

El recreo escolar un espacio de juego, comunicación y transmisión cultural School recess a space for play, communication and cultural transmission

*Lylian Iris González-Plate, **Enrique Rivera García y **Carmen Trigueros Cervantes

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile), **Universidad de Granada (España)

Resumen. Este estudio constituye parte de una investigación mayor, que pone la mirada en el recreo escolar comprendiendo que es un puente entre lo que ocurre dentro de la escuela y lo que sucede fuera de ella; su propósito central ha sido interpretar las vivencias que ha tenido el profesorado en formación en relación al Recreo escolar como un espacio de juego, de interacción social y de transmisión cultural. El estudio ha sido realizado a partir del análisis cualitativo de 63 narrativas autobiográficas de un total de 143 estudiantes consultados durante el primer curso de Pedagogía en Educación Física, Pedagogía en Educación Primaria y Educación Infantil. Los principales hallazgos indican que sus recuerdos de los recreos escolares, refieren a cuatro temáticas centrales: al tipo de prácticas corporales realizadas, las percepciones sobre estos espacios, las interacciones que ocurren y las valoraciones y críticas que se construyen al respecto; destaca los comportamientos de género que surgen espontáneamente en este espacio, diferenciándose en actividades corporales que realizan preferentemente las mujeres y los hombres; no obstante, lo común para ambos grupos es la motivación de ganar el juego y la oportunidad de interactuar libremente con sus pares. Finalmente señalar que frente a cambios sociales como los producidos por la actual pandemia, invitan a continuar indagando acerca del Recreo escolar como espacio de juego, comunicación y transmisión cultural.

Palabras clave: recreo escolar, juego motor, diversión, cultura, educación física, infancia, género, educación primaria.

Abstract. This study constitutes part of a larger investigation, which focuses on school recess, understanding that it is a bridge between what happens inside the school and what happens outside it; Its central purpose has been to interpret the experiences that teachers in training have had in relation to School Recess as a space for play, social interaction and cultural transmission. The study has been carried out from the qualitative analysis of 63 autobiographical narratives of a total of 143 students consulted during the first year of Pedagogy in Physical Education, Pedagogy in Primary Education and Early Childhood Education. The main findings indicate that their memories of school breaks refer to four central themes: the type of bodily practices carried out, the perceptions of these spaces, the interactions that occur, and the evaluations and criticisms that are constructed in this regard; highlights the gender behaviors that arise spontaneously in this space, differentiating themselves in bodily activities that are preferably carried out by women and men; however, what is common to both groups is the motivation to win the game and the opportunity to freely interact with their peers. Finally, point out that in the face of social changes such as those produced by the current pandemic, they invite us to continue inquiring about School Recess as a space for play, communication, and cultural transmission.

Keywords: school recess, motor game, fun, culture, physical education, infancy, gender, primary education.

Introducción

El estudio que se presenta constituye parte de un estudio mayor, tendiente a comprender los significados sociales que durante la trayectoria formativa escolar, han construido los estudiantes de Pedagogía en torno a las experiencias corporales vividas en Educación Física; recuperar tales experiencias se convierte en un escalón fundante en el proceso formativo del nuevo profesorado, profundizando en las creencias sobre la pedagogía y de la educación física con que ingresan nuestros futuros profesores a la formación inicial de docentes

(Cardozo, Velasco, Domínguez y Reyes, 2019); a la vez que permite reflejar los nudos críticos que atraviesa la disciplina, en favor de un cultivo significativo de la Educación Física en la sociedad

El recreo escolar resulta ser uno de los escenarios preferidos durante la etapa escolar, donde estos profesores en formación dan cuenta de los significados y valoraciones que han construido en torno al juego y la interacción con sus pares. De esta manera, el recreo se materializa como instancia escolar que reconoce «...el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes». (Naciones Unidas, 1989, artículo 31, párrafo 1;

favorecedora de oportunidades para hacer despliegue de la motricidad, jugar libremente y socializar en la convivencia con sus pares (Maturana, 1999), mediante la exploración, el descubrimiento, el disfrute, la creatividad, la autonomía y la diversión; que da la posibilidad de conectar los aprendizajes de la escuela con los de su contexto social y cultural. En esta perspectiva, Martínez, Santos y Fraile (2004) sostienen que «El recreo, como tal, debe de ser un contexto para explorar y descubrir nuevas posibilidades, para dar respuesta a situaciones novedosas, para crear, configurando un universo de significados que, por supuesto, enriquecerá a las personas» (p. 210), «... que se identifica con la libertad y autonomía para practicar aquellas actividades más lúdicas y recreativas libremente elegidas». (De la Torre, 2012, p. 307).

Desde una perspectiva tradicional del currículum escolar, el recreo ha sido estimado como un tiempo de descanso entre el desarrollo de las clases (Jarret, 2002), aunque desde perspectivas más actuales de la educación, también es considerado como lugar de aprendizaje y socialización. Para la mirada adulta, se convierte en un contexto valioso para observar los comportamientos motrices de los niños, las formas en que interactúan y la cultura que se reproduce (Aragón, 2010, González-Plate, 2014; Hartle, Campbell, Becker, Harman, Kagel y Tiballi, 1994).

Se observa con preocupación una tendencia progresiva a disminuir el tiempo de recreo en diferentes naciones, en Chile sucede lo mismo, queda reflejado en el estudio realizado por la DESUC (2005), que informa que el 45,2% de los establecimientos del ciclo de Enseñanza Básica y el 63,2% de los establecimientos del ciclo de Enseñanza Media, en ambos casos se dispone de un tiempo de recreo inferior al recomendado por el MINEDUC (de 3,5 horas), también lo demuestra el Observatorio Chileno de Políticas educativas de la Universidad de Chile, que informa que hasta un 68% de los establecimientos educativos de Enseñanza Primaria habían programado recreos más cortos, donde la diferencia de tiempo se redistribuye hacia otro tipo de actividades del currículum escolar (OPECH, 2009). Este escenario se mantiene en la actualidad, reflejando una desvaloración de las políticas educativas en relación a la comprensión del recreo como un derecho de la infancia (Naciones Unidas, 1989) y de jóvenes en etapa escolar; el que además, ha sido fuertemente golpeado por el contexto de pandemia mundial actual.

El acortamiento de los recreos también es comunicado en estudios realizados por Pellegrini y Holmes

(2006), Miller (2009), Rodríguez-Fernández, et al. (2020), entre otros, señalando que aún no se dispone de antecedentes suficientes para determinar el tiempo adecuado de recreo como la distribución necesaria en la jornada escolar en favor del bienestar integral de la comunidad educativa; también relevan la importancia y satisfacción que genera en el estudiantado.

En las referencias publicadas en la última década, que abordan la temática, se hace posible distinguir tres corrientes de producción investigativa, una centrada en una mirada funcional, que piensa el recreo como una estrategia de promoción de la actividad física y la vida saludable, en favor de reducir el sedenarismo, potenciar la autonomía o crear patios activos. (Huéscar, et al., 2020; Llorente-Cantarero y Gil-Lozano, 2020; Martínez, et al., 2015; Pastor-Vicedo, et al., 2020; Rodríguez-Fernández, et al., 2020; Salas-Sánchez, et al., 2020; Vera-Estrada, et al., 2018).

Otra corriente focalizada en una mirada observacional, que sitúa el recreo como una oportunidad para comprender las formas de interacción entre pares, los tipos de juegos que surgen espontáneamente, las diferencias de género (Canto y Ruíz, 2005; Del Arco, et al., 2021; Fernández, et al., 2019; Pawlowski, et al., 2014; Pereira, et al., 2018; Rico, et al., 2020; Wollersheim y DiPerna, 2017); y finalmente la producción de estudios de opinión que recogen intereses de los estudiantes acerca de lo que esperan encontrar dentro de los patios escolares y sus preferencias de prácticas corporales (Abralde y Argudo, 2008; Hyndman, 2017; Miller, 2009; Pellegrini y Holmes, 2006; Rodríguez-Fernández, et al., 2019).

Este estudio se posiciona desde una mirada que comprende el receso del recreo, como un espacio en que convive el currículum formal con el currículum no formal, que establece un puente entre lo que ocurre dentro de la escuela y lo que sucede fuera de ella. Con el análisis de los relatos autobiográficos de los participantes objeto de esta investigación, nos proponemos interpretar las vivencias que recuerdan de estos espacios de juego y de interacción social entre pares, respondiendo a interrogantes como: ¿a qué juegan?, ¿cuáles son sus comportamientos de género?, ¿cuáles son sus motivaciones al realizar actividades de todo tipo en los recreos? ¿qué mensajes encierran sus relatos?. Sintetizando las cuestiones anteriores, el estudio procura interpretar las vivencias desde las narrativas de nuestros estudiantes para visibilizar sus percepciones y creencias sobre las vivencias corporales y los procesos que generan al ser realizadas en espacios de libertad.

Metodología

La investigación que presentamos se enmarca en un enfoque interpretativo de la realidad (Flick, 2004; Pérez, 2004; Sandín, 2003), apoyado en procedimientos y técnicas de investigación cualitativa (Goetz y Lecompte, 1988; Hammersley y Atkinson, 1994; Strauss y Corbin, 2002). El conocimiento que se busca construir se hace desde la base de la producción de datos descriptivos que surgen de las propias voces de los informantes (Taylor y Bodgan, 1990), revelándose el significado otorgado y el marco referencial desde el cual se ubica y actúa la persona consultada; en nuestro caso, reflejar el fenómeno educativo desde las representaciones sociales que han construido los estudiantes de Pedagogía durante su trayectoria de la Educación Física escolar. (González-Plate, 2014).

Participantes

Participan en la investigación ciento cuarenta y dos estudiantes, de ambos sexos (43 hombres y 99 mujeres), con edades entre los 18 a 20 años. La selección de los informantes ha sido realizada de manera intencional, en base a los siguientes criterios de inclusión: encontrarse recientemente egresados del nivel de enseñanza secundaria, provenir de los diferentes tipos de establecimientos educativos, ingresar el año 2010 a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, matriculados en Carreras de Pedagogía en Educación Física (33 hombres y 19 mujeres), Educación Primaria (10 hombres y 36 mujeres) y Educación Infantil (44 mujeres), dado que estas titulaciones les permitirán enseñar esta materia en sus respectivos niveles de actuación escolar; representan el 75,9% de los estudiantes que pertenecen a esas cohortes.

Instrumentos para la producción de la información

Se ha utilizado el relato autobiográfico escrito (Acosta, 2009; Bolívar, 2002; Bruner, 2003; Connelly y Clandinin, 1995; Pujadas, 1992; Sparkes y Devis, 2008), como uno de los modos comunicativos más penetrantes para llegar a comprender y explicar la complejidad de las experiencias de la vida social y los significados e interpretaciones construidas por los sujetos (Alliaud, 2004; Coffey y Atkinson, 2006); en particular nos interesa comprender en profundidad las representaciones que quedan del proceso de enseñanza-aprendizaje. (McEwan y Egan, 1998; Woods, 1987).

Estrategias para recolectar la información

Previa solicitud de consentimiento informado a los estudiantes y explicar que el objetivo del estudio, era analizar la principales experiencias corporales vividas en torno a la Educación Física durante la etapa de la escolaridad; se les aportó un relato de ejemplo para la construcción de las narrativas y una plantilla digital en formato Microsoft Word 2010 (De la Torre, 2012), en la que se recogen, los principales atributos susceptibles de ser utilizados posteriormente para el análisis de la información (sexo, edad, tipo de centro en el que han cursado estudios, adherencia a la práctica de actividad física y contexto del centro). Para la realización de la narrativa se utilizó tiempo lectivo (noventa minutos en la sala de ordenadores), con la finalidad de aportar a los estudiantes la información previa, resolver dudas y escribir los relatos autobiográficos. En aquellos casos en los que precisaron de más tiempo para realizarla se les permitió terminar en horario no lectivo y que la enviaran por correo electrónico. La participación fue voluntaria, resguardándose en todo momento el anonimato de los sujetos.

Análisis de la información

El análisis y producción de la información se realizó siguiendo las directrices marcadas por Strauss y Corbin (2002) en la teoría fundamentada, metodología que permite generar teoría sustentada en los mismos datos. Desde una primera aproximación de carácter inductivo del contenido de los relatos (Denzin y Lincoln, 2003), identificamos las temáticas de primer nivel y subtemáticas presentes, sin categorías predeterminadas, preservando la naturaleza textual de los datos. Fue entonces cuando procedimos a un análisis deductivo de mayor refinamiento conceptual y operacional de las unidades de análisis, en vistas de garantizar que se encuentren en consonancia con el sentido, atributos y definiciones con que han sido construidas para delimitar la teoría emergente; lo que nos permitió, siguiendo a Miles y Huberman (1994), pasar de lo singular a lo general. La profundidad del análisis ha sido posible gracias a la utilización del software NVivo9 (Rivera y Trigueros, 2013), que nos ha permitido mapear y detectar las principales temáticas presentes y generar, desde la construcción de matrices en base a los atributos de los participantes, las teorías sustantivas emergentes a nivel particular y general. El proceso analítico ha sido resguardado aplicando los criterios de exhaustividad (en la revisión de los relatos y definición de categorías excluyentes), representatividad y homogeneidad (refle-

jada en la cantidad de recursos que refieren al mismo tema y sentido), pertinencia de las categorías (en respuesta a las interrogantes del estudio); finalmente, la credibilidad y confirmación del proceso analítico ha sido resguardado a través del juicio crítico experto, en nuestro caso el juicio analítico del Tutor de Tesis Doctoral, la evaluación externa de una Doctora en Sociología y la opinión de una supervisora de Práctica Docente con larga trayectoria en el ámbito escolar.

Resultados y discusión

Las narrativas autobiográficas (63) analizadas refieren a tres temáticas centrales: tipo de prácticas corporales; principales percepciones que se movilizan en torno al juego y las valoraciones que asignan al juego motor y a las relaciones que establecen con sus pares.

¿Cuáles son los tipos de prácticas corporales y juegos que surgen en el Recreo escolar?

Como es posible observar en la figura 1, estas actividades son variadas, entre las más nombradas tanto por hombres y mujeres es jugar a pillarse y a las escondidas, las rondas, quemadas y los deportes; aunque también se aprecian algunas prácticas diferenciadas por género como es el caso del fútbol en hombres, así como baile y actividades de Cheerleaders en las mujeres. Esta realidad es comparable con el estudio realizado por Pereira, et al. (2018) con alumnado de primer ciclo, en el cual se demuestra que jugar a correr y pillar son los mayormente practicados, aunque a los niños les gusta también mucho el fútbol y, a las niñas, conversar con amigas.



Figura 1. Tipos de prácticas en el Recreo escolar

En el estudio realizado por Wollersheim y DiPerna (2017, cuyo propósito era establecer diferencias en la cantidad de actividad física realizada en el recreo, según sexo y grado de escolaridad entre primero a sexto de primaria, se señala que los datos no son concluyentes, aunque se observa una tendencia que los hombres de sexto grado realizaban más actividad física que sus pares

mujeres de su mismo grado y que los hombres y las mujeres de primer grado.

Tipos de prácticas según género

El sentir más generalizado manifestado por los hombres en sus relatos, acerca de la actividad realizada por excelencia en sus recreos era el fútbol y «pichangas», al que dedican todo el tiempo posible, antes o después de clases, en los recreos, con o sin balón, pues para ello se podían utilizar pelotas de tenis o fabricadas de papel o botellas de plástico, el caso era chutear con el material que fuera.

Los deportes y juegos más habituales, además del mencionado fútbol, fueron: baloncesto, balonmano, quemadas, pilladas, escondida, pinta, cachipún gigante, sol y hielo, ronda, macha patada, trompo, tomo, bolitas y muchos otros juegos. Uno de los estudiante de 6° grado de enseñanza primaria, hace notar el interés que suscitaba la práctica de deportes en los recreos, lo que en algunas ocasiones fue motivo de evadir sus responsabilidades académicas o de «sacar la vuelta», tal como lo evidencia su relato «recuerdo que muchas veces no íbamos a clases solo por el hecho de quedarnos jugando fútbol por horas» (Samuel).

Esto concuerda con lo señalado por Abrales y Argudo (2015), en un estudio destinado a conocer las diferentes actividades practicadas por el alumnado de 4° y 6° de Primaria, en el que se informa preferencia por practicar deportes como el baloncesto, seguido del fútbol y el hockey, así como actividades lúdicas; también manifiestan preferencia de utilización de los espacios como el campo de fútbol, la cancha de baloncesto y el patio.

En los relatos de las mujeres se evidencia que las experiencias de juego motriz se encuentran asociadas al despliegue de determinadas capacidades y habilidades motrices como la rapidez para esquivar, lanzamiento de precisión, velocidad de reacción, resistencia, entre otros. Las prácticas corporales más referidas por mujeres, sobresale el juego colaborativo y de reproducción social como: saltar a la cuerda o jugar al elástico, que combina habilidad, coordinación y el ritmo aportado por las canciones como la «Manzanita del Perú», que motivan y marcan la frecuencia y el tipo de saltos; también, mencionan las rondas, las danzas, las coreografías, ejercicios de Cheerleaders, poder bailar, tal como lo manifiesta una estudiante, «...fue muy importante para mí ya que ir al colegio era más que una obligación una diversión» (Diana) esto permitía conectarse con la música de moda, convirtiéndose en una práctica habitual autorizada por los directivos del centro educativo.

Podemos afirmar que los juegos de las mujeres, se encuentran asociados a los contextos educativos; en algunas escuelas exclusivas de mujeres el abanico de juegos era muy limitado, en cambio en otros, por el simple hecho de no haber hombres, se podía jugar a muchos juegos de pelota; tal como lo destaca el siguiente comentario en que se interroga sobre el efecto de la presencia de hombres, «...no sé si el colegio hubiera sido mixto esto hubiera sido diferente, aunque pienso que si porque en este caso serían los hombres que estarían jugando y no las niñas.» (Carol). Aunque también era cierto que las mujeres han tenido consciencia de que en los colegios mixtos no se solía hacer tantas diferencias de género, lo que se manifiesta en el siguiente relato, «al haber estado siempre en colegios mixtos, los juegos eran diversos y por lo que en general contemplaban el correr o el pillar» (Claudia). A pesar de que pueda parecer una ventaja para la práctica de las actividades lúdicas y deportivas no discriminatorias, estudiar en un colegio mixto no da garantías de igualdad, tal como lo expresa otra estudiante, «volví a cambiarme al mismo colegio de un principio que es mixto, ahí ya los que jugaban en los recreos eran solo los hombres» (Paulina).

Otra tendencia observada en las mujeres, es la disminución progresiva de juegos activos, que se van transformando en otras ocupaciones del recreo, «con el pasar de los años, los juegos activos durante el recreo fueron disminuyendo» (Vivian); a este respecto, no se aprecia una edad concreta en el segundo ciclo de enseñanza primaria en cual empiezan a cambiar sus juegos más activos por permanecer conversando como actividad relevante; lo evidente es que esta actuación social aparece en las mujeres o al menos sólo ellas lo expresan en sus relatos.

· **El juego una forma de adoctrinamiento de género**

Los recreos no siempre están libres de censuras o adoctrinamiento de género, desde la asignación de roles de género, los juegos llamados de «hombres» es una denominación que está arraigada en algunos contextos educativos y que asigna género a aquellos juegos de pelota, pilladas, trompos, que la sociedad considera menos apropiados para las féminas, sin una argumentación clara y convincente. Así lo manifiesta un estudiante que recuerda que «en el patio juegos de «hombres» como se les llama, y en estos juegos trataba de participar diariamente ya que claro jugabamos todos los días, aunque sea solo al pillar o jugar por último al trompo» (Vicente). Lo cual coincide con lo reportado por Cantó y Ruiz (2005), que en base a las observaciones realizadas a niñas y niños españoles de 8 y 9 años, se demuestra un uso desigual del patio escolar,

en perjuicio de las niñas. En ese sentido, Zapatero et al. (2022), demuestra la incidencia que tienen los estereotipos de género en la reducción de oportunidades de juego para las niñas y algunos niños, ejerciéndose un dominio masculino en las canchas

Una muestra de la actitud y percepción binaria de género que termina calando en los hombres, puede observarse en sus relatos de juegos como el «libre», donde al explicarlo mencionan que es «un juego donde los hombres capturaban a las mujeres y cuando las atrapabamos a todas, nos tocaba arrancar a nosotros hasta cansarnos» (Damián), puede observarse como acuñan verbos con un significado que podría asociarse a una posición de poder frente al género contrario. Lo cual coincide con el estudio etnográfico realizado por Sánchez-Álvarez et al. (2020), con niños y niñas de sexto grado, que concluye que tanto la actividad física en general como la práctica del fútbol en particular en los hombres, se convierten en aspectos determinantes de una masculinidad hegemónica.

La forma de restringir los juegos de las mujeres en algunas escuelas, se hace bajo el argumento que jugar con pelotas o correr, involucraba peligro para los demás, lo cual va delineando una concepción que favorece u obstaculiza las prácticas corporales que se cultivan. En ocasiones, hay quienes rompen barreras culturales de género, en este caso, con una motivación influenciada por el entorno familiar, una estudiante cuyo padre destacó en ese deporte, perseveró hasta lograr jugar al fútbol con sus pares en el recreo, manifestando su queja en estos términos, «...lo que nunca me gustó es que la tía siempre me retaba porque decía que era juego de hombres y no de niñas así que tenía que jugar a las muñecas y no a la pelota»; sin embargo agrega «...fui bastante convincente en mi pensamiento e igual lo seguía realizando hasta el día de hoy» (Marcela), dada la fuerza del contexto familiar, este caso pudo rebelarse ante disposiciones que impiden participar en actividades etiquetadas como de «hombres»; en otros casos no ocurre lo mismo. Cuando esta ruptura no ocurre y coinciden los modelos de adoctrinamiento de género de la familia con los centros de enseñanza, es fácil entender la forma en que se va instalando y reproduciendo la distribución de roles en el juego y en el deporte, los que posteriormente serán traspasados a otras esferas de la convivencia social.

¿Cuáles son las principales percepciones sobre el juego?

Se puede apreciar en la figura 2, que las percepciones sobre las experiencias del recreo son diversas y re-



Figura 2. Percepciones del juego en el Recreio escolar

fieren a sensaciones corporales asociadas a emociones y motivaciones.

La motivación inicial por la práctica lúdica «per se», puede explicarse a través del comentario de Paulina cuando manifiesta que «*me gustaba mucho correr porque no lo sentía como una exigencia, sino que lo sentía como una gratificación al ser un juego...*»; es decir, que el «leitmotiv» para que tanto alumnos como alumnas jueguen en los recreos, es tan sencillo como entender la natural satisfacción que ello proporciona, independientemente de otras motivaciones. En el estudio realizado con niños y niñas entre 6 y 10 años, que cursan el primer ciclo de enseñanza en la ciudad de Braga (Portugal), se hace visible que el recreo es uno de los momentos de la jornada escolar preferidos por el alumnado «...por ser un momento de diversión, para jugar, descansar y compartir momentos con los amigos; asimismo, la mayoría de los participantes demostraron no estar satisfechos con la duración del recreo, un momento demasiado corto precisamente para disfrutar de él». (Rodríguez-Fernández, et al., (2020, p. 188).

Es innegable que aparecen motivaciones y se exteriorizan emociones asociadas a juegos concretos de género; aunque el placer intrínseco e incondicional por jugar es compartida por ambos sexos:

En los recreos jugábamos sin parar, esperábamos con cierta inquietud el toque de la campana para salir de la sala de clases y aprovechar al máximo el recreo, me acuerdo que quedábamos muy sudados y con muy pocas energías para prestarle atención a la profesora en la sala de clases después de cada recreo. (Cristhian).

Por lo general, los juegos más libres de calle y de los recreos coinciden y se enriquecen de manera recíproca, donde «*muchas de estas actividades, que fueron realizadas en la clase de educación física para iniciar la clase, fueron aprendidas e incorporadas en los recreos o paseos, e incluso fueron modificadas (Lourdes)*»; así mismo, la clase de educación física se nutre de los juegos tradicionales y populares de distintos entornos, acomodándolos a los espacios escolares.

Otros estudios como los realizados por Huéscar, et al. (2020), Llorente-Cantarero y Gil-Lozano (2020), entre otros, muestran una tendencia a establecer control sobre los recreos e intervenirlos por medio de programas tendientes a incrementar el tiempo de actividad física, corregir conductas disruptivas, entre otras finalidades; en un estudio observacional realizado en 23 escuelas de Cataluña, antes y después de las medidas sanitarias por la pandemia, se demuestra afortunadamente, que las intervenciones de los adultos se focalizan en procesos de supervisión y de implementación de protocolos sanitarios (Arco et al., 2021); lo que refleja nuestra postura y de Jaramillo (2012), de proteger el recreo escolar como un espacio de libertad, que por cierto, no debe ser intervenido por la organización escolar, pero que sí debería ser más estudiado y mayormente comprendido.

Jugar en espacios y tiempos, libres de la intervención del profesorado, no siempre es posible, pero cuando puede hacerse tiene sus ventajas; según lo declarado en el siguiente relato, ofrece la oportunidad de «*realizar juegos creados por nosotras como el de monstruo, que consistía en escapar del que la pillaba que era el monstruo y la base era una banca larga*» (Nicole). Otra forma de juego es aprovechar las características del espacio como un patio o un jardín, «*jugando con los elementos que se encontraban en este. Como por ejemplo juegos para hacer equilibrio, resbalines, puentes movedizos*» (Ana María).

Las emociones que surgen al jugar

Las emociones se manifiestan de muy diversas maneras, en función de la condición de hombre o mujer, de la actividad que se realiza, de lo gratificante de desafiarse motrizmente, del protagonismo individual o colectivo en su práctica y en su desenlace, el reconocimiento de sus pares y la búsqueda de estrategias para conseguir practicar lo que más le gusta hacer. Una de las estudiantes recuerda que en los recreos se había puesto de moda «*entre las niñas jugar al elástico, por lo que pasaba gran parte de mi tiempo en este juego, tomando siempre como desafío llegar más alto. Mi gran logro fue aprender a saltar cuando el elástico va en el cuello*» (Lourdes). Otro releva el hecho de practicar deporte y competir con los amigos de siempre, «*el grupo de amigos que me acompañaron en esta etapa eran lo máximo, ya que rayábamos con el deporte y sobre todo con las pichangas después de clases*» (Andrés). También surge la importancia del reconocimiento de sus pares «*les mencionaba a mis compañeritas a que jugaríamos al luche o cosas de ese tipo, juegos que aprendí junto a mis amigos de barrio, me sentía líder entre las niñas, siendo aún muy peque-*

ña» (Carolina).

Como emoción adversa, por la que los hombres se sienten especialmente satisfechos cuando ganan un juego a las mujeres, al expresar que «*lo divertido del juego es que siempre las mujeres arrancaban por a lo máximo 2 minutos y el resto del recreo arrancábamos los hombres*» (Clemente), evidentemente lo gracioso de la situación era el tiempo que se permanecía en el rol de ser perseguido y por sentirse superior en un determinado juego. Sin embargo, también encontramos el reconocimiento que hace un hombre al jugar con sus pares mujeres, dice:

Probablemente el juego más común en el curso era «las quemadas». Las niñas en particular eran más habilidosas en este juego que los hombres, pero siento que a pesar de que perdimos la mayoría de las veces, fue una experiencia entretenida, además de que ayuda mucho a mejorar los reflejos, y por cierto que puede ser muy agotador en ocasiones, sobre todo cuando quedas de los últimos jugando (Domingo).

Las emociones señaladas se ven refrendadas por Ortíz et al. (2018), al concluir que los juegos realizados en este espacio/tiempo semi formal del recreo, son generadores de un enriquecimiento recíproco, que desde la libertad de experimentar y crear, permite el despliegue de «...emociones, sentimientos, autonomía, alegría, goce, disfrute y felicidad que provoca en los estudiantes el ser ellos mismos con un mejor desarrollo humano/social a través de la teatralidad y la subjetividad en sus formas escénicas». (p. 205)

· **Las motivaciones para jugar**

Sin lugar a duda, el ganar es la motivación fundamental del juego y aunque se exterioriza con más claridad en los hombres, su presencia se evidencia desde los juegos más elementales, como el pillar y casi siempre, apoyándose en la valoración de las propias capacidades, lo cual es expresado por Enrique, «*esto me gustaba mucho porque yo era rápido, corría mucho y me gustaba ganar*» y en otro testimonio que recuerda que:

«...en los recreos jugábamos a las quemadas, era lo mejor del mundo esperábamos con ansias el recreo para jugar con el otro curso y vencerlas, casi siempre ganábamos, yo era muy buena y como era la más alta del curso siempre me ponían al final para poder alcanzar la pelota que lanzaba el equipo contrario» (Fabiola).

La posibilidad de lograr mediante el juego una buena relación con los compañeros en un contexto distinto al espacio formal del aula, es otra motivación claramente expresada por ambos grupos; está el sincero reconocimiento de uno de los estudiantes, cuando al compartir juegos de pelota con sus compañeros en el recreo,

declara lo valioso que fue para él, «*esto significó para mí mucho, ya que pude empatizar más con mis compañeros de curso, en un ambiente que no fuera el aula de clases o el patio del colegio*» (Georg). Así mismo, poder jugar en forma inclusiva, superando otras motivaciones como la competición o el goce motriz, lo expresa el relato de Paola, «*Me encantaba jugar con mis compañeras, teníamos una cuerda enorme donde habíamos muchas saltando, recuerdo que no sentía cansancio, también jugábamos a otros que incluía a casi todas mis compañeras, aquí comencé a adquirir el sentido de unidad y grupo*».

Para Rodríguez-Fernández (2019), el recreo favorece la interacción social y la construcción de poderosas relaciones entre pares que marcan su formación como personas; en uno de los estudios realizados con niños y niñas portugueses entre 7 y 10 años, constatan que el alumnado estudiado interacciona durante el recreo, principalmente con sus pares del mismo curso y del mismo género, en grupos entre 3 a 5 participantes; donde las mujeres tienden a ser más inclusivas y cooperativas que los hombres, acogiendo participantes diversos y en diferentes actividades. En otro estudio realizado por Rico, et al (2020), en los centros de educación primaria y secundaria de Burgos (España), con niños, niñas y jóvenes 8 y 15 años, acerca de la influencia del género en las relaciones de aceptación o rechazo entre iguales durante los juegos del recreo, tanto en la elección de con quien juegan como las motivaciones por las que lo hacen; se evidencia que en ambos casos, eligen interactuar con niñas y niños respectivamente, dando razones de personalidad como ser divertidos, simpáticos, graciosos, mejores amigos y el tipo de juego; por su parte el rechazo, en ambos casos se dirige a niños por razones de personalidad del compañero rechazado, características afectivas y discrepancia en el tipo de juego.

· **¿Qué valoraciones surgen del Recreo escolar?**

Las valoraciones que quedan registradas en la memoria de los estudiantes, son débilmente manifestadas en los relatos; principalmente hacen referencia al placer de moverse, a las decisiones institucionales en términos de barreras y oportunidades, además de poder establecer relaciones positivas con sus pares.

· **Decisiones institucionales determinantes en el recreo escolar**

Los relatos demuestran que las políticas escolares, determinan el ambiente y orientan las prácticas motrices que se hacen presentes en los recreos; a partir de lo cual distinguimos posiciones encontradas, que favore-

cen o limitan las actividades de juego y de prácticas motrices.

Respecto de las oportunidades, los próximos relatos sirven para ejemplificar el clima relacional que se construye cuando se favorecen las condiciones de esparcimiento y cuando se canalizan las iniciativas estudiantiles, un estudiante recuerda que después del cierre del año escolar, los directivos de la escuela, favorecían los lazos de convivencia entre los alumnos y la familia al abrir las puertas de un refugio para que se pudiesen encontrar como curso, allí *«podíamos jugar a libertad y en general como curso pasabamos harto tiempo en la piscina se compartía con compañeros y los padres siempre estaban ahí para apoyarnos, era una bonita época donde todo era juego, alegría, diversión»* (Diego). Otro relato evidencia el apoyo institucional en que se favorece la iniciativa de un grupo de alumnas, para practicar ejercicios de relajación, esta *«...iniciativa duró aproximadamente 4 meses y una vez finalizado todo esto, el personal a cargo nos felicitó, ya que esa idea logró que niñas de diversos cursos pudieran compartir, era una buena práctica de relajación y contribuimos a disminuir los accidentes»* (Jenny).

Las limitaciones que se hacen presentes en los relatos, evidencian tendencias a normar lo que se puede hacer en los recreos, establecer el orden y evitar posibles accidentes; en vistas de la protección del bien material del establecimiento, un estudiante recuerda que con sus compañeros *«...jugaba al tombo, pero una vez, rompimos un vidrio del casino [bar], y nos llamaron a nuestros apoderados, y no nos dejaron jugar más al tombo, el cual era nuestro juego favorito»* (Benjamín), truncando de esta manera un tipo de práctica favorecedora de las habilidades motrices y el trabajo en equipo; así mismo ocurre en otro relato en que en los recreos:

«... siempre jugábamos a saltar la cuerda y a saltar con las «pantys» viejas de nuestras mamás. Eran casi los únicos juegos que podíamos realizar, ya que nos tenían prohibidas las pelotas y cualquier elemento que pudiese dañar o golpear a otra niña. Por lo mismo, si no teníamos cuerda, nos teníamos que quedar sentadas, ya que ni correr podíamos porque podíamos botar a alguien» (Aranza).

Otra restricción se asocia a las acciones para mantener el orden y devolver a los alumnos a la disciplina de la sala de clases, tal como lo expresa Vicente, *«... pasábamos tardes con mis compañeros jugando fútbol, e incluso en los recreos a veces nos quitaban los balones pero de alguna manera nos conseguíamos alguno y seguíamos jugando»*.

Lo antes señalado se conecta con un estudio cualitativo, realizado por Pawlowski, et al. (2014) sobre las percepciones de los niños y las niñas acerca de las barre-

ras para la actividad física en el recreo, entre las más recurrentes mencionadas por niños y niñas, aluden a efectos del clima, a conflictos, falta de espacio y de instalaciones para jugar y el uso de dispositivos electrónicos.

Incidencia de la convivencia con los pares en la autoestima

El contexto de juego permite ir descubriendo las aptitudes físicas y las habilidades motrices personales y sus respectivas posibilidades de desarrollo. Pero es la comparación con los demás, la que informa de las posibilidades de éxito de estas capacidades en su aplicación al juego real. Este elemental proceso por el que se va construyendo la autoestima, es expresado elocuentemente en el siguiente relato, al mencionar *«... yo era uno de los más difíciles de pillar ya que era pequeño y escurridizo»* (Josías).

Jugar desde una alta autoestima al saberse hábil, puede expresarse del siguiente modo, *«en los recreos del colegio con mis compañeras jugábamos a las «quemaditas» donde me tocaba ser generalmente capitana ya que era bastante ágil en movimientos rápidos y con la pelota. Jugábamos tres veces al día (en cada uno de los recreos)»* (Marcela), esto indica, que no sólo sirve el juego en los recreos para ir construyendo la autoestima, sino que también ayuda a autoafirmarla y fortalecerla.

Conclusiones

Los recreos escolares actúan como un puente entre las experiencias corporales que se viven en la escuela y los que se originan fuera de la escuela; el juego motor en el recreo escolar infantil sigue siendo el «leitmotiv», generador de placer y de oportunidades para interactuar libremente con sus pares, desplegando creatividad e intercambio cultural al jugar. Llama nuestra atención los comportamientos de género que surgen espontáneamente en este espacio para el ocio, diferenciándose en actividades corporales que realizan preferentemente las mujeres y los hombres; no obstante, lo común para ambos grupos es la motivación de ganar el juego y la oportunidad de interactuar en libertad.

El tipo de prácticas más comunes en las mujeres, consisten en jugar a las quemadas, saltar la cuerda, jugar al elástico, al pillar y a las escondidas, a hacer rondas, danzas y coreografías; aunque según avanzan en edad, estos juegos se van transformando en actividades más pasivas como dedicarse a conversar y en ocasiones a bailar. En el caso de los hombres la actividad por exce-

lencia a lo largo de la etapa escolar es el fútbol y las «pichangas» el mayor tiempo posible; aunque también juegan balonmano, baloncesto, quemadas, escondida, pinta, cachipún gigante, trompo.

Las principales valoraciones positivas que recuerdan, dan cuenta de la posibilidad de jugar y disfrutar, interactuar con sus pares y poder ejercitarse; las valoraciones negativas informan de las barreras culturales y de la pérdida del juego según se avanza en edad. Considerando el conjunto de prácticas relacionadas, se puede observar que reproducen prejuicios y estereotipos de género, que desde la perspectiva cultural y social reinante, obedecen a un adoctrinamiento de lo que hacen o pueden hacer los hombres o las mujeres, bajo una perspectiva binaria de género

En teoría los recreos pueden ser considerados como espacios de juego semi formal, capaces de favorecer tanto el desarrollo motor del alumnado, como las interacciones sociales entre pares, lo que no siempre ocurre así; son muchas las condicionantes existentes, más o menos visibles, que nos permiten advertir que lo que ocurre espontáneamente en los recreos como la distribución de los espacios de juego y el tipo de actividad según sexo y edad, entre otras, es la prolongación de otras experiencias y representaciones que construyen los alumnos desde dentro de la escuela como fuera de ella; razón por la cual pensamos no debería ser un espacio intervenido por los adultos para escolarizarlo.

Finalmente llamamos la atención sobre la influencia y decisiones que ejerce el contexto cultural escolar en que se encuentran inmersos, la manera en que se permite la participación en los recreos, el interés de intervenirlos desde una mirada adulta, la condición de centro educativo mixto o no, la cultura escolar, su ideario educativo, las normativas de control de la conducta, y sin lugar a dudas, la propia cultura de género aprendida en el seno familiar; reproduciendo prejuicios y estereotipos que van nutriendo desigualdades sociales en la práctica de actividades lúdicas, deportivas, recreativas, artísticas, expresivas y en los modos de relacionarse, alejándoles de la posibilidad de co-construir una sociedad más justa, inclusiva y más feliz.

Agradecimientos

Este artículo se ha realizado gracias al apoyo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID, Chile) que, a través Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) Iniciación, ha financiado el proyecto N.º 11170199, titulado «La corporeidad

en la escuela: Un reflejo de su esencia y presencia en nuestra sociedad».

Referencias

- Abraldes, J.A. & Argudo, F.M. (2008). Utilización del recreo escolar por niños de 4º y 6º de primaria. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 14, 88-91. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i14.35019>
- Acosta, F. (2009). Biografías escolares, Educación Física y desarrollo profesional. Parte I. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, 14, 136. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd136/biografias-escolares-educacion-fisica.htm>
- Alliaud A. (2004). La experiencia escolar de maestros «inexpertos» biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 3.
- Aragón, V. (2010). La observación en el ámbito educativo. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, 35, 1-10.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4, 1, 1-26.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cantó, R. & Ruíz, L. M. (2005). Comportamiento motor espontáneo en el patio del recreo escolar: Análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte, International Journal of Sport Science*, 1(1), 28-45. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71000103>
- Cardozo, J. M. C., Velasco, A. D., Domínguez, S. L., & Reyes, J. A. M. (2019). ¿Qué se investiga en formación docente en educación física y en recreación?. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 3-8. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6770627>
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2006). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, 11-59. Barcelona: Laertes.
- De la Torre, E. (2012). *Significados de la Educación Física en el ámbito educativo. Un estudio desde las percepciones*

- de los estudiantes de Magisterio. Tesis Doctoral, Universidad de Granada. Recuperado de: <https://0hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/20760206.pdf>
- DelArco, I., Ramos-Pla, A. & Flores, Ó. (2021). Analysis of the Company of Adults and the Interactions during School Recess: The COVID-19 Effect at Primary Schools. *Sustainability* 13, 10166. <https://doi.org/10.3390/su131810166>
- Denzin, N. & Lincoln, Y.S. (Eds.) (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials*. (2a ed.), 259-309, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Goetz, J.P. & Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González-Plate, L. (2014). *Representaciones sociales de los y las estudiantes de pedagogía sobre la Educación Física escolar en Chile*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hartle, L., Campbell, J., Becker, A., Harman, S., Kagel, S. & Tiballi, B. (1994). Outdoor play: A window on social-cognitive development. *Dimensions of Early Childhood*, 23(1), 27- 31.
- Hyndman, B. (2017). Lo que los estudiantes quieren dentro de los patios de recreo de la escuela para ser activos y saludables. En B. Hyndman (Ed.), *Estrategias contemporáneas del patio de recreo de la escuela para estudiantes saludables*. Springer Nature, Singapur. Recuperado de: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-4738-1_10
- Huéscar, E., Moreno-Murcia, J.A., Domenech, J.F., & Núñez, J.L. (2020). Effects of an autonomy-supportive physical activity program for compensatory care students during recess time. *Frontiers in Psychology*, 10, 3091. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03091>
- Jaramillo, D. (2012). El recreo escolar: un escenario de vidas posibles. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 16(165). Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd165/el-recreo-escolar-un-escenario-de-vidas- posibles.htm>
- Jarrett, O. (2002). El recreo en la escuela primaria: ¿Qué indica la investigación? (Recess in Elementary School: What Does the Research Say?) *ERIC Digest*, 1-8. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467567.pdf>
- Llorente-Cantarero, F.J. & Gil Lozano, P. (2020). Effect of exercising freely during the school-break on the cardiorespiratory fitness in children. *Journal of Sport and Health Research*. 12(1), 85-96.
- McEwan, H. & Egan, K. (Comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Martínez, L., Santos, M.L. & Fraile, A. (2004). Un recreo escolar para una motricidad en juego. *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 14. Barcelona: Graó.
- Martínez, J., Aznar, S. & Contreras, O. (2015). El recreo escolar como oportunidad de espacio y tiempo saludable. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15(59), 419-432. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54241416002>
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expandex sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, M. (2009). The importance of recess. *Harvard Mental Health Letter* [online]. Recuperado de: https://www.health.harvard.edu/newsletter_article/Commentary-The-importance-of-recess.
- Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los derechos del niño*, Documento de la Asamblea General de las Naciones Unidas A/RES/44/2, Nueva York, Naciones Unidas.
- OPECH, Observatorio Chileno de Políticas educativas de la Universidad de Chile (2009). *III. Jornada Escolar Completa: La Divina Tragedia de la Educación Chilena. Documentos de Trabajo OPECH*, 56-86. Recuperado de: <https://www.opech.cl/Libros/doc1.pdf>
- Ortiz, F. A. A., Echeverry, M. H., Hernández, J. P. P., & García, J. M. S. (2018). El recreo escolar como espacio potenciador de habilidades sociales. *Paradigma*, 39(1), 190-207. Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/6785>
- Pastor-Vicedo, J.C., Martínez-Martínez, J., López-Polo, M., & Prieto-Ayuso, A. (2020). Recreos activos como estrategia de promoción de la actividad física: una revisión sistemática. *Retos*, 40, 135-144. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.82102>
- Pawlowski C.S., Tjørnhøj-Thomsen T., Schipperijn J. & Troelsen J. (2014). Barriers for recess physical activity: a gender specific qualitative focus group exploration. *BMC Public Health*. 23; 14:639. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-639>.
- Pellegrini, A. & Holmes, R.M. (2006). The role of recess

- in primary school. En D. Singer, R. Golinkoff y K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play= learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 36-53). New York: Oxford University Press.
- Pereira, V.S., Fernández, J.E., Pereira, B. & Condessa, I. (2018). Os jogos das crianças nos recreios das escolas do 1º ciclo do ensino básico do norte de Portugal. *Movimento, Revista de Educação Física da UFRGS*, 24 (3), 859-874. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.76335>
- Pérez Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos Interrogantes. Vol I. Métodos*. Madrid: La Muralla. Recuperado de: https://www.infocop.es/view_article.asp?id=1181.
- Pujadas, J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS.
- Rico, M.I., de la Torre, T., Escolar, M. C., Ruis, M.E., Huelmo, J., Palmero, M.C., Cámara, C.P. & Jiménez, A.J. (2020). Influencia del género en la aceptación o rechazo entre iguales en el recreo. *Revista de educación*, 387, 89-111.
- Rivera E. & Trigueros, C. (2013). El NVivo, qué es y para qué nos puede ser de utilidad. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/235800>
- Rodríguez-Fernández, J., Pereira, V., Pereira, B., & Condessa, I. (2019). Análisis de la interacción entre pares en los recreos de 1º ciclo de enseñanza básica en Portugal. *Retos*, 36, 97-102. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68566>
- Rodríguez-Fernández, J.E., Pereira, V., Condessa, I., & Pereira, B. (2020). Valor atribuido al recreo escolar por el alumnado de 1º ciclo de enseñanza básica en Portugal. *Retos*, 38, 188-195. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73784>
- Ruiz, L.M., Graupera, J.L., Moreno, J.A., Rico, L. (2010). Social preferences for learning among adolescents in secondary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29 (1), 3-20.
- Ryan, G.W. y Bernard, H.R. (2003) Data management and analysis methods. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.) *Collecting and interpreting qualitative materials*. (2a ed.), pp. 259-309, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Salas-Sánchez, M.I; Muntaner-Mas, A; & Vidal-Conti, J (2020). Intervención educativa en el tiempo de patio en un centro escolar para mejorar aspectos relacionados con la salud y el bienestar de los alumnos. *Journal of Sport and Health Research*. 12(2), 127-136.
- Sánchez-Álvarez, I., Rodríguez-Menéndez, C. & García-Pérez, O. (2020). La educación física en la educación primaria: Espacio para la construcción de la masculinidad y la feminidad. *Retos*, 83, 143-150. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7397378>
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sparkes, A. & Devís, J. (2008). La investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la EF y el deporte. *Lúdica pedagógica*, 1, 13. Recuperado de: https://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/investigacion/la_investigacion_narrativa.pdf
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. & Bodgan R. (1990). *Introducción a los Métodos Cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Vera-Estrada, F., Sánchez-Rivas, E., & Sánchez-Rodríguez, J. (2018). Promoción de la actividad física saludable en el recreo escolar. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 18(72), 655–668. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.72.004>
- Wollersheim, S. & DiPerna, J. (2017). Engagement in Physical Activity During Recess: Gender and Grade Level Differences in the Elementary Grades. *Journal of Physical Activity and Health*. 14 (9), 677-683. <https://doi.org/10.1123/jpah.2014-0499>
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona/Madrid: Paidós/MEC.
- Zapatero, J. A., Rocu, P., Ramírez, E., & Blández, J. (2022). ¿Qué problemas tienen las chicas y los chicos en el patio de recreo?. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 18(67). <https://doi.org/10.5232/ricyde2022.06705>