

Rodríguez-Fernández, J.E., Núñez-García, J. & Sáez-Gambín, D. (2023). El juego deportivo tradicional en el recreo. Un recurso para promover la inclusión y la igualdad de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 45-59.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.574551>

## El juego deportivo tradicional en el recreo. Un recurso para promover la inclusión y la igualdad de género

José Eugenio Rodríguez-Fernández, Jesica Núñez-García, Daniel Sáez-Gambín

Universidad de Santiago de Compostela

### Resumen

Este estudio tiene como objetivo estudiar la presencia de los juegos deportivos tradicionales (JDT) durante el tiempo de recreo en centros de educación primaria de Galicia, analizando los patrones de conducta presentes en el alumnado y las interacciones entre grupos que se derivan de este tipo de prácticas. Participaron 1.014 estudiantes (505 niños y 509 niñas), con edades comprendidas entre los 6 y los 12 años. Así pues, se elaboró un instrumento de observación *ad hoc* a fin de registrar las interacciones y conductas desarrolladas por el alumnado a través de la observación directa no participante. Los resultados muestran una participación de 34.52% del alumnado en JDT durante el recreo, donde se produce una interacción entre participantes de diferente género del 55.22%. Se registraron diferencias estadísticamente significativas en las variables género y edad en relación con la práctica del JDT (mayor participación de niñas y del alumnado de los primeros cursos de educación primaria), atribuyéndose a la práctica de este tipo de juego una mayor cantidad de conductas prosociales y de emociones positivas observadas en los participantes. En definitiva, el estudio confirma que los JDT pueden desempeñar un papel clave en la inclusión escolar.

### Palabras clave

Juego deportivo tradicional; inclusión; conductas prosociales; educación primaria.

---

### Contacto:

José Eugenio Rodríguez-Fernández, [geno.rodriguez@usc.es](mailto:geno.rodriguez@usc.es), Facultad de Ciencias de la Educación (Campus Norte), Avda. Xoán XXIII, s/n. 15782. Santiago de Compostela.

# Traditional sports games during school recess: A resource to promote inclusion and gender equality

## Abstract

This study aims to examine the presence of traditional sports games during recess in primary education centers in Galicia, analyzing the behavioral patterns exhibited by students and the interactions between groups that stem from these practices. A total of 1,014 students (505 boys and 509 girls), ranging in age from 6 to 12 years, participated in the study. Therefore, an ad hoc observation instrument was developed to register the behaviors displayed by the students through non-participant direct observation. The results reveal a 34.52% participation rate of students in traditional sports games during recess, with a 55.22% interaction rate among participants of different genders. Statistically significant differences were observed in the variables of gender and age concerning the practice of traditional sports games (greater participation of girls and students in the early grades of primary education), attributing a higher occurrence of prosocial behaviors and positive emotions to the practice of traditional games as observed in the participants. In conclusion, the study confirms that traditional sports games can play a pivotal role in school inclusion.

## Key words

Traditional sports game; inclusion; prosocial behaviors; primary education.

## Introducción

La inactividad física ha generado en la población mundial uno de los problemas de salud pública más importantes del siglo XXI (OMS, 2023), focalizando en el área de la educación física (EF) y deportiva la necesidad de establecer estrategias que ayuden a mitigar, en la medida de lo posible, un problema que afecta en buena medida a la población infantil y juvenil, tanto al ámbito de la salud física como a la esfera emocional, psicológica y social (Fierro-Suero et al., 2019). Soto-Lagos et al. (2023) apuntan a la escuela como un lugar estratégico desde el que poder luchar contra esta enfermedad, pues es precisamente en este entorno donde más actividad física (AF) se realiza, sobre todo, en las clases de EF y durante el recreo, facilitando la práctica de AF saludable (Pastor-Vicedo et al., 2021) y fomentando las relaciones sociales entre el alumnado (Rodríguez-Fernández et al., 2019). Además, el recreo brinda una oportunidad única para que los estudiantes exploren y experimenten actividades de forma libre y espontánea, poniendo en práctica todo ese laboratorio de relaciones interpersonales al que hace referencia Sáez de Ocariz y Lavega-Burgués (2015).

Hernández-Prados et al. (2022) se refieren al recreo como un espacio donde se puede (y debe) fomentar la educación conjunta, la convivencia (integral e igualitaria) de niños y niñas, partiendo del principio de igualdad y no discriminación. Actualmente, voces como las de Garaizabal-Buldain y González-Palomares (2020) se alzan para reclamar con fuerza la reconversión de los patios escolares en espacios más inclusivos, para promover la socialización y la coeducación (Reimers et al., 2018), convirtiendo los patios en auténticos ambientes de aprendizaje adecuados a todo el alumnado (Rhea, 2018). En este sentido, estudios como los de Hernández-Prados et al. (2022), Luis et al. (2020) o Zapatero et al. (2022) muestran evidencias de que se debe tratar el tiempo de recreo desde diferentes enfoques y perspectivas, entre ellas, la perspectiva de género. Para eso, los centros educativos deben establecer estrategias educativas para que los espacios de acción y juego no ayuden a seguir

con los estereotipos de género y la continua manifestación de la desigualdad de oportunidades para niños y niñas relacionadas con la AF y el deporte, ofreciendo la oportunidad de crear nuevos modelos educativos, adaptados a nuevos tiempos que inciden de forma profusa en la igualdad de oportunidades, las interacciones sociales y tratamiento igualitario para todas y todos (Salas y Vidal-Conti, 2020).

Rodríguez-Fernández et al. (2020) observaron el recreo como uno de los momentos más favorables para la práctica de diferentes juegos y actividades lúdico-recreativas, donde las prácticas del alumnado se orientaban, por una parte, a la práctica de los deportes colectivos más conocidos (fútbol, baloncesto...), caracterizados por ceñirse a un conjunto de reglas muy marcadas y donde la victoria era el fin primordial; y, por otra parte, juegos deportivos tradicionales (JDT) donde las reglas son más sencillas y basados más en el aspecto cooperativo que en el competitivo. Específicamente, se refieren a JDT aquellos que, según el criterio de la interacción motriz del paradigma praxiológico, se categorizan en psicomotores y sociomotores (de cooperación, oposición y cooperación-oposición) (Alcaraz-Muñoz et al., 2023; Muñoz-Arroyave et al., 2020; 2021). Es más, Lavega-Burgués et al. (2023) afirman que la originalidad de los JDT reside en la diversidad de sus interacciones motrices, señalando ejemplos de JDT psicomotores (*Skittles*), de cooperación (torres humanas), oposición (juegos de lucha libre) y juegos de cooperación-oposición donde la interacción entre los participantes posee mayor riqueza, como es el caso de los juegos paradójicos (de cambio de roles) de Lavega-Burgués et al. (2022; 2023), Muñoz-Arroyave et al. (2021), y Pic et al. (2019).

En esta línea, Sáez de Ocariz y Lavega-Burgués (2015) afirmaban que determinados tipos o familias de juegos suscitan distintas formas de relacionarse y, por tanto, pueden generar determinadas conductas motrices, asociadas sobre todo a los juegos sociomotores (de cooperación, oposición o cooperación-oposición). Son, precisamente los juegos cooperativos, según Parlebas (2001) y Lagardera y Lavega-Burgués (2003), un agente eficaz para construir ambientes de paz, un buen medio para establecer una adecuada comunicación motriz con los demás (objetivos comunes) y un pacto de reglas con los otros, entrando en escena una nueva forma de entender el movimiento desde la perspectiva de la praxiología motriz.

En este sentido, los dominios de acción motriz expresados por Parlebas (2001) y Lagardera y Lavega-Burgués (2003) nos muestran diferentes formas de relación que se establecen en los juegos, analizadas en términos de conductas motrices, que centran el interés en los propios participantes y en los movimientos que realizan, tomando en consideración sus decisiones y la interpretación de las conductas de compañeros y adversarios, los aspectos decisionales o de relación interpersonal (Lagardera y Lavega-Burgués, 2003), y sus propias respuestas afectivas (afectividad), la clave de las conductas motrices según Alonso et al. (2013).

Los JDT, aquellos que en otros tiempos solían desarrollarse en calles, patios, plazas, parques,... y que constituían una fuente insustituible de transmisión cultural entre distintas generaciones (Méndez-Giménez y Fernández-Río, 2011), siguen siendo un tipo de prácticas con una presencia muy significativa en el ámbito escolar. Esto se explica, sobre todo, por su inclusión en el currículum escolar de todas las etapas educativas y por su simplicidad reglamentaria, empleo de materiales inocuos y fáciles de conseguir/construir o, como indican Alonso et al. (2020), por su contribución a los procesos que desarrolla en el alumnado a nivel cognitivo, social y afectivo, destacando *per se* las vivencias emocionales positivas que genera en los participantes. Por esto, sería altamente recomendable que este tipo de prácticas estuvieran muy presentes en los patios escolares como actividades a desarrollar por el alumnado durante el recreo.

Así, el objetivo de este trabajo fue estudiar la presencia de los JDT durante el tiempo de recreo en centros de educación primaria. Partiendo de este, se pretende identificar el perfil de los/as escolares que más los practican y analizar si la participación en este tipo de juegos está relacionada con el tipo de interacciones entre grupos que se fomentan durante el recreo y los patrones de conducta que demuestran los niños/as.

## Metodología

### Participantes

Tras una selección mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, un total de 1014 escolares de centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia (España) (49.8% niños y 50.2% niñas) con edades comprendidas entre los 6 y 12 años ( $M= 8.51$ ;  $DT= 1.81$ ) participaron en el estudio. Más concretamente, en cuanto a la titularidad del centro en la que estaban escolarizados, predominantemente se situaban en centros públicos (71%) frente a los privados/concertados (29%). Además, los/as participantes se distribuyeron en tres grupos según su ciclo escolar en Educación Primaria, el 34.4% pertenecía al primer ciclo (1º y 2º curso de EP), el 33.4% al segundo (3º y 4º curso de EP) y el 32.2% al tercer ciclo (5º y 6º de EP).

### Instrumento

Para este estudio se elaboró un instrumento de observación *ad hoc* con el objeto de registrar patrones conductuales e interacciones desarrolladas por los/as niños/as durante el tiempo de recreo. El instrumento, resultado de una combinación de un sistema de categorías y de formato de campo tras una revisión teórica exhaustiva (Alcaraz-Muñoz et al., 2020; Lagardera et al., 2018; Oboeuf et al., 2020), puede clasificarse como categorial y cerrado, puesto que está conformado por un número finito de categorías predefinidas, es decir, toda unidad de conducta observada se codifica en alguna de las categorías previamente fijadas (Anguera et al., 2011). Los investigadores/observadores se limitan a identificar sólo la presencia y ausencia de conductas concretas.

Más concretamente y bajo el marco de la metodología observacional, estamos ante un sistema de registro mixto, obteniendo datos de tipo III (tiempo-base) al ser registrado a partir del parámetro de duración. Este criterio engloba a su vez información sobre el orden (secuencia de las ocurrencias de las conductas), frecuencia (conteo de los sucesos) y tiempo (en este caso, segundos) (Anguera et al., 2011; Sackett, 1978). Es decir, se registran secuencias temporales, puesto que se registra el hecho cada vez que ocurre y su duración, y clasificadas en diferentes categorías por orden de ocurrencia, hasta que la secuencia observada y registrada termina y es iniciada otra.

El instrumento consta de tres partes: la primera, referente a variables sociodemográficas (titularidad del centro, género y edad); una segunda, relativa a la dimensión social del juego, en la que se incluyen los tipos de interacciones y los patrones de conducta; y una última, y tercera parte, relacionada con la composición en el juego (individual, paralelo, parejas o en grupo) y el tipo de juego realizado (juego deportivo tradicional - JDT y juego deportivo no tradicional - JDNT).

Estas dos últimas se deben registrar en función del tiempo de actividad, dividido en tramos de 15 segundos en un total de 20 minutos. Además, se registran las conductas categorizadas en las dos partes en las que se divide el tiempo de recreo en la jornada escolar de los centros escolares colaboradores.

### Procedimiento

Una vez obtenida la aprobación del Comité de Bioética de la Universidad de Santiago de Compostela (código ético de aprobación de la investigación: USC 26/2021), se contactó con

los centros educativos, cursando una solicitud de autorización al equipo directivo para la colaboración en la investigación, a la vez que se informaba sobre los objetivos del estudio. Además, se completó un acuerdo para seguir las directivas éticas de la Asociación Americana de Psicología y de la *Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales* con respecto al consentimiento, confidencialidad de las respuestas, anonimato de los participantes, y sistema de codificación y custodia.

Previamente a la recogida de datos, los investigadores realizaron una formación y entrenamiento a los investigadores/observadores, a fin de asegurar que la plantilla de observación se completase adecuadamente. Más concretamente, dada la importancia de los investigadores/observadores para la fiabilidad del registro, el proceso de formación ha estado dividido en dos partes principales, aludiendo así al procedimiento diseñado por Anguera (2003). La primera de ellas, el entrenamiento, centrada en una preparación teórica a fin de conocer los elementos cardinales y el funcionamiento del proceso observacional (plan de muestreo, instrumento, registro, codificación y análisis de datos); la segunda, el adiestramiento, correspondiente a una formación específica teórica y práctica sobre el concepto, tipología y características del JDT/JDNT en el contexto educativo y su influencia en las relaciones y patrones conductuales. Además, a esta fase le sigue un registro piloto o “ensayo empírico”, supervisado por los investigadores, que ha sido de utilidad para incorporar una estrategia de observación adecuada y ampliar el grado de dominio conceptual, reduciendo o eliminando posibles sesgos en la percepción e interpretación de las conductas observadas. El proceso de registro se desarrolló en el tiempo de recreo, durante el curso académico 2020/2021, abarcando un total de tres meses. También, se establecían reuniones periódicas de seguimiento, con el fin de brindar el apoyo necesario para ajustar y dar coherencia al proceso de observación.

Así pues, la técnica de la observación se caracteriza por un alto rigor científico y flexibilidad, permitiendo el análisis del comportamiento espontáneo en entornos naturales, sin influencias externas (Anguera et al., 2017). Es, por tanto, un tipo de observación directa y no participante, ya que el registro se realizó en el propio contexto educativo.

### Análisis de datos

En este trabajo se ha propuesto, de acuerdo con Anguera et al. (2011), un diseño observacional nomotético, al analizar las interacciones de 1014 escolares de diferentes centros educativos; puntual, realizada en el momento del recreo; multidimensional, identificando tipos de juego, patrones de conducta e interacciones; y de tipo III, siendo necesario ser registrado siguiendo el parámetro de duración.

Así pues, con el objetivo de estudiar las variables relativas al comportamiento de los/as escolares se realizó un análisis clúster, utilizando las variables referidas a patrones conductuales enmarcados en la dimensión social del juego. Para el análisis, se utilizó el programa HCPC del paquete *FactoMineR*, que implementa el criterio de Ward para la construcción de los clústeres.

Seguidamente, y para dar respuesta a los objetivos del estudio, se pretenden identificar asociaciones entre la práctica de JDT durante el recreo y variables referentes al perfil (género, titularidad de centro y ciclo), a las interacciones con otros/as compañeros/as y a los patrones de conducta. Para ello, se realizaron pruebas chi-cuadrado con análisis *post-hoc* z sobre los residuos ajustados con la corrección de Bonferroni. Además, se calculó el coeficiente V de Cramér para determinar el tamaño del efecto y se interpretó atendiendo a la clasificación de Cohen (1989). Por último, cabe decir que todos los análisis se realizaron utilizando los *software* de análisis estadístico *IBM Statistics SPSS v27* y *RStudio*.

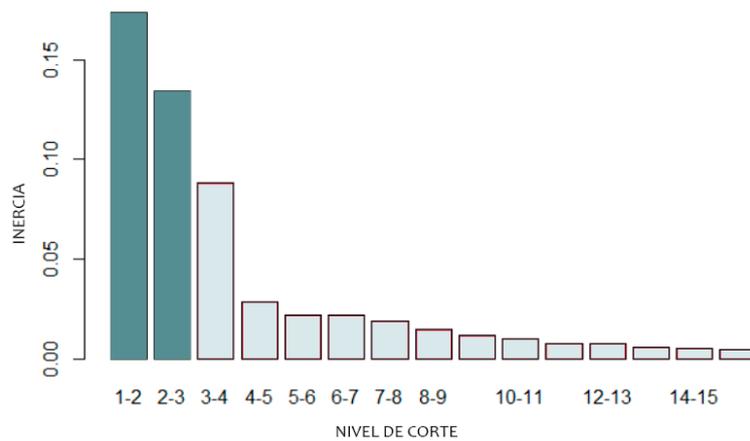
## Resultados

### 1. Codificación de la variable patrones de conducta

En primer lugar, se presentan los resultados del análisis clúster, aplicado a las siguientes variables: emplea lenguaje violento, muestra conductas agresivas, muestra conductas de rechazo, se aprecian conductas en valores positivos, muestra conductas de aceptación y muestra conductas de resolución de conflictos. Tras aplicar el algoritmo, el criterio de la inercia selecciona el número óptimo de clústeres en función de la suma de las distancias al cuadrado de las muestras a sus centroides. Se busca un equilibrio entre la inercia y el número de grupos utilizando el método del codo. En este caso, el número óptimo de clústeres es 3 (Figura 1).

**Figura 1.**

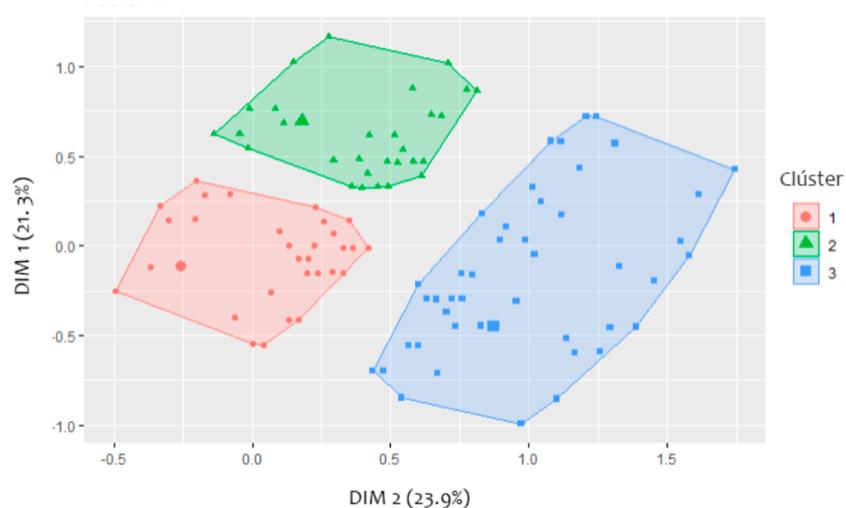
Número óptimo de clústeres



Como se puede comprobar en la Figura 2, el gráfico ofrece una clara visión de que los clústeres discriminan adecuadamente los grupos formados, lo que sugiere una buena clasificación.

**Figura 2.**

Pertenencia a cada clúster de los/as participantes en relación con las dos primeras dimensiones

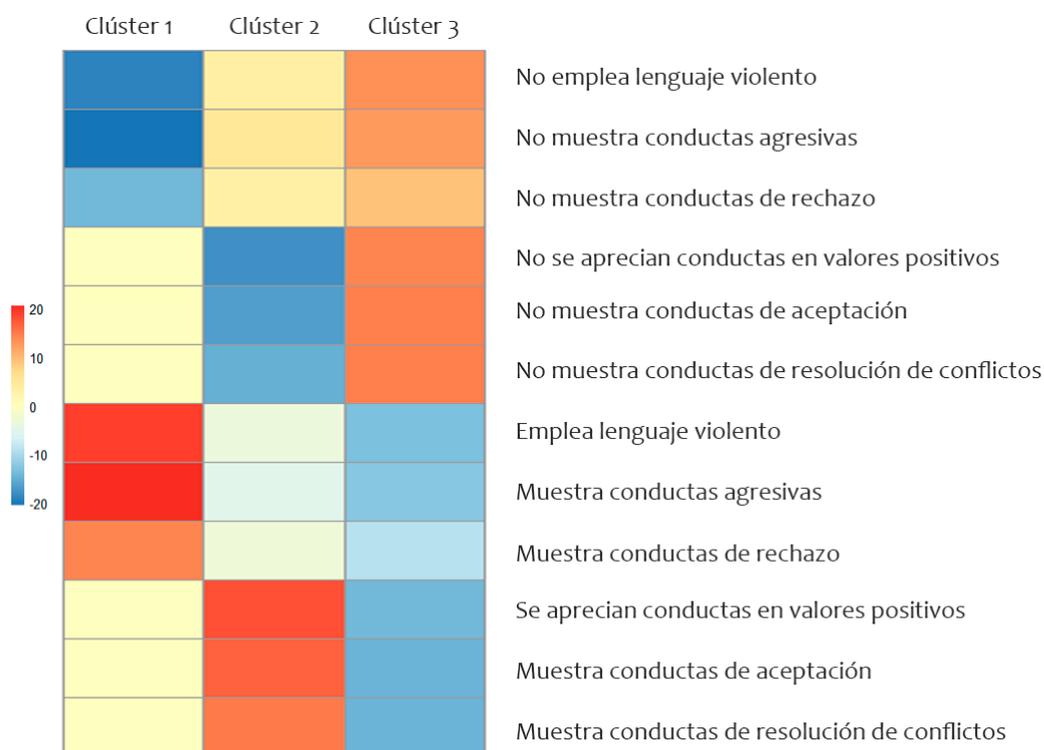


Para cada clúster se calculó el p-valor (según el test hipergeométrico) de su asociación con cada categoría; seguidamente, se obtuvo el v-test como el cuantil de la distribución normal asociada a cada p-valor, y se elaboró un mapa de calor (Figura 3). De este modo, cuando el v-test de una categoría es positivo, la proporción de individuos en el clúster que caen en dicha categoría es mayor de la esperada (en rojo), y cuando es negativo es menor de la esperada (en azul). Ello nos permite nombrar a los grupos, siguiendo una categorización de patrones conductuales identificada por Gutiérrez Sanmartín et al. (2011) y Mestre Escrivá et al. (2002), del siguiente modo:

- Conductas disruptivas (clúster 1): se advierten conductas agresivas, de rechazo y empleo de lenguaje violento.
- Conductas prosociales (clúster 2): se aprecian conductas en valores positivos, de aceptación y estrategias de resolución de conflictos.
- Conductas ambiguas (clúster 3): no se percibe una alta presencia de conductas disruptivas o prosociales durante el recreo.

**Figura 3.**

Mapa de calor de los clústeres obtenidos



## 2. Análisis descriptivo de las variables de estudio

Una vez definida y codificada la variable referente a los patrones conductuales demostrados en el recreo, se puede proceder a relacionar las variables del estudio con la práctica o no de JDT. Antes de ello, se presenta en la Tabla 2 una descripción de las frecuencias encontradas en cada variable.

Tabla 2.

Tabla de frecuencias de las variables del estudio.

	JDT	JDNT
<b>TOTAL</b>	350	664
<b>Género</b>		
Niño	148	357
Niña	202	307
<b>Ciclo</b>		
Primero	139	209
Segundo	127	212
Tercero	84	243
<b>Titularidad</b>		
Público	248	469
Privado o concertado	100	190
<b>Interacciones con otros/as compañeros/as</b>		
No juega ni se relaciona con nadie	3	67
Juega, pero no se relaciona con nadie	2	27
Juego solo con aquellos/as de su mismo género	88	201
Juega solo con aquellos/as de diferente género	25	41
Juega tanto con niños como con niñas, pero no a la vez	47	73
Juega con niños y niñas a la vez	185	255
<b>Patrones de conducta</b>		
Conductas prosociales	88	116
Conductas disruptivas	28	126
Conductas ambiguas	234	422

### 3. Asociación entre el JDT y el perfil del alumnado

Primeramente, el género resultó tener una asociación significativa con el JDT [ $\chi^2(1, N = 1014) = 12.081, p < .001, V = .109$ ]. La prueba *post-hoc* reveló que hay una mayor práctica de JDT en las niñas que en los niños ( $p < .01$ ).

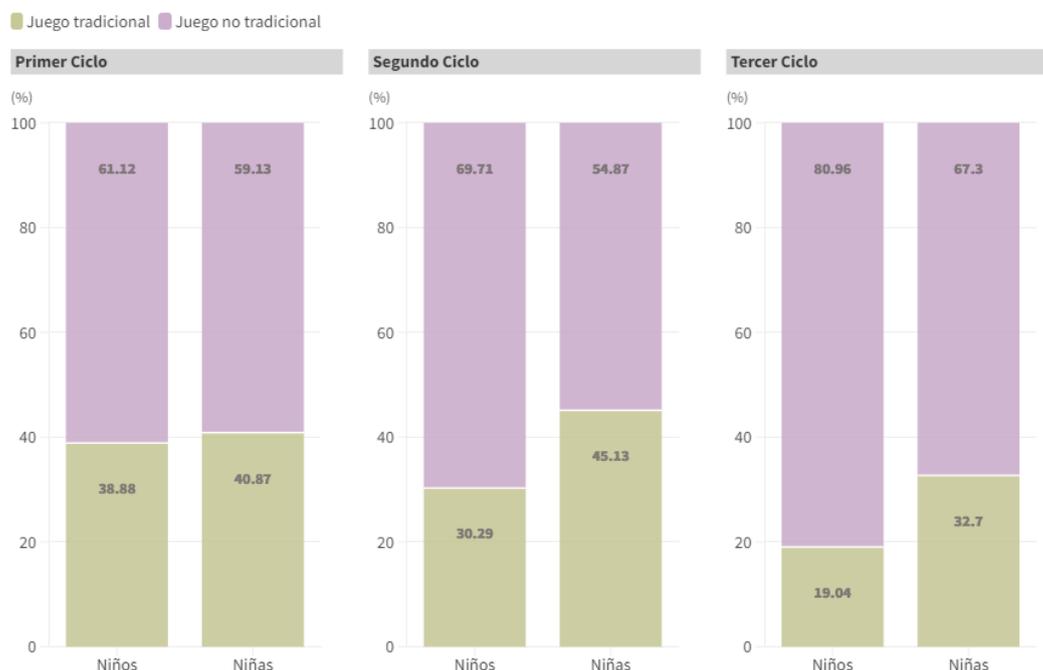
Por su parte, el curso también resultó estar relacionado con el JDT [ $\chi^2(2, N = 1014) = 17.111, p < .001, V = .130$ ]. En este caso, la prueba *post-hoc* reveló que hay una menor participación en los cursos 5º y 6º ( $p < .001$ ), mientras que para los del 1º y 2º ( $p < .05$ ) es mayor. Esto nos lleva a deducir que tras el avance en los cursos escolares la práctica de JDT disminuye.

Al cruzar las anteriores variables, se observa como no hay una asociación en la práctica de JDT y el género en el primer ciclo [ $\chi^2(1, N = 1014) = .140, p = 708, V = .020$ ]. Por el contrario, es solo en los ciclos segundo y tercero donde se hace significativa esta relación [ $\chi^2(1, N = 1014) = 7.954, p < .01, V = .153$ ; y  $\chi^2(1, N = 1014) = 7.981, p < .01, V = .156$ , respectivamente]. Por lo

que, advertimos que las diferencias significativas en cuanto al género en la participación en este tipo de juegos ocurren principalmente en los cursos superiores.

**Figura 4.**

*Participación en JDT según género y ciclo.*



Finalizando con las variables sociodemográficas, se concluyó que la titularidad del centro no fue un variable que demostrara una asociación con la realización de JDT de manera significativa [ $\chi^2(1, N = 1014) = .001, p = .974, V = .001$ ].

#### 4. Asociación entre JDT y las interacciones con otros/as compañeros/as

La asociación entre las interacciones entre compañeros/as y la práctica de JDT o no durante el recreo ha arrojado resultados significativos [ $\chi^2(5, N = 1014) = 52.718, p < .001, V = .228$ ]. Una prueba *post-hoc* reveló lo siguiente:

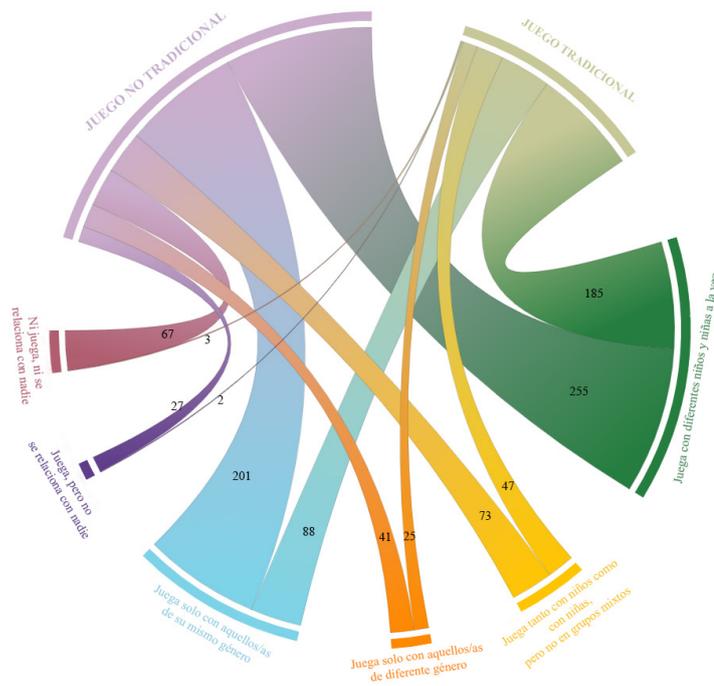
- Aquellos/as niños/as que no juegan ni se relacionan con nadie o juegan solos/as están asociados positivamente con el JDNT ( $p < .001$  y  $p < .01$ , respectivamente).
- Por el contrario, aquellos/as que se relacionan con diferentes niños/as a la vez están relacionados positivamente con el JDT ( $p < .001$ ).

#### 5. Asociación entre el JDT y los patrones de conducta

Por último, los patrones de conducta resultaron estar asociados con el JDT [ $\chi^2(5, N = 1014) = 52.718, p < .001, V = .228$ ]. La prueba *post-hoc* reveló que las conductas disruptivas están más presentes en el JDNT ( $p < .001$ ), mientras que las conductas prosociales lo están en el JDT ( $p < .05$ ).

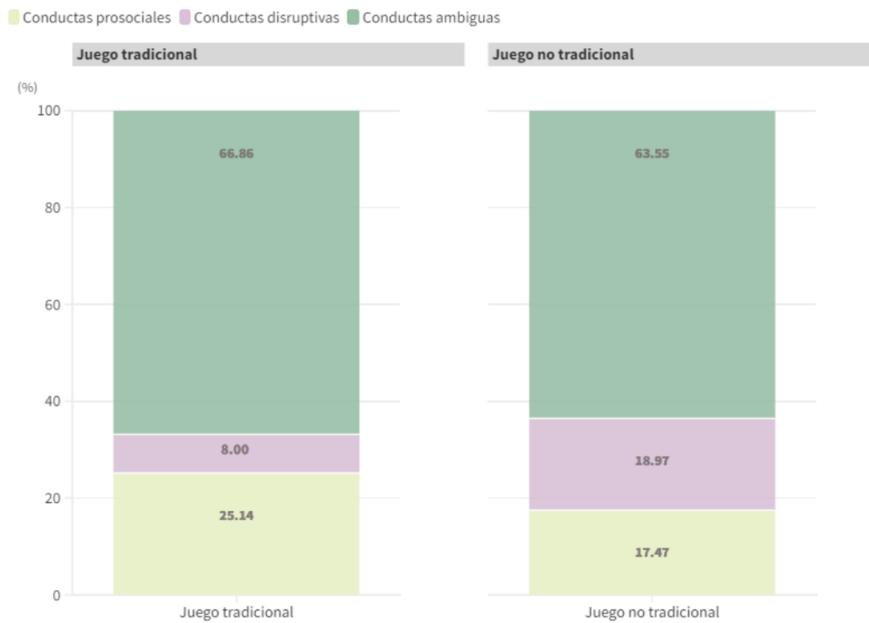
**Figura 5.**

Relación entre la participación en JDT y los tipos de socialización de los niños/as durante el recreo



**Figura 6.**

Conductas mostradas durante el recreo según el tipo de juego



## Discusión y conclusiones

Conviene comenzar destacando que el 93.1% de la muestra de este estudio participa en diferentes actividades durante el recreo, eligiendo libremente practicar en mayor medida

deportes como el fútbol o el baloncesto, realizar juegos simbólicos o jugar con elementos relacionados con personajes de ficción. El 34.52% realiza algún tipo de JDT, focalizados en los juegos de cuerda, con gomas elásticas, con figuras o itinerarios marcados en el suelo, juegos de escondite o juegos de escape-persecución. En este sentido, en el estudio de Pereira et al. (2018) constataron una práctica similar en el alumnado de 6 a 10 años durante el recreo, donde la actividad preferida de los niños era el fútbol, de las niñas las actividades de cuerda y, como actividad que ambos géneros practicaban de forma notable e igualitaria, los juegos de escape-persecución, lo que también constata el estudio de González-Plate et al. (2022).

Las interacciones registradas en el recreo confirman que, predominantemente, niños y niñas participan al mismo tiempo en las actividades del recreo (43.39%) o interaccionan ambos géneros en determinados momentos (11.83%), lo que demuestra que, en principio, el tipo de prácticas realizadas por el alumnado en el recreo tienden a ser más inclusivas en relación con el género. El caso contrario lo confirman Rodríguez-Fernández et al. (2019), que en un estudio realizado en los recreos del 1º ciclo de enseñanza básica en Portugal con niños de 2º, 3º y 4º año de escolaridad, registraron que el alumnado durante el recreo juega mayoritariamente con escolares del mismo género.

Partiendo del criterio de la interacción de la praxiología motriz de Parlebas (2001) y Lagardera y Lavega-Burgués (2003), el estudio de Alcaraz-Muñoz et al. (2023) evidenció el registro de emociones positivas más intensas en niñas que en niños en juegos de menor complejidad decisional y en juegos no competitivos; los niños experimentaron emociones positivas con mayor intensidad en juegos competitivos y en juegos cooperativos-oposicionales. Los JDT, con una amplia base sociomotriz y caracterizada por las relaciones que se establecen entre los participantes (Lavega-Burgués et al., 2022; 2023; Muñoz-Arroyave et al., 2021; Pic et al., 2019), son una excelente herramienta para crear un impacto positivo en el aprendizaje social y emocional del alumnado, poniendo énfasis en las relaciones interpersonales y favoreciendo la práctica de niñas y tendiendo, de esta forma, a la práctica inclusiva en los centros educativos (Alcaraz-Muñoz et al., 2023).

Rodríguez-Fernández et al. (2020) registraron una mayor práctica de niñas en los JDT y, Abrales y Argudo (2008) averiguaron que, a mayor edad del alumnado, el tipo de actividades a realizar se dirigen más a la práctica de deportes competitivos y JDNT (seguramente por su mayor conocimiento a través de las clases de EF o de los medios de comunicación) y juegos que requieren mayor esfuerzo físico y, el alumnado más joven, tenía más interés en juegos más sencillos, juegos con base más cooperativa, menos competitivos, que requieren menos esfuerzo físico y orientados al JDT.

En referencia al JDT y las interacciones con otros participantes, en este estudio se puede observar que los participantes que interaccionan de forma indiferente con personas de ambos géneros tienen una relación positiva con el JDT. En edad escolar, el JDT está más asociado a un tipo de juego con mayor carga cooperativa que competitiva (Méndez-Giménez, y Fernández-Río, 2011), por lo que este tipo de prácticas pueden favorecer la participación igualitaria de niños y niñas en el recreo y crear condiciones para una educación inclusiva y no discriminatoria.

Méndez-Giménez y Fernández-Río (2011) incidían en la importancia de ajustar la estructura de los juegos motores al ámbito educativo, pues la mayoría de los juegos deportivizados se regulan pensando en el rol del adulto. En este sentido, abogan por modificar, entre otros, el espacio, el tiempo, los jugadores (compañeros y/o adversarios), la meta, el móvil... Se trata, pues, de modificar las reglas y ajustarse a las características del alumnado. En este sentido, Navarro-Adelantado et al. (2020; 2021) hablaban de favorecer la jugabilidad, modificando las reglas y disminuyendo la complejidad de los juegos; hacían referencia a un modelo basado

en la ambigüedad positiva, en el valor de la cooperación de las personas, en la apertura de reglas y, en este sentido, los juegos de tríada, son un modelo basado en los JDT se pueden encajar de buena manera en los centros educativos, mejorando el aspecto relacional, decisional y, en definitiva, el sistema de valores positivos asociados a la práctica de actividad física y deportiva en edades tempranas.

Por otra parte, en este estudio se destaca que las conductas disruptivas apreciadas en el alumnado están más presentes en el JDNT y, por el contrario, las conductas prosociales están más asociadas a la práctica del JDT. Las segundas, asociadas a emociones positivas, se destacan en el estudio de Bernal y Alonso (2018), estableciendo además una relación eficiente entre las emociones positivas y la cooperación, al igual que Lavega-Burgués et al. (2011). Bernal y Alonso (2018) afirman que una buena forma de trabajar las emociones es a través del JDT y, en una investigación realizada con alumnado brasileño de 8 y 9 años para analizar su estado emocional a través de la práctica de JDT españoles, los participantes se sintieron muy felices al participar en una intervención didáctica con esta tipología de juegos, mostrando una intensidad emocional “muy intensa” y demostrando que son capaces de dominar dicho estado emocional. La manifestación de intensidades emocionales positivas también a través de la práctica de JDT también fue destacada por Lavega-Burgués et al. (2014) y, trabajar las emociones positivas y la afectividad a través del juego, educa las relaciones interpersonales y mejora los conflictos sociales (Sáez de Ocáriz et al., 2015).

Lavega-Burgués et al. (2023) afirmaban que los JDT son potentes recursos educativos, cuyo potencial puede educar las relaciones interpersonales en un contexto lúdico, y ese es precisamente un aspecto que dota de originalidad a los JDT. En definitiva, la práctica de JDT en el contexto escolar es un recurso ideal para fomentar actitudes de participación igualitaria entre niños y niñas, promoviendo valores como la cooperación, convivencia, respeto, solidaridad, entre otros, o para reducir los estereotipos deportivos desde la EF (Alcaraz-Muñoz et al., 2023), aspectos esenciales para lograr la inclusión educativa, en la que la actividad generada en el recreo contribuye de forma decidida. La motricidad va ligada a las emociones y, en este sentido, el juego es un recurso imprescindible para trabajarlas (Bernal y Alonso, 2018), ya que pueden cambiar el comportamiento de los niños y lograr resultados positivos.

## Referencias

- Abraldes, J. A., y Argudo, F. M. (2008). Utilización del recreo escolar por niños de 4º y 6º de primaria. *Retos*, 14, 88-91.
- Alcaraz-Muñoz, V., Cifo, M. I., Gea, G. M., Alonso, J. I., y Yuste, J. L. (2020). Joy in Movement: Traditional Sporting Games and Emotional Experience in Elementary Physical Education. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.588640>
- Alcaraz-Muñoz, V., Alonso, J. I., y Lucas, J. (2023). How do Girls and Boys Feel Emotions? Gender Differences in Physical Education in Primary School. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 100, 25-33. <https://doi.org/10.2478/pcssr-2023-0016>
- Alonso, J. I., Gea, G., y Yuste, J. L. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 97-108. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179461>
- Alonso, J. I., Lavega-Burgués, P., Etxebeste, J., y Lagardera, F. (2020). La huella deportiva como factor emocional para la formación docente universitaria en Educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 169-186.

- Anguera, M. T. (2003). La observación. En C. Moreno (Coord.), *Evaluación psicológica: concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271-308). Sanz y Torres.
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Hernández-Mendo, A., y Losada, J. L. (2011). Diseños observacionales: ajuste y aplicación en psicología del deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(2), 63–76.
- Anguera, M. T., Camerino, O., Castañer, M., Sánchez-Algarra, P., y Onwuegbuzie, A. J. (2017). The Specificity of Observational Studies in Physical Activity and Sports Sciences: Moving Forward in Mixed Methods Research and Proposals for Achieving Quantitative and Qualitative Symmetry. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02196>
- Bernal, B., y Alonso, J. I. (2018). Influencia de los juegos tradicionales en la vivencia emocional. En J. I. Alonso, R. N. Martínez-Artero, S. Albaladejo, y N. Orcajada, *Investigación educativa en las aulas de primaria* (pp. 133-146). Universidad de Murcia.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Fierro-Suero, S., Almagro, B. J., y Sáenz-López, P. (2019). Necesidades psicológicas, motivación e inteligencia emocional en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 167-186.
- Garaizabal-Buldain, M., y González-Palomares, A. (2020). La coeducación en educación física: propuesta de intervención para alumnado de 5º y 6º de Primaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 430, 69-84.
- González-Plate, L. I., Rivera, E., y Trigueros, C. (2022). El recreo escolar un espacio de juego, comunicación y transmisión cultural. *Retos*, 45, 1188-1198.
- Gutiérrez Sanmartín, M., Escartí, A., y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Hernández-Prados, M. A., Gallego-Jiménez, M. G., Carbonell-Bernal, N., y Tudela-Perera, G. (2022). La coeducación en los patios de primaria: una propuesta de transformación desde el alumnado. *Atenea*, 525, 129-149. <https://doi.org/10.29393/At525-7CPMG40007>
- Lagardera, F., y Lavega-Burgués, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Paidotribo.
- Lagardera, F., Lavega-Burgués, P., Etxebeste, J., y Alonso, J. I. (2018). Metodología cualitativa en el estudio del juego tradicional. *Apunts Educación Física y Deportes*, 34(134), 20-38. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/4\).134.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/4).134.02)
- Lavega-Burgués, P., Alcaraz-Muñoz, V, Mallén-Lacambra, C., y Pic, M. (2023). Roles, relationships and motor aggressions: Keys to unveiling the emotions of a traditional sporting game. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1127602>
- Lavega-Burgués, P., Mallén-Lacambra, C., y Pic, M. (2022). Educating Relational and Emotional Well-Being in Girls and Boys Through Traditional Paradoxical Games. En P. Lavega-Burgués, C. Mallén-Lacambra, y M. Pic (Coords.), *Handbook of Research on Using Motor Games in Teaching and Learning Strategy* (pp. 1-19). IGI Global.

- Lavega-Burgués, P., Alonso, J. I., Etxebeste, J., Lagardera, F., y March, J. (2014). Relationship Between Traditional Games and the Intensity of Emotions Experienced by Participants. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85, 457-467.
- Lavega-Burgués, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A., y March, J. (2011). Understanding emotions through games: helping trainee teachers to make decisions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.
- Luis, M. I., Torre, T., Escolar-Llamazares, M. C., Ruiz, E., Huelmo, J., Palmero, C., y Jiménez, A. (2020). Influencia del género en la aceptación o rechazo entre iguales en el recreo. *Revista de Educación*, 387, 89-115. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-440>
- Méndez-Giménez, A., y Fernández-Río, J. (2011). Análisis y modificación de los juegos y deportes tradicionales para su adecuada aplicación en el ámbito educativo. *Retos*, 19, 54-58.
- Mestre Escrivá, V., Samper, P., y Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Muñoz-Arroyave, V., Lavega-Burgués, P., Costes, A., Damian, S., y Serna, J. (2020). Los juegos motores como recurso pedagógico para favorecer la afectividad desde la educación física. *Retos*, 38, 166-172.
- Muñoz-Arroyave, V., Pic, M., Luchoro-Parrilla, R., Serna, J., Salas-Santandreu, C., Damian-Silva, S., Machado, L., Rodríguez-Arregi, R., Prat, Q., Duran-Delgado, C., y Lavega-Burgués, P. (2021). Promoting interpersonal relationships through Elbow Tag, a Traditional Sporting Game. A multidimensional approach. *Sustainability*, 13(14), 1-25. <https://doi.org/10.3390/su13147887>
- Navarro-Adelantado, V., y Pic, M. (2020). The opening of the rule in triadic games and the paradox in connectivity deficit. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 22(1), 320-354. <https://doi.org/10.24197/aefd.o.2020.320-354>
- Navarro-Adelantado, V., y Pic, M. (2021). Gameplay Clues for Motor Interactions in a Triad Game. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 21(82), 355-374. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2021.82.010>
- Oboeuf, A., Hanne-ton, S., Buffet, J., Fantoni, C., y Labiadh, L. (2020). Influence of Traditional Sporting Games on the Development of Creative Skills in Team Sports. The Case of Football. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.611803>
- OMS. (2023). *Notas descriptivas: obesidad y sobrepeso*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.
- Pastor-Vicedo, J. C., Martínez-Martínez, J., López-Polo, M., y Prieto-Ayuso, A. (2021). Recreos activos como estrategia de promoción de la actividad física: una revisión sistemática. *Retos*, 40, 135-144.
- Pelegrín, A., León, J. K., Ortega, E., y Garcés, J. (2012). Programa para el desarrollo de actitudes de igualdad de género en clases de educación física en escolares. *Educación XXI*, 15(2), 271-292. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.142>
- Pereira, V., Rodríguez-Fernández, J. E., Pereira, B., y Condessa, I. (2018). Os jogos das crianças nos recreios das escolas do 1º ciclo do ensino básico do norte de Portugal. *Movimento*, 24(3), 859-874.

- Pic, M., Lavega-Burgués, P., y March-Llanes, J. (2019). Motor behaviour through traditional games. *Educational Studies*, 45, 742–755. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1815166>
- Reimers, A. K., Schoeppe, S., Demetriou, Y., y Knapp, G. (2018). Physical Activity and Outdoor Play of Children in Public Playgrounds—Do Gender and Social Environment Matter? *International Journal of Environmental Research and Public Health* 15(7), 1356. <https://doi.org/10.3390/ijerph15071356>
- Rhea, D. J. (2018). Effects of multiple recesses and character curriculum on classroom behaviors and listening skills in grades k2 children. *Frontiers in Education*, 3, 1-10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00009>
- Rodríguez-Fernández, J. E., Pereira, V., Condessa, I., y Pereira, B. (2020). Valor atribuido al recreo escolar por el alumnado de 1º ciclo de enseñanza básica en Portugal. *Retos*, 38, 188-195.
- Rodríguez-Fernández, J. E., Pereira, V., Pereira, B., y Condessa, I. (2019). Análisis de la interacción entre pares en los recreos de 1º ciclo de enseñanza básica en Portugal. *Retos*, 36, 97-102.
- Sackett, G. P. (1978). *Observing behaviour [Vol. II]: Data collection and analysis methods*. University Park Press.
- Sáez de Ocariz, U., y Lavega-Burgués, P. (2015). Estudio de los conflictos en el juego en Educación Física en primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15(57), 29-44.
- Salas, M. I., y Vidal-Conti, J. (2020). Orientaciones para crear patios activos en los centros escolares. *Retos*, 38, 745-753.
- Soto-Lagos, R., Cortés-Varas, C., Freire-Arancibia, S., y Pozo-Gómez, L. (2023). El patio de las escuelas públicas, subvencionadas y privadas como espacio para realizar prácticas corporales: un estudio cuasi etnográfico. *Retos*, 48, 429-438.
- Zapatero, J. A., Roca, P., Ramírez, E., y Blández, J. (2022). ¿Qué problemas tienen las chicas y los chicos en el patio de recreo? *RICYDE, Revista Internacional de Ciencias de Deporte*, 18(67), 54-71. <https://doi.org/10.5232/ricyde2022.06705>