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales.. *Sportis Sci J*, 4 (2), 388-408. DOI:<https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.2.3413>

<http://revistas.udc.es/>

Experiencias Didácticas. El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales. Vol. IV, nº. 2; p. 388-408, mayo 2018. A Coruña. España ISSN 2386-8333

voluntaria por parte del alumnado en comparación con el juego libre. Para incentivar la participación del alumnado, se realizan una serie de acciones promocionales con la intención de que los alumnos y alumnas conozcan y se acerquen a las actividades propias del proyecto. La primera de las actuaciones de promoción corresponde a una charla que los profesores de Educación Física transmiten en sus aulas a todos los alumnos del centro informando del proyecto y haciendo hincapié en el aspecto lúdico del mismo. La segunda de las actuaciones es la oferta motivacional de participación al alumnado del último curso de la etapa como colaboradores en la organización de los juegos.

## Objetivos

Los objetivos del proyecto PIAR son los siguientes:

- Fomentar la práctica de la actividad física en periodos de recreo a través del juego con alto compromiso motor.
- Promover la inclusión escolar a través del juego dirigido durante el recreo.
- Potenciar las habilidades sociales positivas entre el alumnado mejorando la convivencia escolar.
- Formar e implicar a los alumnos y alumnas de los últimos cursos de la Etapa de Educación Primaria en la gestión del juego de los más pequeños.
- Hacer partícipe del proyecto al profesorado del centro, a las familias y a otros agentes del entorno próximo, abriendo así nuevos cauces de participación por parte de toda la comunidad educativa.
- Analizar la eficacia del proyecto y hacer transferencia de los resultados con la colaboración de investigadores de la Facultad de Ciencias del Deporte de San Javier (UM).

## Material

En lo que respecta al material para la realización de la experiencia, es el propio del área de Educación Física. Según la actividad a realizar, se necesitarán: aros, cuerdas, picas, conos, colchonetas, balones, etc.

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: García-Arias, T.; Nogales-Martínez, C. (2018). El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales.. *Sportis Sci J*, 4 (2), 388-408. DOI:<https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.2.3413>

<http://revistas.udc.es/>

Experiencias Didácticas. El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales. Vol. IV, nº. 2; p. 388-408, mayo 2018. A Coruña. España ISSN 2386-8333

Para el seguimiento del estudio y recogida de datos; hojas de observación, fichas de registro y cuestionarios.

### Destinatarios

Todo el alumnado de Educación Primaria, con especial atención a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. En lo que respecta a los datos del alumnado en Educación Primaria, son los siguientes:

- 308 alumnos: 159 alumnos y 149 alumnas
- 12 nacionalidades distintas: 5 comunitarias y 7 extracomunitarias.
- De los 308 alumnos, 157 son extranjeros, lo que representa el 50,97%.
- Del alumnado extranjero, el alumnado marroquí es el de mayor presencia, con 127 alumnos, lo que representa el 41,23% del total.
- ACNEE, 39, de los cuales:
  - TEA: 5
  - Discapacidad mental: 30
  - Discapacidad motriz: 4
- Alumnos con dificultades en las relaciones sociales: 14

### Metodología

Esta experiencia didáctica puede catalogarse como de tipo mixto, ya que se basa en métodos cuantitativos y cualitativos. En cuanto al enfoque cuantitativo, los datos recogidos se representan mediante números y de ellos se pretende generalizar a otros contextos los resultados encontrados en una muestra de población (Fernández y Batista, 2010), procurando con las conclusiones la mejora de las investigaciones y el conocimiento (Hernández et al., 2010). Al mismo tiempo, esta experiencia utiliza el método cualitativo, ya que se produce una recogida de información basada en la observación de comportamientos naturales.

#### a) Procedimiento

El patio se divide en cuatro zonas de vigilancia, siendo una de ellas la destinada a las actividades del proyecto PIAR.

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: García-Arias, T.; Nogales-Martínez, C. (2018). El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales.. *Sportis Sci J*, 4 (2), 388-408. DOI:<https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.2.3413>

Experiencias Didácticas. El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales. Vol. IV, nº. 2; p. 388-408, mayo 2018. A Coruña. España ISSN 2386-8333

El proyecto PIAR se realiza de febrero a junio, los martes y jueves de cada semana.

Los docentes encargados de la vigilancia de patio recogen diariamente la información en las fichas de registro elaboradas para tal efecto.

Los martes y jueves se recoge información correspondiente a los días donde se desarrolla el proyecto PIAR y el resto, a los días donde no hay PIAR.

En los días que hay PIAR, los docentes que vigilan la zona donde se realizan las actividades del proyecto PIAR recogen la información en dos hojas de registro. En la primera hoja de registro (Hoja 1) se recogen el número de discusiones (insultos, amenazas y agresiones) y el motivo (fútbol, discrepancia en otros juegos, no dejar participar, motivos personales, de tipo cultural o racial, de tipo sexual u otros). En la segunda hoja de registro (hoja 2) se recogen la participación total del alumnado, la participación del alumnado por cursos, la participación del alumnado por sexos y la participación de los ACNEEs. Los docentes que vigilan el resto del patio recogen la información solo perteneciente a la Hoja 2.

En los días que no hay PIAR, los docentes recogen la información correspondiente a la Hoja 1 (número de discusiones y motivo) y una tercera hoja de registro (Hoja 3) donde se recoge la participación de los ACNEEs en actividades grupales (observación).

Una vez finalizado el programa PIAR, se realizan dos cuestionarios: uno dirigido a los alumnos y alumnas que han participado en el programa PIAR y otro dirigido al resto del alumnado. El cuestionario del alumnado participante consta de dos preguntas, donde el alumno debe señalar la respuesta elegida. En la primera pregunta, el alumno debe elegir entre recreo libre o recreo dirigido; en la segunda pregunta, el alumno debe elegir cuantos días a la semana querría, en caso de que fuese obligatorio, que se hiciese el proyecto PIAR (señalar de 1 a 5). Con respecto al alumnado no participante, solo se le presenta un cuestionario con una sola pregunta, a elegir entre recreo libre o recreo dirigido con actividades propuestas por los profesores.

## b) Instrumentos

Para la cuantificación de los resultados, se diseñan los siguientes instrumentos de medición donde se recogen los datos correspondientes a los siguientes ítems:

- Número de discusiones en días PIAR y días no PIAR:
  - Hoja de registro diaria de número de discusiones en cuatro apartados: amenazas, insultos, agresiones, otros.
- Causas de discusiones en días PIAR y días no PIAR:
  - Hoja de registro diaria dividido en los siguientes apartados: fútbol, discrepancia en otros juegos. no dejar participar, motivos personales, de tipo cultural o racial, de tipo sexual, otros
- Participación de ACNEEs:
  - Hoja de registro sobre la participación en el PIAR
  - Ficha de observación individualizada para los días en que no hay PIAR
- Participación del alumnado en general.
  - Hoja de registro numérico.
- Participación del alumnado por cursos.
  - Hoja de registro por cursos.
- Participación del alumnado por sexos.
  - Hoja de registro por sexos.
- Preferencia del alumnado sobre el recreo libre o dirigido.
  - Cuestionario para el alumnado participante en el proyecto PIAR donde se responde a las siguientes cuestiones marcando una de las opciones:
    - ¿Prefieres el recreo libre o el recreo dirigido?
    - ¿Cuántos días a la semana te gustaría que hubiese recreo dirigido; 1, 2, 3, 4 ó 5?
  - Cuestionario para el alumnado no participante en el proyecto PIAR donde se responde a las siguientes cuestiones marcando una de las opciones:

- ¿Prefieres el recreo libre o el recreo dirigido?

c) Análisis:

Tras la recogida de datos se realiza un análisis descriptivo-cuantitativo. En cuanto al aspecto descriptivo consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas (Deobold B., Van Dalen y William J. Meyer., 1981). Al tratarse de una recogida de datos observables y cuantificables, el análisis cuantitativo de los datos garantiza los criterios de científicidad para la investigación en ciencias sociales: credibilidad, transferencia, dependencia, confirmación y utilidad (Sabirón, 2006).

**Resultados**

Tras la recogida de datos durante los meses de realización del proyecto PIAR, los resultados obtenidos son los siguientes:

**Tabla 1.** Discusiones en el patio

Discusiones	Días sin PIAR	Días con PIAR
Insultos	3,25 por día	1,94 por día
Amenazas	0,22 por día	0,02 por día
Agresiones	0,10 por día	0,02 por día

Los días en que se realiza el proyecto PIAR en el recreo, la media de discusiones por día se reduce significativamente. Los insultos entre compañeros son los que más se reducen, de 3,25 insultos de media por día cuando no hay proyecto PIAR a 1,94 insultos de media por día cuando hay proyecto PIAR; después le siguen las amenazas, que se reducen de 0,22 a 0,02 por día y, por último, las agresiones físicas, que se reducen de 0,10 agresiones por día a 0,02.

**Tabla 2.** Motivo discusiones en el patio

Motivo de las discusiones	Días sin PIAR	Días con PIAR
Fútbol	76,15%	78%
Discrepancia en otros juegos	21,50%	20%
No dejar participar	2%	1%
Motivos personales	0,50%	1%
De tipo cultural o racial	0%	0%
De tipo sexual	0%	0%
Otros	0%	0%

En cuanto al motivo de las discusiones, no existe una diferencia significativa entre los días con proyecto PIAR y los días sin proyecto PIAR. El mayor porcentaje de las discusiones, tanto en los días en que se realiza el proyecto PIAR (78%) como en los días en que no se realiza (76,15%), están motivado por el fútbol. El segundo motivo de mayor discusión se produce en otros juegos (baloncesto, mate, escondite,...), con resultados muy semejantes; un 21,50% en los días sin proyecto PIAR y un 20 en días con PIAR. Los otros motivos no resultan significativos.

**Tabla 3.** Participación de los ACNEEs y en juegos cooperativos con y sin proyecto PIAR

Tipología	Días sin PIAR	Días con PIAR
Alumnado con TEA	0 (0%)	5 (100%)
Alumnado con discapacidad mental	8 (26,66%)	20 (66,66%)
Alumnado con discapacidad motórica	1 (25%)	4 (100%)
Alumnado con dificultades en habilidades sociales	3 (21,42%)	8 (57,14%)

Con respecto a la participación de los Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) en juegos cooperativos, se observa una clara diferencia de participación los días que hay proyecto PIAR y los días que no. Los días en que se realiza el proyecto PIAR, los ACNEEs participan en una media superior al 50% en todos los casos en los juegos cooperativos propios del proyecto, alcanzando en el alumnado con TEA y el alumnado con discapacidad motórica un 100% de participación, mientras que cuando existe recreo libre, los ACNEEs apenas juegan con sus compañeros en juegos cooperativos (fútbol, baloncesto, mate, escondite, etc.).

**Tabla 4.** Participación del alumnado en el Proyecto PIAR por meses

Mes	Media de participación	% con respecto al total
Febrero	51	16,55%
Marzo	54	17,53%
Abril	57	18,50%
Mayo	55	17,85%
Junio	56	18,18%

La participación media del alumnado en el proyecto PIAR se mantiene estable, entre una participación mínima situada en el 16,55% del total de los 308 alumnos del centro hasta una participación máxima situada en el 18,50%.

**Tabla 5.** Participación del alumnado por curso en el Proyecto PIAR

Curso del alumnado	Días con PIAR
1º	15,15%
2º	30,20%
3º	33,25%
4º	11,40%
5º	7,00%
6º	3,00%
Aula Abierta	100%

Con respecto a la participación por cursos, se observa una mayor y significativa participación del alumnado del Primer Tramo de Educación Primaria (EP) que del alumnado del Segundo Tramo. El alumnado del 3.º curso de EP es el de mayor participación (33,25%), muy similar a la participación del alumnado del 2.º curso (30,20%) y significativamente superior al de 1.º Curso (15,15%). En el Segundo Tramo, la participación va descendiendo gradualmente desde el primer curso del Tramo hasta el último curso del Tramo (4.º curso con un 11,40%, 5.º con un 7,00% y 6.º con un 3,00%). En lo referente al Aula Abierta, la participación es del 100%, aunque la “voluntariedad” de la participación es difícilmente verificable.

**Tabla 6.** Participación voluntaria del alumnado por sexo en el PIAR

Sexo	Días con PIAR
Masculino	27,20%
Femenino	72,80%

Experiencias Didácticas. El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales. Vol. IV, nº. 2; p. 388-408, mayo 2018. A Coruña. España ISSN 2386-8333

La participación del alumnado femenino es muy superior a la participación del alumnado masculino. Por cada alumno participante hay aproximadamente tres alumnas. En el total del centro, el alumnado masculino representa el 51,60% (159 alumnos de 308 totales), mientras que el alumnado femenino representa el 48,40% (149 alumnas de 308 totales).

**Tabla 7.** Preferencia de todo el alumnado sobre el proyecto PIAR

Preferencia	Días con PIAR
Recreo dirigido	22,22%
Recreo libre	77,78%

Tras el cuestionario realizado a los alumnos y alumnas del centro, el 77,78% manifiesta su preferencia por un recreo libre, mientras que el 22,22% manifiesta su preferencia por un recreo dirigido.

**Tabla 8.** Preferencia del alumnado participante sobre el proyecto PIAR

Preferencia	Días con PIAR
Recreo dirigido	87,80%
Recreo libre	12,20%

Con respecto al alumnado participante en el proyecto PIAR, la mayoría del alumnado se decantan por un recreo dirigido (87,80%) mientras que solo el 12,20% se decanta por un recreo libre.

**Tabla 9.** Preferencia de número de días de PIAR a la semana

Preferencia	Días con PIAR
1 día	20,15%
2 días	46,12%
3 días	23,22%
4 días	9,15%
5 días	1,36%

Con respecto a la preferencia en el número de días de aplicación del programa PIAR en caso de que fuese obligatorio al menos un día, alumnado participante en el proyecto PIAR eligió como opciones preferidas 2 días a la semana (46,12%) y 3 días a la semana (23,22%), mientras que la opción menos valorada fue la correspondiente a la semana completa.

## Análisis de los resultados

Con respecto a las discusiones, los días que se realiza el proyecto PIAR en el patio se reduce el número de discusiones durante el recreo (Tabla 1), aunque las discusiones que se producen se deben a motivos muy semejantes a los días en que no hay PIAR (Tabla 2). El porcentaje medio del alumnado participante durante los dos días en que se realiza el proyecto (martes y jueves) se sitúa en torno a un 17%. Esto supone que ese porcentaje del alumnado está realizando una actividad dirigida, lo cual propicia que no se produzcan tantos conflictos como si estuviesen en una actividad libre, bien por estar supervisados por los docentes bien por tratarse de actividades más participativas y cooperativas que puramente competitivas. Por otra parte, la estabilidad en el dato muestra que el alumnado participante suele mantenerse constante. Sin embargo, a pesar de que con el paso de las semanas se les recuerda a los alumnos la existencia del programa, la participación del alumnado no aumenta.

En lo que respecta a la participación del alumnado con necesidades educativas especiales en el proyecto PIAR, se observa una participación superior en todos los casos al 50% (Tabla 3). Esto se debe a dos razones principales; por un lado, a que en muchos casos el profesorado le recuerda a este tipo de alumnado que se va a realizar la actividad y les motiva y acompaña a la parte del patio donde se realizar el proyecto y, por otro lado, a la propia motivación del alumnado por participar en este tipo de actividades. A estas dos razones se podría sumar una tercera; el bajo índice de competitividad de las actividades del programa PIAR, que facilita la aceptación de su participación por parte del resto del alumnado. Aun así, se detecta que hay alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales que no quiere participar en el proyecto. Sin embargo, en los días donde no existe un recreo dirigido, este tipo de alumnado no suele participar en actividades grupales (Tabla 3). Su juego es individual o, como mucho, en parejas (observación). El alumnado con mayores problemas en habilidades sociales son los que menos participan. Además, parece existir una transferencia muy débil hacia los días en los que no hay el proyecto. En los días sin proyecto PIAR, los alumnos y alumnas vuelven a jugar a sus juegos habituales, sin incluir específicamente al alumnado con mayores necesidades y dificultades.

En cuanto a la participación voluntaria en el proyecto PIAR por cursos, se observa que en dos de los cursos más bajos de la Etapa (2.º y 3.º) la participación es elevada, mientras que

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: García-Arias, T.; Nogales-Martínez, C. (2018). El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales.. *Sportis Sci J*, 4 (2), 388-408. DOI:<https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.2.3413>

Experiencias Didácticas. El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales. Vol. IV, nº. 2; p. 388-408, mayo 2018. A Coruña. España ISSN 2386-8333

en los cursos más altos (5.º y 6.º) disminuye considerablemente (Tabla 5). Esto se debe fundamentalmente a que en edades tempranas el alumnado todavía siente una predisposición hacia los juegos cooperativos y no se observa todavía una marcada inclinación hacia la competitividad en el juego. Asimismo, en esas edades la actitud solidaria parece mayor que a edades superiores, y anteponen la ayuda hacia el compañero que ganar en una actividad. Por otro lado, hay que señalar que el día siguiente a la realización del proyecto PIAR una minoría de alumnos intentan repetir los juegos que han realizado el día anterior, pero ante la falta de una organización externa, desisten a los pocos minutos. Aun así, mayoritariamente los alumnos vuelven a sus juegos habituales.

Con respecto al sexo, hay una marcada participación del alumnado del sexo femenino frente al alumnado del sexo masculino (Tabla 6), que puede obedecer a esa inclinación del alumnado masculino por las actividades puramente competitivas.

En cuanto a la preferencia del alumnado sobre el proyecto PIAR, la mayoría del alumnado prefiere el juego libre durante el recreo (Tabla 7). Sin embargo, si se tiene en cuenta solo la opinión de los alumnos y alumnas participantes, mayoritariamente prefieren el proyecto PIAR que el juego libre (Tabla 8), lo cual puede señalarnos que el desconocimiento sobre las actividades realizadas en el proyecto PIAR puede ser una de las causas por las que el alumnado que no participó en las actividades prefiera el recreo libre al recreo dirigido.

Por otro lado, en lo que respecta al número de días, en caso de que fuese obligatorio algún día de proyecto PIAR, los alumnos y alumnas participantes señalan que prefieren dos días en primera opción y tres días en segunda opción y, como opción menos valorada, todos los días de la semana (Tabla 9), lo cual muestra que el alumnado desea de manera muy amplia disponer de, al menos, un día de recreo libre.

## Conclusiones

El recreo dirigido a través de actividades cooperativas con un bajo índice de competitividad, organizadas, regladas y supervisadas por los docentes ayuda a reducir sensiblemente el número de conflictos (insultos, amenazas y agresiones) durante el recreo con respecto al recreo libre.

Experiencias Didácticas. El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales. Vol. IV, nº. 2; p. 388-408, mayo 2018. A Coruña. España ISSN 2386-8333

Cuando existe una actividad organizada, reglada y supervisada por el docente, la participación del alumnado con mayores dificultades en el ámbito motor, cognitivo, sensorial o emocional aumenta considerablemente con respecto al juego libre.

Cuando existe una actividad con un alto nivel de cooperación y bajo nivel de competitividad, la participación del alumnado con mayores dificultades en el ámbito motor, cognitivo, sensorial o emocional aumenta considerablemente con respecto al juego libre.

Cuando existe una actividad con un alto nivel de cooperación y bajo nivel de competitividad, organizada, reglada y supervisada por el docente, la aceptación por parte del resto del alumnado sobre el alumnado con mayores dificultades en el ámbito motor, cognitivo, sensorial o emocional aumenta considerablemente con respecto al juego libre.

Para finalizar, señalar que -tal como afirma el fotógrafo James Mollison después de hacer fotos en patios de recreo de 59 países diferentes de todo el mundo- "hay una increíble similitud en los juegos de los niños en todos los lugares del mundo. Pese a que las escuelas, instalaciones o paisajes sean muy distintos, casi no hay diferencia en el comportamiento de los niños de Los Ángeles, Nepal o Kenia".

## Referencias bibliográficas

1. Abraldes, J.A. y Argudo, F. (2007). Utilización del recreo escolar por niños de 4.o y 6.o de primaria. Retos. Nuevas Tendencias. Educación Física, Deporte y Recreación, 14, 88–91.
2. Alcántara, G. E., y Limas, M. B. (2013). Estudio comparativo del recreo dirigido y el recreo libre y su influencia en la conducta de los estudiantes del turno matutino del segundo ciclo de básica del centro escolar Jorge Ibarra del municipio de San Martín y el centro escolar San Luis Talpa del municipio de San Luis Talpa. (Tesis de grado). Universidad de El Salvador, San Salvador.
3. Alcaraz, R. (2004). Comportamiento motor espontáneo en el patio del recreo: análisis de las diferencias por género en un grupo de escolares de 8-9 años (Tesis doctoral). Universidad politécnica de Madrid, Madrid.

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: García-Arias, T.; Nogales-Martínez, C. (2018). El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales.. *Sportis Sci J*, 4 (2), 388-408. DOI:<https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.2.3413>

<http://revistas.udc.es/>

Experiencias Didácticas. El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales. Vol. IV, nº. 2; p. 388-408, mayo 2018. A Coruña. España ISSN 2386-8333

4. Álvarez, A. L. (2013). Una mirada a los recreos escolares: el sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista electrónica educare*, 17(1), 67-87.
5. Arce, D. (2010). Con recreos dirigidos, colegios de La Pintana disminuyen la violencia. *La Tercera*. Recuperado de [http://www.latercera.com/contenido/679\\_273401\\_9.shtml](http://www.latercera.com/contenido/679_273401_9.shtml)
6. Arias, R. (2013). Tiempo libre, momento de accidentalidad escolar. Una oportunidad desde la gestión educativa. (Trabajo de Grado). Universidad Libre, Bogotá.
7. Artigas, J. (2012). *El niño incomprendido*. Barcelona, España: Amat Editorial.
8. Arufe, V. (2011). Propuesta de actividades psicomotrices adaptadas a niños con necesidades educativas especiales dentro del aula de Educación Física. *Revista EmásF*, 11, 7-19
9. Avilés, J.M. (2002). El papel de los miembros de la comunidad educativa en la lucha contra el maltrato entre iguales. *Revista Amazónica*, 4(1), 114-132
10. Bedoya, E. y Bustamante, M. (2016). *El Recreo o Descanso Escolar: ¿Escenario Educativo para el Reconocimiento del Otro? (Maestría en educación)*. Universidad Católica de Manizales, Manizales.
11. Bishop, J. C. y Curtis, M. (Eds.). (2001). *Play today in the primary school playground*. Philadelphia. Open University Press. Recuperado de <https://www.mheducation.co.uk/openup/chapters/0335207154.pdf>
12. Burción, S. (2015). El recreo libre y el recreo dirigido. Comparación de conductas del alumnado para la mejora de la convivencia. (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Valladolid.
13. Buritica, D. (2014). El recreo: ¿es posible pensarlo pedagógicamente? (Trabajo de Grado). Universidad de Tolima, Bogotá.
14. Castells, P. (2007). *Víctimas y matones. Claves para afrontar la violencia en niños y jóvenes*. Barcelona, España: CEAC.
15. Cenizo, J., Hurtado, J.M., Raposo, A., y Truan, J.M. (2009). Los equipamientos y recursos materiales en los patios de recreo de los centros de educación primaria. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 35, 154-174. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36812381013>
16. Cerezo, F., y Lacasa, C. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic journal of research in*

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: García-Arias, T.; Nogales-Martínez, C. (2018). El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales.. *Sportis Sci J*, 4 (2), 388-408. DOI:<https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.2.3413>

Experiencias Didácticas. El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales. Vol. IV, nº. 2; p. 388-408, mayo 2018. A Coruña. España ISSN 2386-8333

- educational psychology, 8(22), 1015-1032. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?479>
17. Clements, R. y Jarrett, O.S. (2000). Elementary school recess: Then and Now. Streamlined Seminar, 18(4). Recuperado de <https://www.3vse.com/pdf/c56.pdf>
  18. Crespo, J. y Pino, M. (2008). La estética de las edificaciones escolares en Educación. Revista de Educación, 351, 485-511.
  19. Chaves Álvarez, A. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas, Revista Electrónica Educare, 17(1), 17-25.
  20. Dussel, I. y Southwell, M. (2010). El currículum. Explora: Las Ciencias en el Mundo Contemporáneo, 7, 2-16
  21. Eiviño, G. (2007). Innovación en el aprendizaje. Comunicarse. Recuperado de [http://comunicarseweb.com.ar/?Innovacion\\_en\\_el\\_aprendizaje&page=ampliada&id=4783&s=&\\_page=tags](http://comunicarseweb.com.ar/?Innovacion_en_el_aprendizaje&page=ampliada&id=4783&s=&_page=tags) (7/5/2014)
  22. Evans, J., y Pellegrini, A. D. (1997). Surplus Energy theory: An endearing but inadequate justification for break time. Educational Review, 49, 229-236.
  23. Evans, K. C., y Eversole, D. (1992). Children as conflict managers. Journal of Emotional and Behavioral Problems, 1(2), 39-40.
  24. Ferreira Costa, R. y Silva, R. (2009). La cultura del patio de recreo: Las relaciones de niños y niñas. .XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Buenos Aires (Argentina).
  25. García, A., y Navarro, H. (2009). Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 34, 59-72.
  26. Gómez, A. (2007). La violencia en el deporte. Un análisis desde la Psicología Social. Revista de Psicología Social, 22(1), 63-88. Recuperado de [http://www.uned.es/472074/papers/Gomez\\_%282007%29.pdf](http://www.uned.es/472074/papers/Gomez_%282007%29.pdf)
  27. Graña, A. (2015). Los juegos populares como herramienta para la convivencia en los recreos. Revista de estudios e investigación en psicología y educación, 2. Recuperado de [http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.02.353/pdf\\_18](http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.02.353/pdf_18)
  28. Gras, P. y Paredes, J. (2015). El Recreo ¿sólo para jugar? EmásF: revista digital de educación física, 36, 18-27

Experiencias Didácticas. El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales. Vol. IV, nº. 2; p. 388-408, mayo 2018. A Coruña. España ISSN 2386-8333

29. Rodríguez, H., García, A. y Rubio, M.C. (2014). The process of integration of newcomers at school: students and gender networking during school recess. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(3), 349-363.
30. Jambor, T. (1999). Dimensions of Early Childhood. , v23 n1 p17-20 Fall 1994 Recess and social development. The professional resource for teachers and parents. Recuperado de <http://www.earlychildhood.com/Articles/index.cfm?FuseAction=Article&A=39>.
31. Jaramillo, D. y Murcia, N. (2012). Juego, recreo y convivencia escolar: una mirada desde los imaginarios sociales. *Revista de investigaciones*, 20, 68-84.
32. Jarrett, O. S., Maxwell, D. M., Dickerson, C., Hoge, P., Davies, G. y Yetley, A. (1998). The impact of recess on classroom behavior: Group effects and individual differences. *Journal of Educational Research*, 92(2), 121- 126.
33. Kraft, R. E. (1989). Children at play: Behavior of children at recess. *Journal of physical education, recreation, and dance*, 60(4), 21-24.
34. Lavega, P.; Planas, A. y Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14 (53), 37-51.
35. López, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *Relieve*, 15(1). Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1\\_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm).
36. Nelson, J. R., Smith, D. J. y Colvin, G. (1995). The effects of a peer-mediated self-evaluation procedure on the recess behavior of students with behavior problems. *Remedial and special education*, 16(2), 117-126.
37. Oliver, M. (2016). El recreo como espacio educativo y de aprendizaje. *Revista Publicaciones didácticas*, 76. Recuperado de <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/076145/articulo-pdf>
38. Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid, España: Editorial Morata
39. Orellana, M. E. (2010). Los recreos como espacios lúdicos y educativos. *Revista Innovación y Experiencias educativas*, 35. Recuperado de <http://www.csi->

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: García-Arias, T.; Nogales-Martínez, C. (2018). El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales.. *Sportis Sci J*, 4 (2), 388-408. DOI:<https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.2.3413>

<http://revistas.udc.es/>

Experiencias Didácticas. El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales. Vol. IV, nº. 2; p. 388-408, mayo 2018. A Coruña. España ISSN 2386-8333

[csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_35/ELENA\\_MARIA\\_ORELLANA\\_1.pdf](http://csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_35/ELENA_MARIA_ORELLANA_1.pdf)

40. Padilla, A. Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699
41. Paredes, O. (2002). *El deporte como juego: un análisis cultural*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
42. Pellegrini, A. D., Huberty, P. D. y Jones, I. (1995). The effects of recess timing on children's playground and classroom behaviors. *American educational research journal*, 32(4), 845-864.
43. Pellegrini, A. D., y Smith, P. K. (1993). School recess: Implications for education and development. *Review of educational research*, 63(1), 51-67.
44. Pérez, L. y Collazos, T. (2007). *Los patios de recreo como espacios para el aprendizaje en las instituciones educativas*. (Trabajo de grado). Universidad de Pereira, Pereira.
45. Schulmaister, C (2007). La importancia del recreo. *Diario Río negro*. Recuperado de <http://www.rionegro.com.ar/diario/2007/07/10/imprimir.20077o10s01.php>
46. Trillas, J. (1985). Ensayos sobre la escuela: el espacio social y material en la escuela. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 0, 158-160.
47. Vallejo, L. (2010). *Descanso pedagógico y la jornada escolar*. *Pedagogía y dialéctica*. Recuperado de [www.pedagogiydialectica.org/tesis\\_descans\\_pedagogico.doc](http://www.pedagogiydialectica.org/tesis_descans_pedagogico.doc)
48. Vila, F. (2010). El recreo ¿sólo un descanso? *Pedagogía magna*, 5, 113-118.
49. Waite-Stupiansky, S., y Findlay, M. (2001). The fourth R: Recess and its link to learning. *Educational forum*, 66(1), 16-24.
50. Zamir, A. y Leguizamón, J. (2015). Interacciones sociales en el patio de recreo que tienen el potencial de apoyo al aprendizaje. *Revista latinoamericana de etnomatemática*, 8(3). Recuperado de <http://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/202>