



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Infantil

TRABAJO FIN DE GRADO

El recreo como espacio de interacción: un estudio observacional

Presentado por: Carlos Peñaranda Ortega

Tutelado por: Juan Romay Coca

Soria, 12 de julio de 2017

RESUMEN

En este trabajo hemos pretendido observar el tiempo de recreo y las relaciones y conductas que se dan en el mismo. Analizar el contexto espacial y temporal, para poder anticiparnos y evitar conflictos y “guetos” que se puedan formar. Hemos utilizado una observación empírica durante este periodo de recreo, donde nos fijaremos en los grupos sociales, su composición, desarrollo y en las relaciones sociales entre ellos. Como resultado hemos detectado la existencia de distintos grupos de comportamiento en el alumnado, en las diferentes zonas de recreo. Creemos que la información obtenida es de gran utilidad y ayuda, como herramienta docente.

ABSTRACT

In this work we tried to observe the playground time, and relationships, and behaviors that occur in this one. We analyze the context of spatially and temporally, to anticipate and prevent conflicts and "ghettos" that it can be made. We have used an empirical observation during this playground time, we look at social groups, their composition and development and in the social relations among them. As results we have detected the existence of different groups of behavior in students, in different areas of leisure. We believe that the information obtained is very useful and help, as a teaching tool.

PALABRAS CLAVE

Observación, Educación, Interacción, Soria, Tiempo de recreo.

KEYWORDS

Observation, Education, Interaction, Soria, Playground time.

ÍNDICE

1. INTRODUCCION Y JUSTIFICACION	P. 3
2. OBJETIVOS	P. 5
3. MARCO TEÓRICO	P. 5
3.1. EL PATIO DE LA ESCUELA SEGÚN EL TIEMPO, EL ESPACIO Y LA AGRUPACIÓN.	P. 5
3.2. LOS GRUPOS	P. 7
3.3 EL LENGUAJE CORPORAL EN LOS GRUPOS SOCIALES	P. 9
4. METODOLOGÍA	P. 12
4.1. LA OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA.	P. 12
4.2. EL CONTEXTO DE ANÁLISIS.	P. 13
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	P. 18
6. CONCLUSIÓN Y ALCANCE DEL TRABAJO	P. 25
7. BIBLIOGRAFIA Y WEBGRAFIA	P. 27
ANEXOS	P. 29

1. INTRODUCCION Y JUSTIFICACION

El colegio es un entorno socio-educativo de gran importancia para el niño. En este entorno comienza, de manera destacada, su socialización. Por tanto, y junto con la familia, será en el colegio donde comenzará a configurar su auto-conciencia y su perspectiva del yo. Ignacio Sánchez de la Yncera (1994) nos muestra que el niño va desarrollando su propio yo desde la periferia (su entorno) hasta su centro (su yo mismo) como elemento fundamental de referencia en su etapa evolutiva.

El momento del recreo es el momento perfecto para el estudio del propio concepto del niño, de su evolución psico-social, de su relación con los demás y de libre interacción. En este espacio/tiempo podemos observar fenómenos que en el aula no es posible. El recreo es, por tanto, un complemento analítico de gran importancia en el colegio.

Como acabamos de indicar, el patio del recreo es un espacio privilegiado para la observación de las relaciones sociales de los niños. Según Pavía (1995) el patio constituye el espacio más extenso de interacción al que tienen acceso los escolares y reconoce el recreo como espacio de rutina diaria con gran oportunidad para la interacción y el juego. En este lugar es precisamente donde los niños se sienten más independientes para interactuar con su entorno. Esta interacción ocurre tanto con elementos del patio, como con los demás niños generándose un sistema de relaciones sociales y de roles.

El recreo, entonces, es el momento idóneo para observar las diferentes conductas que presentan los niños con sus pares y con este espacio/tiempo. Pues bien, analizar este contexto espacial y temporal, nos va a permitir poder anticiparnos y evitar, así, conflictos y guetos en la escuela.

Los estudios relacionados con esta temática que nos hemos ido encontrando se centran en el análisis de los conflictos, de la violencia en el recreo y en la perspectiva de género (Ortega 1994). Ahora bien, nosotros hemos querido hacer un análisis más básico de este contexto espacio/temporal. Nos preocupa comprender el uso del espacio, las relaciones entre los estudiantes y las interacciones grupales. De hecho, nuestra hipótesis es que existen comportamientos diferenciales que pueden ser identificados y que podrían ayudar al docente a gestionar las relaciones psico-sociales del alumnado. Por todo ello, consideramos que nuestro trabajo es una pequeña investigación (una investigación de un caso concreto) sobre estas cuestiones fundamentales de las relaciones sociales de los alumnos.

2. OBJETIVOS

- Observar tipos de conductas, para anticiparse y evitar conflictos y «guetos» en la escuela
- Observar la división de grupos y las posibles relaciones sociales entre ellos.
- Establecer zonas permanentes de interacción en el patio, analizar roles, conflictos y causas en el recreo.

3. MARCO TEÓRICOS

3.1. El patio de la escuela según el tiempo, el espacio y la agrupación.

El patio o recreo en la escuela, se puede considerar desde diferentes dimensiones, por un lado el *tiempo de recreo* y por otro el *espacio físico*. Hay que tener en cuenta que es un espacio que implica movimiento y actividad física pero que además favorece el lenguaje, el desarrollo social y cognitivo.

Gómez (1995, citado en Gras y Paredes 2015: 19) define el recreo como “lapso de tiempo en el cual los escolares realizan espontáneamente actividades recreativas por gusto y voluntad propias y que merecen una esmerada atención por parte de los maestros de la institución”. A su vez, Gras y Paredes (2015) afirman que un descanso de 15 minutos como mínimo, contribuye a la mejoría del aprendizaje, al desarrollo social y a la salud durante la etapa de la Educación Primaria.

Pellegrini y Smith (1993) consideran el *tiempo* de recreo como un periodo de descanso de los alumnos en el exterior del edificio, donde tienen más libertad para elegir que hacer y con quien. Chaves (2013) también alude al tiempo de recreo como analogía a la libertad, además de destacar el recreo como un vehículo para el desarrollo integral de los discentes, ya que además de involucrar el movimiento y la actividad física, sitúa al sujeto en interacción con el grupo contribuyendo a su socialización.

“Durante el tiempo de recreo, el alumnado interactúa entre ellos, aprenden a negociar, a ceder, a jugar en equipo, a ganar y perder de forma libre, etc. El recreo es un elemento socializador muy importante dentro de la jornada escolar, ya que es el lugar donde los niños y niñas empiezan a practicar sus habilidades sociales, su

afectividad y su empatía. Además, es un momento perfecto para desarrollar su imaginación, inventar juegos y sus propias reglas, desempeñar distintos papeles y hacerlo, sobre todo de forma colectiva. Por otro lado, durante este tiempo, alumnos y alumnas están en constante movimiento, lo que les aporta importantes beneficios para su salud. Asimismo tienen que ir aprendiendo de sus propios errores y creciendo como personas, poco a poco son más capaces de resolver conflictos.” (Gras y Paredes 2015 p.22).

Por otro lado si nos centramos en el recreo como espacio físico encontramos diferentes zonas lúdicas para las diferentes actividades y juegos de los niños. Romero y Gómez (2008) afirma que la estructuración del patio escolar se tiene que hacer en función de las actividades lúdicas propias de cada etapa y partiendo de unas condiciones básicas que son, accesibilidad para todos, disposición de servicios cercanos, áreas de juego definidas para cada edad, suelos adecuados en función de la zona, zonas soleadas, con sombra y cubiertas, así como disponer de elementos de juego adecuados a cada etapa, y un lugar para su almacenaje.

“El patio es un lugar de descubrimiento, de aventura para los niños. Es un espacio lleno de elementos motivadores que favorecen el desarrollo integral del niño mediante el juego. Así que no deberíamos limitarnos al aula como único lugar de aprendizaje. No solo debemos entender el patio como una zona de recreo y juego libre, sino que debemos y podemos aprovechar la infinidad de posibilidades educativas que nos brinda, ya que es un lugar privilegiado de exploración, observación, experimentación y aprendizaje para los niños. Esta zona del centro la concibo como un espacio abierto que permite el contacto directo del niño con el mundo exterior y que le facilita la interacción con el medio, lo que favorece las relaciones y las interacciones sociales”. (Bermejo 2016, p 63.)

Por último, consideramos que es relevante destacar la reflexión de Jarret, quien manifiesta que “el recreo podría ser la única oportunidad que tienen algunos niños para participar en interacciones sociales con otros niños” (Jarret 2003, p. 2).

Por todo ello se considera importante para el desarrollo de la investigación, estudiar tanto el espacio físico que se utiliza en ese tiempo, como la temporalidad en concreto en la que se utiliza ese espacio. Por otro lado delimitar el concepto de recreo nos resulta útil para

concretar nuestro objeto de estudio, extrayendo de él las particularidades de este concepto, abstracto si consideramos el tiempo, y concreto si consideramos el espacio. La mezcla de ambos es lo que origina que confluyan las relaciones sociales entre los niños, y es ahí donde prestaremos mayor atención ya que atendiendo a estos aspectos básicos, el investigador puede realizar una observación más objetiva.

3.2. Los grupos

Al representar mentalmente el concepto de grupo visualizamos una estructura clara en nuestro pensamiento, en la que tenemos que tener en cuenta que no es un mero conjunto de dos o más personas juntas o reunidas, sino que además entre ellas debe existir una interacción por pequeña que esta sea, una independencia entre ellos en la que buscan un refuerzo para conseguir un objetivo particular con un fin común.

Shaw (1980) nos define el grupo como “dos o más personas que interactúan mutuamente de modo tal que cada persona influye en todas las demás y es influida por ellas”. Sin la interacción entre los miembros del grupo, sería un cúmulo de personas sin más, sin sentido, sin dirección, ni propósito, con lo que no podríamos hablar de grupo como tal. Por lo tanto una aglomeración de personas casual o accidental no la podemos considerar como un grupo, ya que puedes estar esperando el bus con más personas a tu alrededor pero no tienes porque interactuar con ninguna.

Debe existir en ese fin común una motivación por parte de los miembros del grupo para que estos se sientan identificados y se creen la conciencia de que forman parte de “algo”, que les proporcionara “algo” superior, ya sea mejora, bienestar, seguridad.... De hecho, y en este sentido, Peñafiel y Serrano (2010) consideran que encontramos diferentes razones por las cuales los individuos necesitan pertenecer a un grupo: “Satisfacción de las necesidades de seguridad, sociales, de estima y de autorrealización” (p. 83). Por otro lado, Turner (2005) destaca la identidad como elemento fundamental del grupo al decirnos que los componentes de un grupo se perciben a sí mismos como “nosotros” y a los demás miembros de otros grupos como “ellos” (fenómeno denominado otredad).

Peñafiel y Serrano (2010) diferencian un grupo social de grupo causal; debido a la identidad compartida que poseen los miembros del primero. Estos miembros interactúan regularmente entre sí, con lo que existe y refuerzan una estabilidad temporal. Dentro del grupo existe una estructura interna definida, donde establecen las posiciones, roles y responsabilidades para desarrollar sus actividades. Los miembros comparten valores, normas y objetivos.

Para que estos factores funcionen adecuadamente dentro de un grupo éste debe contar con un número reducido de personas que han de estar unidas por una finalidad común que guíe su actividad y relación entre sí; tener claro que uno de sus objetivos indispensables es tener el mayor consenso ideológico y de relaciones afectivas para poder tener la capacidad de desarrollar acciones comunes de una manera coordinada.

La función fundamental que caracteriza la existencia de cualquier grupo social es la interacción permanente que debe haber entre los miembros de dicho grupo, la conducta, las acciones y actuaciones de cualquier miembro del grupo son y serán un estímulo y un ejemplo a seguir para los demás componentes de ese grupo, alentándose y animándose para conseguir ese fin o bien común.

Esa finalidad de conseguir el logro de objetivos grupales es necesario que los niños que lo componen se entiendan y se coordinen para realizarlos.

Estos miembros del grupo necesitan unos de otros para alcanzar los objetivos comunes de una manera satisfactoria, ya que no sólo decimos que debe existir una interacción, sino que también es necesario que se compartan normas o se desempeñen tareas o funciones internas que se complementen.

La percepción que los niños tienen de la existencia de su grupo y de la existencia de grupos complementarios o afines o contrarios, que en ciertas situaciones también necesitaran de otro grupo similar que se apoye, u otro diferente con el que disputen. Debe existir la conciencia y sentimiento de grupo que se configura a través del desarrollo de un “nosotros” y un “ellos”.

Todo ser humano es gregario por naturaleza, ya que necesita de la compañía de los otros sin distinción; desde que nacemos y pertenecemos a un grupo familiar, pero a lo largo de la vida pasamos por diferentes grupos sociales, como los que se dan en la escuela, los amigos, el trabajo, el pueblo o entorno (Peñañiel y Serrano 2010).

Nos centraremos en los grupos sociales que se dan en la escuela, particularmente los que se observan en el horario de recreo; que como todos los grupos, los principales motivos que llevan a los niños a formar grupo suelen ser los mismos.

En el entorno escolar, los niños forman grupos para no sentirse solos ni desamparados. De forma grupal es más fácil hacer frente a las adversidades de una manera más arropada, sintiéndose los escolares más seguros y más fuertes como grupo, al no estar solos ante esa adversidad.

Dependiendo del grupo al que forman parte, los miembros de un grupo en concreto, reciben un reconocimiento por parte de los demás grupos, debido al estatus en el que este

considerado o le consideren los demás. La autoestima que se produce en cada miembro del grupo al sentirse válido y participe de un conjunto o todo. El sentimiento de poder y posesión que los niños tienen consciencia de ello, de que pueden conseguir muchas más cosas y beneficios formando parte de un grupo que intentándolo por ellos mismos.

Goffman (2009) expone: “Dada una actuación particular como punto de referencia, distinguimos tres roles decisivos: los individuos que actúan; los individuos para quienes se actúa; y los extraños que ni actúan en la representación ni la presencian” (p.164).

Así mismo, este autor nos dice: “Los tres roles fundamentales mencionados pueden ser descriptivos sobre las bases de las regiones a las que tiene acceso la persona que desempeña el rol: los actuantes aparecen en la región anterior y posterior; el auditorio solo aparece en la región anterior, y los extraños están excluidos de una y otra” (p. 165).

Es por ello que consideramos importante tener en cuenta los diferentes aspectos que hacen a un grupo considerarse como tal, así como los factores determinantes a nivel individual que hacen que se puedan dar estas interacciones entre los miembros de un grupo o entre grupos.

3.3 El lenguaje corporal en los grupos sociales

Visto lo anterior vamos centrar el estudio de la disposición de espacios y formaciones de grupo en función del lenguaje corporal y comunicación no verbal de los niños. Observaremos de manera empírica los comportamientos de los grupos habituales que se forman y cómo actúan corporalmente los miembros de dichos grupos.

Según Pons (2015) el lenguaje corporal comunica las emociones y se expresa más rápido que la comunicación verbal, los gestos comunican sentimientos, emociones, intenciones unas fracciones de segundo antes de que la persona hable... Por tanto, antes de que la persona verbalice su opinión puedes observar las expresiones y gestos que comunican la emoción que realmente. En este sentido Davis (2002, p. 52) nos indica que “Una de las teorías más asombrosas que han propuesto los especialistas en comunicación es la de que algunas veces el cuerpo comunica por sí mismo”.

El lenguaje corporal es la herramienta más poderosa nuestra disposición para establecer relaciones verdaderamente positivas con los demás. Siguiendo con Pons (2015) cuando observamos en el recreo a un miembro de un grupo que está en contra de lo que se está debatiendo en esos momentos o está enfadado por algo, aunque no lo diga verbalmente. Su lenguaje corporal que está transmitiendo al resto de miembros del grupo en esos momentos, estará enviando mensajes negativos y el impacto que puede ocasionar

estos mensajes negativos, podría afectar al estado de ánimo de todo el grupo, generar conflictos o empeorar o anular el rendimiento de todos en la actividad que estuvieran desempeñando.

Por otro lado Knapp (1982) expone que comprender el lenguaje corporal equivale a comprender matices de la persuasión, la información, la diversión, la expresión de emociones y el dominio de la interacción a través del comportamiento verbal.

Desde la perspectiva del lenguaje corporal diferenciaremos los grupos que se dan en los diferentes espacios de recreo, y analizaremos el comportamiento corporal del líder, que en este caso sería el individuo que actúa (Goffman 2009). También nos fijaremos en el lenguaje corporal de los individuos del grupo para los que actúa el líder; y si este líder proyecta en sus seguidores esa empatía y confianza como dice Pons (2015) la capacidad de influencia se basa en proyectar la posición de poder dentro del grupo, transmitir entusiasmo y en la competencia. También nos dice que el líder del grupo tiende a ocupar a posición central, a hablar más, a interrumpir; en definitiva a dirigir la conversación.

Rogers (2001, p. 95), en este contexto, nos define la empatía como “la capacidad de percibir ese mundo interior, integrado por significados personales y privados, como si fuera el propio pero sin perder nunca ese *como si*”. La empatía trata, en todo caso, en captar los procesos perceptivos del otro.

Nos centraremos, para situar todos estos roles, en los grupos y los dividiremos espacialmente siguiendo el comportamiento de su lenguaje corporal. Es decir, cómo se sitúan los miembros de los grupos, si se da el *mirroring* o -también denominada- sincronía del lenguaje corporal, etc. En este sentido Knapp (2001, p. 182) expone que la *sincronía interaccional*, que existe siempre entre dos interactuantes, es una sincronía análoga. Y que alguna vez esta sincronía interaccional puede ser imitativa o una imagen especular de la conducta de otra persona. Watzlawick (1989), en cambio, propone que las conductas no verbales transmiten información analógica a otros sobre nuestras relaciones con ellos. Por ello, para Pons (2015) el *mirroring* genera empatía y cuando los niños en este caso se sienten cómodos hablando o realizando una tarea común se mimetizan, y es una habilidad que se puede desarrollar y se debería hacerlo; en la dirección y postura de las piernas y pies como dice Pease (2010) cuanto más lejos del cerebro se encuentre una parte del cuerpo, menos somos conscientes de lo que hace. Esto significa que las piernas y los pies son una fuente importante de información, ya que la mayoría no es consciente de lo que hace con ellos y ni se plantea fingir gestos con dichas extremidades como podría hacerlo con la cara.

Siguiendo con Pease (2010) nos dice que en el ser humano las piernas evolucionaron con dos objetivos principales: avanzar para conseguir comida y huir del peligro. Con lo que nos quiere decir que nuestro cerebro tiene esa configuración innata, entonces al fijarnos en las piernas y en los pies podemos revelar dónde quiere ir en realidad, si desea continuar con la actuación que esté realizando él, o el grupo, o si está observando si se queda o se marcha.

Pease (2010) también nos dice que las piernas abiertas o sin cruzar indican una actitud abierta o dominante, que adopta habitualmente el líder del grupo, mientras que las piernas cruzadas revelan actitudes cerradas o de incertidumbre, que adoptan los acompañantes de el líder o los observadores que no saben si serán o no de ese grupo.

Y también nos fijaremos si en los grupos se observa en los miembros el llamado efecto espejo, ya que actuamos como un espejo y reflejamos el lenguaje del cuerpo de los demás en un intento de establecer lazos, ser aceptados y generar confianza, y normalmente no somos conscientes de ello. Pease (2010) este efecto espejo que no necesita de lenguaje verbal ya que directamente hace que veas que eres igual que el otro individuo, que sientes lo mismo y que compartes las mismas actitudes. Este efecto podremos percibirlo en los procesos de sincronización que detectamos, como acabamos de exponer en el lenguaje no verbal. De hecho, Barceló (2008, p. 95) afirma que esto ocurre debido a que “la sincronización corporal transmite un mensaje que es de vital importancia para nuestra relación con otros: yo puedo sentir como tú sientes; yo soy como tú.” Así mismo, y por otro lado, este autor afirma que la sincronización corporal tiene la función de expresar empatía al otro.

Entonces, consideramos importante observar cómo los miembros de un grupo utilizan el lenguaje corporal para comunicar ciertas intenciones. Especialmente nos interesa la sincronía del lenguaje corporal “mirroring” con el que podemos observar que se están estableciendo vínculos positivos de relación, ya que el principal cometido de esta acción es empatizar con el otro. También nos interesa, la dirección y posturas de piernas y pies que cómo ya hemos nombrado son las partes menos conscientes o que tienden más a mostrar cómo se muestra la persona verdaderamente. Para finalizar también centraremos la atención en la medida de lo posible en el llamado “efecto espejo”. Gracias a él podremos conocer cómo los individuos de un grupo concreto establecen unos lazos que no necesitan del lenguaje verbal ya que ellos miembros perciben que los otros sienten lo mismo (o no) y que comparten las mismas actitudes que sus compañeros (o no).

4. METODOLOGÍA

En este trabajo se ha realizado una observación empírica durante el tiempo de recreo en un colegio de la capital Soriana. Los espacios investigados han sido el patio exterior y gimnasio o sala de psicomotricidad, en función de las condiciones climáticas.

Los sujetos observados han sido de dos tramos de edad; el primer tramo, comprende niños de 1, 2, 3, y 4 años en horario de 11:30 h a 12:00 h.; y el segundo tramo comprende niños de 5, 6, y 7 años en horario de 12:00 h a 12:30h. Durante nuestra observación en el tiempo de recreo, encontramos dos grupos de niños que no tienen ninguna interacción entre ellos ya que no comparten el mismo tiempo de recreo. En tramo 1. Niños de 1, 2, 3 y 4 años. (125 niños). En tramo 2. Niños de 5,6 y 7 años. (140 niños)

Durante este periodo de tiempo que denominamos recreo, centramos la observación en los grupos sociales, en su composición y desarrollo, y en las relaciones sociales que se dan entre ellos. También como se reparten el espacio y los elementos que nos encontramos en el mismo; todo ello observando y anotando en el cuaderno de campo, y a una distancia prudencial, el lenguaje corporal y comunicación no verbal explícita e implícita que presentan los miembros de cada grupo.

4.1. La observación sistemática

Hace y mucho tiempo que la observación se reconoce como papel fundamental en la investigación social, ya que la capacidad humana para observar el mundo que nos rodea forma los cimientos de nuestra capacidad para poder hacer juicios de sentido común sobre las cosas que nos rodean continuamente. Así es por lo que la mayoría de lo que conocemos o sabemos viene precedido de una vida de observación. En cambio la observación en el contexto de la investigación se caracteriza por ser un proceso más sistemático y formal que la que caracteriza la vida cotidiana

Como definición de observación para considerarla como una herramienta fundamental de investigación, podríamos definirla como el acto de fijarse en un fenómeno, a menudo con instrumentos y registrarlo con finalidad científica.

En esta definición, que podíamos definir de *diccionario*, está implícito que usamos todos los sentidos a la hora de fijarnos en algo, ya que a la hora de analizar el uso cotidiano de un objeto o incluso de una acción humana, restringimos a menudo la observación meramente a lo visual (Angrosino 2012).

La observación presupone algún tipo de contacto con las personas o cosas que se observan (en este caso, niños en horario de tiempo de recreo). De este modo el observador se implica en un grado u otro en lo que está observando. La clave está en el grado de implicación que apela al tipo de rol que desempeña observador con lo que observa.

Gold (1958) divide en cuatro categorías los tipos de roles que desempeña el investigador a la hora de observar y así distinguir el grado de implicación del mismo. En primer lugar estaría el *observador completo*, donde el investigador se mantiene lo más lejos posible del entorno que estudia. En este el observador no se ve ni se nota, con lo que se concebía como un tipo ideal de estudio objetivo, aunque puede estar prestado a engaños y suscitar problemas éticos. En segundo lugar estaría el *observador-como-participante*, donde el investigador lleva a cabo investigaciones durante periodos breves de tiempo (en nuestro caso durante el periodo de recreo de los niños, que duraba media hora en cada tramo) para establecer el contexto de estudio. En este caso el investigador-observador es alguien reconocido y conocido por los sujetos de estudio pero solo se relaciona con estos en calidad de investigador. Nos podríamos encontrar, después, con el *investigador que es participante como observador*, este se integra de manera más plena en la vida del grupo a estudiar y se compromete más con las personas es considerado tanto un amigo, pero aun son reconocidas sus actividades como investigador neutral. *Cuando el investigador es un participante completo*, este se funde de todo con el entorno y se implica por completo en las actividades con las personas a estudiar, hasta el extremo de no reconocer su propio orden del día de investigación.

Nuestro rol a la hora de realizar la observación siguiendo la clasificación de (Gold 1958) podíamos decir que ha sido una mezcla de roles del investigador salvo el último el de participante completo, nuestra observación la clasificaríamos como *observación poco participante*. Con este término queremos hacer referencia a aquel investigador que podría decirse que “lleva un poco de cada una” ya que no ha sido de observador completo ni de observador como participante exclusivamente, y tampoco ha sido una investigación siendo participante como observador. Sino una mezcla de las tres.

4.2. El contexto de análisis

Como se podrá observar más adelante, hemos decidido que la zona de observación de nuestra investigación sea la marcada, en la ilustración, en puntos rojos, y señalada con una flecha roja. Esta observación se realizó en el patio de recreo exterior (decimos exterior ya que también existe un espacio cubierto, el gimnasio, que en raras ocasiones se utiliza

para este fin recreativo y no hemos optado por él puesto que, durante el periodo de tiempo que estuvimos con la observación, hemos podido ir pocas veces porque es una zona secundaria de recreo ya que casi siempre salen al exterior). Pues bien, este patio exterior sólo es utilizado por los niños de los dos tramos de edad explicados anteriormente.

El gimnasio, patio de recreo cubierto en lo que se refiere a nuestro análisis, es un espacio mucho más reducido que utilizan para impartir las clases de psicomotricidad a infantil y ed. Física a primaria. Es un espacio más pequeño dónde no pudimos observar con claridad las diferentes zonas, su clasificación y los miembros que las componen. Pero pudimos observar que existe más movimiento en general, no se observan espacios bien definidos, se genera ansiedad, nerviosismo, gritos, caídas, golpes, choques; existe poca tranquilidad en general y zonas de confort, con todo esto se produce más calor y cansancio y de una manera mucho más rápida. Los niños se comportan de manera más brusca en general y se observa que los niños que son más tranquilos o pacíficos no encuentran su sitio. Ellos se quedan quietos muchas veces para no chocarse con otros niños o por no saber a dónde ir. Todos juegan un rato a correr, dar vueltas, a los trenes agarrándose de la parte de atrás del babi y siguiendo los movimientos del de delante pero todos estos movimientos de manera muy brusca y los juegos que realizan también. Se cansan rápido y las paredes y esquinas del gimnasio se completan y se apoyan en ellas cuando no quieren seguir jugando, otros muchos acaban los juegos tumbándose en círculos en el suelo o ellos solos.

Con todo esto no pudimos desarrollar con claridad nuestro propósito de observación y no tuvimos los días suficientes (ya que este espacio se ocupa cuando llueve, nieve, etc.), con lo que centramos la observación y el estudio en el patio de recreo exterior, zona encuadrada en rojo y marcada por una flecha roja en la siguiente ilustración.

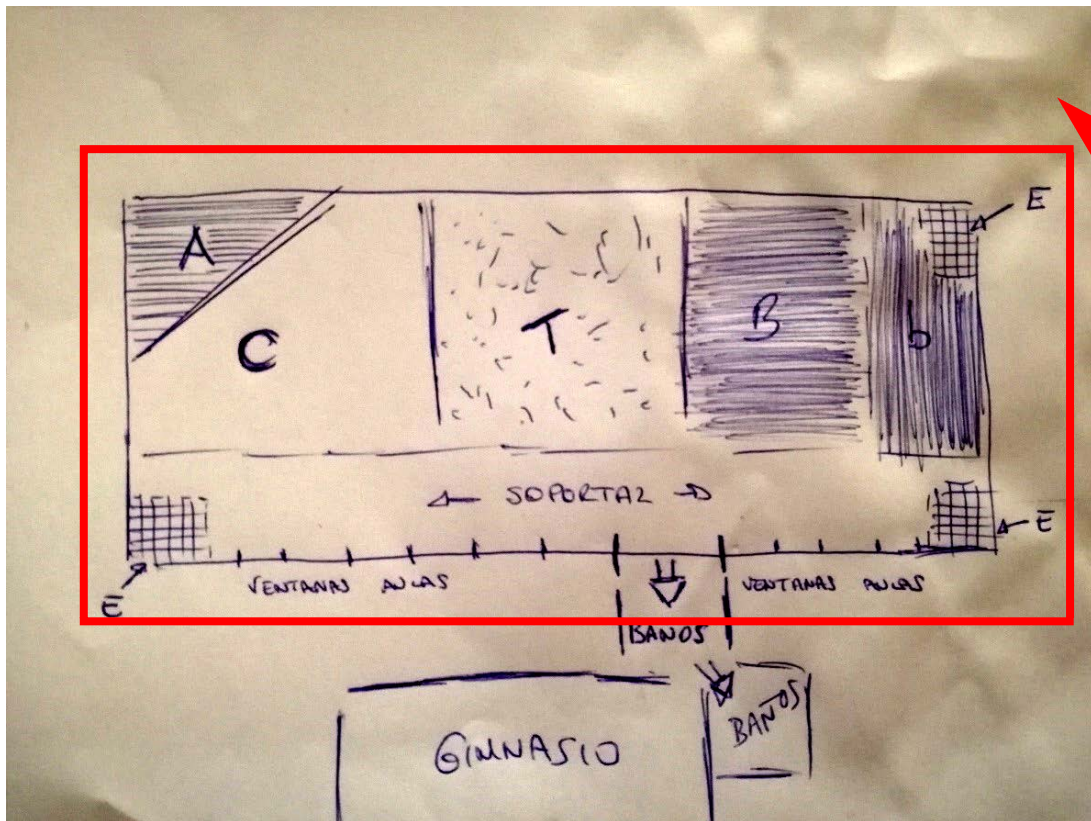


Ilustración 1. Distribución patio de recreo. Elaboración propia.

Leyenda para interpretar correctamente el plano	
A	Árbol
C	Zona de elementos de juego (castillo)
T	Zona tierra de nadie
B	Zona de balones
E	Zona de esquinas y paredes
B	Zona de balones para los más jóvenes
Soportal	Zona de soportal
Baños	Zona de agua y wc.
Gimnasio	Zona gimnasio (condiciones climáticas adversas)
La rueda	Elemento polivalente

Tabla 1.1. Leyenda ilustración 1.

En la *zona del árbol*, como elemento principal hay un árbol. Sus funciones principales son dotar al patio de elementos naturales, además de aportar sombra en los días más calurosos. Es un elemento cotizado en el patio, ya que los elementos naturales son un

recurso bastante importante en la edad escolar, allí pueden encontrar insectos como hormigas, manipular la tierra que hay dentro de las formas geométricas del suelo , intentar alcanzar las ramas más bajas así como agregar otros elementos a este espacio como la rueda. La cual transportan hasta este, para alcanzar ramas, colgarse de ellas, o incluso observar desde otras perspectivas. Anexo 1. 1. Imagen árbol

En la *zona de juegos*, el elemento principal es una estructura artificial y rígida con suelo acolchado, creada especialmente para cubrir las necesidades de juego de estas etapas.

En ella encontramos tres toboganes de diferente altura y diseño. El tobogán amarillo (Anexo 1.2. Imagen tobogán amarillo) es el más empinado ya que es el que tiene una estructura más recta y continua. El tobogán rojo (Anexo 1.3. Imagen tobogán rojo) no es recto ya que tiene ondas que hacen que la bajada tenga puntos de altura, altos y bajos. El tobogán azul (Anexo 1.4. Imagen tobogán azul) es el menos habitual de todos ya que en su superficie hay unas formas en relieve similares a las de un rocódromo. El cual utilizan tanto como para bajar como para subir cómodamente. Otro elemento es la zona de escaleras y barandilla (Anexo 1.5. Imagen escaleras y barandilla), las cuales tienen unos escalones anchos y a la misma altura para facilitar la subida. Esta zona la utilizan tanto como para descansar como para hacer piruetas y volteretas en las amarillas. Por otro lado encontramos una pasarela verde (Anexo 1.6. Imagen pasarela), a modo de escala para poder acceder a otros componentes. Consta de dos piezas con agujereadas con figuras geométricas similares a una red, y varias barandillas que tienen las mismas funciones que las anteriores. En otro sector encontramos, varias zonas de refugio por un lado las consideradas “peceras” que utilizan para observar el exterior. Constan de unas pareces de plástico con ventanas de media esfera, las cuales son dos de color verde (anexo 1.7. Imagen refugio pecera verde), con plástico a modo ventana con forma tanto cóncavas como convexas en función de la perspectiva (desde dentro o desde fuera). Una amarilla (anexo 1.8. Imagen refugio pecera amarillo) la cual tiene también un plástico a modo de ventana con forma plana. Y dos pareces una verde con un agujero redondo a modo de ventana (anexo 1.9. Imagen refugio ventana verde) y otra pared azul con un agujero rectangular con tres triángulos tanto arriba como abajo del mismo (anexo 1.10. Imagen refugio ventana azul). Finalmente en esta estructura encontramos la parte más alta que da acceso a los toboganes más altos, tiene un descansillo, dos salidas y es la única parte con techo (anexo 1.11. Imagen castillo) salvo toda la parte de debajo de la estructura (anexo 1.12. Imagen parte inferior) ya que el suelo de la misma esta elevado y deja un espacio nada desperdiciarle para la interacción y relaciones sociales.

Zona tierra de nadie (anexo.1. 13. Imagen zona tierra de nadie). Este espacio se caracteriza por ser un espacio de mero tránsito. *Zona de balones* (anexo 1. 14. Imagen zona de balones). Encontramos un espacio valorado por los niños, ya que allí es donde realizan las actividades que implican mayor movimiento, como fútbol, correr etc. *Zona de esquinas y pared* (anexo 1. 15. Imagen zona esquinas y pared), es un espacio que utilizan para estar tranquilos ya que con las paredes se sienten seguros. *Zona de balones para los más jóvenes*, es un espacio igual que es de balones pero para los más jóvenes. *Zona de soportal*, es una zona cubierta, habitual para comerse el bocata en este tiempo de recreo. *Zona de agua y wc*. *Zona Gimnasio*. *La rueda* como un elemento polivalente.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tras el proceso de observación hemos podido detectar que existen dos zonas, en concreto, en las que las interacciones entre los niños que juegan en las mismas no son destacables. Como hemos nombrado anteriormente, la zona que denominaremos Tobogán o T, la de el árbol o A y la zona de los juego con balones o B.

En la zona T y A se observan mas diferencias en la manera de jugar en los niños que en la zona B. Ya que los niños de la zona T y A, a los que podríamos llamar “creativo”, tienen muchas más variantes en las dinámicas a la hora de jugar. Están observando e investigando continuamente, y en movimiento por toda la zona. Cambian y varían los juegos que practican, no tienen unas normas establecidas que haya que seguir a “raja tabla” (al contrario que B) para poder disfrutar del juego. Esto de las normas establecidas es lo que observamos que ocurre en la zona B, donde denominaremos a sus componentes como “conformistas”, ya que estos juegan al fútbol y siguen las reglas de este deporte y no existen variables, ni cambios. La única variante observada ha sido que las profesoras sólo les dejan jugar al fútbol días alternos porque sino solo jugarían a eso (conformismo). Pues bien, el día que no juegan les dejan el balón, con la intención de que realicen otro deporte (balonmano, baloncesto, vóley...), ellos vuelven a ese conformismo mental y reinventan estos otros deportes. Entonces observamos que esos días alternos parecen que no salen del mundo mental del fútbol ya que realizan una variante del fútbol y juegan a lo que ellos denominan “córner”. Este casi-fútbol se juega imitando elementos del fútbol y lo fundamental del mismo es que se lanza ese córner con las manos y todos los demás intentan rematar al balón con la cabeza o cualquier parte del cuerpo menos con los pies. Esta es la única norma establecida ese día: no se puede rematar con los pies, en cuanto el balón toca el suelo se vuelve a sacar el córner. Se van turnando en el saque y en los remates y poco mas varían. Como hemos dicho antes son “conformistas” ya que por ejemplo el día que no pueden jugar al fútbol no intentan investigar nuevas aéreas o campos, no se acercan al tobogán o al árbol a jugar o interactuar con los demás, simplemente se quedan en su espacio y se conforman.

Estas dos zonas (T y B) no muestran interacciones entre ellas. Los estudiantes ni se interesan unas por las otras y están suficientemente separadas como para no poder entrar, ni siquiera, en conflicto. Pocas veces observamos que miembros de una zona se mezclan en la zona contraria. Alguna vez lo hemos detectado, pero muy pocas.

De hecho, en raras ocasiones, un miembro de la zona B, llamémoslo influyente, se da una vuelta por la zona T y A, recorre su perímetro y si más interacción vuelve a la zona B. No sabemos decir si este comportamiento implica que las acciones en las zonas T y A le resultan aburridas o no sabe a que jugar o con quién. Ello podría ser debido a que viene de una zona en que las normas para jugar están estipuladas antes de que empiece el juego, en cambio en la zona de los creativos se observan diferentes juegos que se los pueden inventar cada día los niños, cambiar las normas durante el transcurso del mismo, con lo que este niño de la zona B puede sentirse desplazado y se marcha a su zona de confort y conformismo.

Pocas veces se observa a miembros influyentes o no de la zona T y A en la zona B. Tenemos la sensación de que no les interesa ni el fútbol ni esa zona, ya que puede que no sepan jugar, no se sepan las reglas o no les guste. Además, como siempre es lo mismo y el mismo juego, no se acercan y se quedan en su zona T y A. A su vez, a los miembros de estas zonas (T-A) parece que no les da tiempo a terminar de jugar, ni ver el final del juego, se les “hace corto el recreo”. De hecho, a la hora de volver a entrar a las aulas, una vez finalizado el tiempo de recreo, y cuando les llaman las profesoras a formar filas siempre queda algún rezagado que quiere seguir jugando en su espacio, como si le faltara tiempo o le supiera a poco, inmerso en su juego, observación o investigación que esté llevando a cabo de sus alrededores, creando.

En cambio, los del sector B se comportan como si de un partido de fútbol se tratase. Las profesoras son interpretadas como si fuesen árbitros pitando el final del propio partido. Todos terminan de jugar, uno recoge el balón y se lo pone debajo del brazo, se ponen en la fila para entrar al aula como si fueran los vestuarios.

Entre las zonas T y A y la zona B, tenemos un terreno que es como una zona de paso sin que nadie permanezca mucho rato de forma permanente, es un espacio para correr o ir de una zona a otra pero de poco tránsito.

Otra de las zonas que hemos observado es la de el Soportal o S. En ella es dónde todos los estudiantes, nada más salir, se comen el almuerzo con tranquilidad o no, para poder ir a jugar a sus respectivas zonas. Esta zona (S) suele tener siempre gente, pero no es una estancia demasiado estable. Podríamos considerarla como una zona de paso, de avituallamiento, donde es más tranquila la estancia y relajada. En ella siempre hay sombra, en los días calurosos, y protege, los días de condiciones meteorológicas adversas. Ahora bien, se observa que las zonas dentro de S están también delimitadas por T-A y B, ya que los miembros de esas zonas cuando se cansan o tienen que “hacer repostaje” las transitan.

Suele haber más niños en la zona S que colinda con la T que en la zona S que están al lado de B porque esta zona es más peligrosa, ya que una de las porterías son dos columnas del soportal, con lo cual los niños que estén detrás tienen la posibilidad y el peligro de ser golpeados con alguno de los balones y se hagan daño. Además, como en realidad esa zona S es una zona muy tranquila, suelen evitar la proximidad con B. Aunque hemos observado algún pelotazo cuando los que transitan esta zona próxima a B, no se percatan al estar inmersos en cualquier otra actividad.

Por último observamos un espacio característico que a su vez se divide en cuatro espacios para diferentes miembros pero con finalidades similares, son las cuatro esquinas que se observan en el patio del recreo. Dos de estas esquinas se encuentran en la zona de soportal otra en la zona de balones y una última en la zona del árbol y el tobogán. En estas zonas suelen estar siempre los mismos miembros, por ejemplo en la esquina de la zona B suelen estar los niños a los que peor se les da jugar al fútbol pero se les ve que les gusta y se colocan al lado del portero. Pocas veces vemos que son ellos los que van hacia el balón sino que esperan a que les llegue de manera fortuita por un rebote o un despeje del portero y si observan que les da tiempo y no se acerca ningún otro niño hacia el balón es cuando lo golpean ellos. Parece como si estuvieran haciendo compañía al portero pero sin atreverse a intervenir como los demás jugadores.

Existe un elemento polivalente en el recreo que ocupa el espacio dependiendo del niño que consiga cogerla y la lleve a una zona u otra del mismo. Este elemento son las ruedas. Se observan con mayor frecuencia en la zona T-A, donde las usan de muchas maneras diferentes. También se observan, aunque menor número de ocasiones, es en la zona S y en las esquinas. En la zona B sólo las hemos podido observar una vez.

Hay 7 ruedas y aquellos que logran tenerlas parece como si hubieran logrado obtener un trofeo o una herramienta fundamental para la actividad o juego que desempeñen ese día. Los niños de la zona A le dan un uso para mejorar sus investigaciones y observaciones de todos los elementos que componen el árbol incluyendo su tronco y ramas. Su utilización se basa, fundamentalmente, en mejorar su perspectiva y poder apreciar al árbol desde una altura superior. Expliquemos esto, los niños se suben encima de las ruedas. Ahora, si solo poseen una rueda les resulta más complicado. En cambio, si consiguen más ruedas, rodean el árbol y es más fácil subirse porque las ruedas las apoyan unas en otras rodeando el árbol y, así, lograr tener mayor estabilidad.

Después de explicar y clasificar como hemos diferenciado las distintas zonas de esparcimiento de los niños, es el momento de exponer los resultados de la observación de la ocupación de estos espacios en los dos tramos de edades que ocupan el recreo.

En primer lugar cabe destacar que se distinguen dos etapas en el desarrollo infantil donde se representan los dos pasos fundamentales para alcanzar la autoconciencia del niño. La primera etapa es la del juego [*play*] y la segunda la del juego organizado [*game*]. La primera etapa constituye al mero juego, en la que el niño responde a su doble, compañero imaginario, el sentido que le da el niño es jugar a ser algo. (Sanchez de la Yncera 1995)

Así, entonces, observamos que en este colegio se dividen también en tramos los horarios del recreo. Por lo tanto, como ya hemos explicado anteriormente, el tramo 1 no coincide en tiempo con el tramo 2. Entonces, los estudiantes sólo se podrían observar entre ellos en el caso de que se asomasen a las ventanas de sus respectivas aulas. Con esto queremos indicar que los dos tramos no contactan y, por tanto, sospechamos que no hay procesos de imitación entre ambos.

Observamos que en el tramo 1 en la zona B hay menos miembros y las normas que se establecen a la hora de jugar al balón al fútbol no son tan estrictas como las que se observan en la misma zona en el tramo 2. El tramo 1 no estructura tanto las normas a la hora de jugar y se observa que existe mayor interacción por parte de los miembros de la zona B que se acercan con mayor frecuencia a la zona A y T cosa que rara vez se observa que los miembros de estas zonas se acerquen a interactuar en la B. En el tramo 2 no se observa interacción alguna por ambas partes. En el tramo 1 frecuentan muchos más niños las zonas T y A y sus respectivas esquinas y en el tramo 2 se observa más equidad en el número de miembros que componen ambas zonas explicadas anteriormente.

Visto lo anterior, centraremos el estudio en la disposición de los espacios que ya hemos explicado, y observaremos las formaciones de los grupos que se generan en cada una de las zonas, para ello nos basaremos nuestra metodología en función del lenguaje corporal y comunicación verbal de los niños.

Hemos observado de forma empírica los diferentes comportamientos de los grupos que se forman de manera habitual, fijándonos como actúan corporalmente en cada zona. Hemos observado que los grupos que se forman en el tramo 1 son de menor tamaño e interactúan con mayor frecuencia entre ellos. En la zona T-A, (en este caso) vemos que suelen ser subgrupos de dos o tres miembros, estos juegan e interactúan a menudo. No se observa un líder establecido, tienen más empatía entre los miembros de los subgrupos, son más tolerantes a la hora de establecer relaciones y se dejan influir con mayor frecuencia

por los gestos e ideas de los demás. En la zona B los subgrupos son más estructurados, ya que para poder jugar un partido de fútbol necesitan, como mínimo, dos equipos de varios miembros, estos ya saben donde tienen que ubicarse, por lo que ya en el tramo 1 observamos que en esta zona la estructura grupal se lleva más a cabo.

En cambio en el tramo 2, los grupos ya están estructurados en zonas concretas de *confort*, de las que muchas veces permanecen en ellas y no salen en todo el recreo, a no ser que salga todo el grupo entero. Es como si se crearan o formaran una especie de “guetos” delimitados por zonas de espacio concretas, y a modo de ritual sin la aprobación o apoyo del grupo o a modo de protección de sus terrenos o territorio, no salen y la mayoría de las veces son reacios a la hora de dejar entrar en ellos. En este tramo 2 observamos que las zonas grandes, tienen más o menos la misma cantidad de miembros que las frecuentan, es por ello que se observa mucha variedad de subgrupos.

En la zona T-A se observa de manera más definida subgrupos de dos, tres o cuatro niños, y aunque estos se encuentren en la misma zona muchas veces no interactúan entre ellos. Vemos subgrupos que a lo mejor no se mueven de las esquinas de esta zona en todo el tiempo de recreo. Otros subgrupos que sólo se sitúan debajo de la estructura del Tobogán, al parecer la parte de mayor tranquilidad de esta zona. Otros subgrupos que solo están pendientes de el árbol y sus alrededores. En cambio, otros subgrupos solo están en la barandilla de la subida al tobogán y realizan volteretas y piruetas, disputándose entre ellos el turno de acción; uno o dos subgrupos que juegan al “pillado” por toda la estructura del tobogán y sus alrededores. Por otro lado, un tercer subgrupo lo encontramos escalando y tirándose por el tobogán continuamente. Por lo general, en esta zona T-A del tramo 2, se observa más respeto entre subgrupos y menor interacción entre ellos, con esto generan un grupo total más inestable.

En cambio en la zona B, el tramo 2 es un grupo grande (en comparación con el tramo 1) donde los subgrupos que observamos mantienen una interacción que no es tan relevante. Al practicar el deporte del fútbol como fin común, no es tan relevante esa interacción (que transformarían en rivalidad), sino que se convertirá en competitividad y en jugar con el fin o propósito de ganar al otro subgrupo. Por ello no tienen que ser afines, sólo jugar y disputar el partido. Este fin común de grupo grande en la zona B es mucho más fuerte, y siempre protegerán y defenderán su zona por encima de los subgrupos.

Para podernos fijar, analizar, y clasificar la observación de subgrupos de un grupo grande o zona en este caso, nos hemos centrado en observar mediante el lenguaje corporal y comunicación no verbal de los niños, sus comportamientos y reacciones que se dan

dentro de cada una de las zonas. Mediante el comportamiento este lenguaje corporal hemos podido diferenciar los miembros de los grupos, donde diferenciaremos a el líder, sublíder y si hay acompañantes. Cuando los grupos observados son de dos niños, tiene mayor dificultad diferenciar el rol del líder en sus miembros, ya que en sus comportamientos corporales se observa que utilizan con mayor frecuencia el fenómeno de “mirroring” o el efecto espejo. También nos hemos fijado cuando un niño se balancea con los pies en paralelo y mirando a otro niño mientras habla o juega o hace algún gesto, el niño que se balancea se siente en confianza y tranquilidad con el niño al que se dirigen los pies. Suele darse en grupos de dos.

Cuando el grupo observado es de tres individuos o más niños, los pies son los que nos hablan, indican y señalan hacia quien tienen la intención de admirar, respetar o se asemejan y son más afines. Por todo ello, diríamos que dejan en un segundo plano, o desplazado, el otro miembro o persona del grupo al cual sus pies no señalan. Esto puede deberse a que no encuentra en él tanta afinidad, o bien que no estén de acuerdo, o empaticen, con sus actuaciones u opiniones. Es por tanto que la dirección de los pies nos deja claro hacia quien está dispuesto a seguir. Cuando el grupo es más grande, cuatro o más miembros, los pies también nos indican hacia donde quieren ir o con quien quieren jugar, o si se han mezclado dos subgrupos hacia quien está más interesado en seguir y respetar.

Los resultados que hemos obtenido en la observación del elemento polivalente, la rueda, también no ha ayudado a detectar los roles de liderazgo a la hora de utilizarlas. Cuando uno de los niños consiguen coger una rueda, o varias, crean como su frontera o fortaleza (invisible, pero existente) respetan y se sienten seguros. Dependiendo de quien las tenga toman un comportamiento diferente. Unos le dan uso de almohada, otros la emplean para subirse encima y llegar más arriba en el árbol, como cuna de un perrito para jugar a los “perritos”, otros la utilizan como camión para llevar arena de un sitio a otro, juegan a las obras, etc. Pero para todos es un símbolo de posesión y poder, ya que casi siempre las tienen los mayores y aunque se las pidan no se las dejan a nadie

Las ruedas dan confianza a la hora de relacionarse con el lenguaje corporal, ya que utilizan mucho el espejo y el mimetismo, ya que si uno se sube y hace equilibrios va a haber otro que seguidamente intente hacer lo mismo pero mejor si puede ser, entonces al ser algo difícil de repetir o imitar, es fácil que lo hagan igual de bien o igual de mal.

El/la que coge rueda, la tiene durante todo el recreo a no ser que su grupo se canse antes y cambie de juego, sobre todo si no es el líder el que está en su poder, entonces no la

cede la abandona. En las ruedas suelen estar el/la que lleva la rueda y uno o dos que van acompañando y si tienen suerte les deja usar. Incluso los que observan le dan ideas de qué hacer con la rueda al que la lleva, aunque estos no lleguen a probar su idea, solo verla en ejecución.

6. CONCLUSIONES Y ALCANCE DEL TRABAJO

A lo largo de este trabajo hemos mostrado la importancia de analizar el comportamiento de los alumnos en un centro educativo, sobre todo por el efecto “mirroring” explicado anteriormente. En nuestro estudio hemos podido detectar dos grandes focos de influencia a la hora de definir los espacios utilizados (zona T-A y zona B). Dentro de estos espacios hemos detectados grupos y subgrupos con diferentes modos de interacción entre ellos.

En el tramo 1 no hemos podido detectar comportamientos fijados y establecidos entre los niños, ya que en ese periodo de tiempo de recreo, la interacción de los mismos tiene una mayor homogeneidad, entonces no podemos diferenciar con claridad comportamientos relevantes que se dan en las diferentes zonas en las que hemos dividido el espacio del recreo. Por ello, no poseemos de la información suficiente necesaria reseñable, para poder llevar a cabo en las aulas como herramienta de interés para la labor docente.

En cambio en el tramo 2, como hemos explicado anteriormente, hemos observado que es mucho más organizado y estructurado a la hora de establecer comportamientos de roles, así como a la hora de dividir los espacios con claridad, dando pie a la creación de “guetos”.

Dentro de las zonas anteriormente descritas, concretamente en la zona B, donde sus miembros fueron denominados conformistas se observan comportamientos más rudos, con más movimiento y con contacto físico.

En cambio en la zona T-A, nos hemos encontrado con los creativos. Allí hemos detectado un comportamiento más tranquilo, con afán de observar e investigar y no tiene que existir contacto físico con los demás.

Por último observamos que en las esquinas de toda la zona observada, se sitúan los niños más introvertidos pero que parece que quieren formar parte de los otros grupos pero no se atreven a dar el paso.

Toda esta información que nos ofrece el recreo, se puede llevar a utilizar en el aula, por parte de los docentes, como herramienta de prevención de comportamientos negativos. Además, la información obtenida también tienen gran importancia a la hora de trabajar el desarrollo de las inteligencias intrapersonal e interpersonal. Evitar o minimizar

comportamientos introvertidos, reducir los problemas de los comportamientos de los niños “excesivamente” líderes, etc. Por todo ello, y en definitiva, creemos que puede ser una información interesante y de gran ayuda para el docente.

7. BIBLIOGRAFIA Y WEBGRAFIA

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Morata, Madrid.
- Barceló, T. (2008). Cuerpos que escuchan el acontecer de la empatía desde el proceso del enfoque corporal. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales* 66 (128): 83-116.
- Bermejo, R. (2016). *Ser maestro*. Plataforma testimonio. Barcelona.
- Chaves, A. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista Electrónica Educare* 17 (1): 67-87. Fuente: <http://www.Redalyc.org/articuloBasic.oa?id=194125789005>
- Davis, F. (2002). *La comunicación no verbal*, Alianza Editorial, Madrid.
- Goffman, E. (2009). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Gómez, H. (1995). *Valor pedagógico del recreo*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Gras, P. y Paredes, J. (2015). El recreo ¿sólo para jugar?. *EmásF, Revista Digital de Educación Física* 6 (36): 18-27
- Jarret, O. (2003). El recreo en la escuela primaria: ¿Que indica la investigación?. ERIC Digest. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467567.pdf>
- Kelley, H. H. (1952). Two functions of reference groups. *Readings in social psychology* 2: 410-414.
- Knapp, M. (2001). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Paidós, Barcelona.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación* 304: 253-280.
- Pavía, V. (1995) Investigación y juego: Reflexiones desde una práctica, *Educación Física y Ciencia*, 1(0): 60-67. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.260/pr.260.pdf
- Pease, A., & Pease, B. (2012). *El lenguaje del cuerpo: cómo interpretar a los demás a través de sus gestos*, Círculo de Lectores, Barcelona.
- Pellegrini, A.D, y Davis, P.L. (1993). Relation between children's playground and classroom behavior. *British Journal of Educational Psychology* 63 (1): 88-95.
- Peñañiel, E. y Serrano, C. (2010). *Habilidades sociales*. Editorial Editex, Madrid.
- Rogers, C. (2001). *Persona a persona*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Romero, V. y Gomez, M. (2008). *El juego infantil y su metodología*. Altamar, Barcelona.

- Sánchez de la Yncera, I. (1994). *La mirada reflexiva de G. H. Mead. Sobre la socialidad y la comunicación*. CIS, Madrid.
- Shaw, M. E. y Antich, I. (1980). *Dinámica de grupo: psicología de la conducta de los pequeños grupos*. Herder, Barcelona.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Instituto de la Mujer. Serie Estudios nº 19, Madrid.
- Turner, J. H. y Stets, J. E. (2005). *The sociology of emotions*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Watzlawick, P., y otros (1989). *Teoría de la comunicación humana*. Herder, Barcelona.
- Zimmermann, D. (1998). *Observación y comunicación no verbal en la escuela infantil*. Ediciones Morata, Madrid.

ANEXOS

Imagen 1.1. Imagen árbol



Imagen 1.2. Imagen tobogán amarillo



Imagen 1.3. Imagen tobogán Rojo



Imagen 1.4. Imagen tobogán azul



Imagen 1.5. Imagen escaleras y barandilla



Imagen 1.6. Imagen pasarela



Imagen 1.7. Imagen refugio pecera verde



Imagen 1.8. Imagen refugio pecera amarillo



Imagen 1.9. Imagen refugio ventana verde



Imagen 1.10. Imagen refugio ventana azul



Imagen 1.11. Imagen castillo



Imagen 1.12. Imagen parte inferior

