



UNIVERSIDAD
DE MURCIA

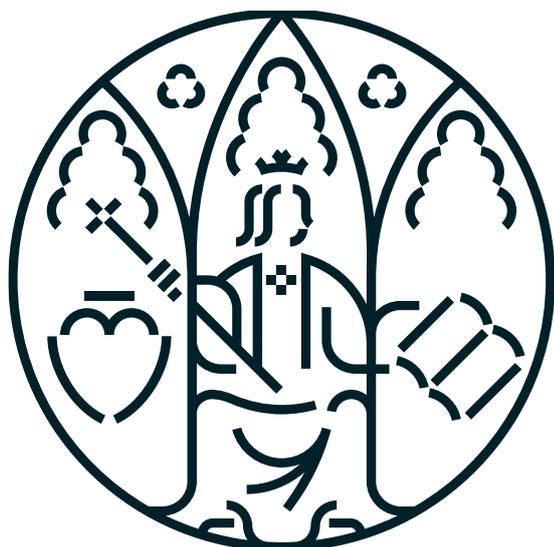
Escuela
de Doctorado

TESIS DOCTORAL

*Juegos Populares Tradicionales como puente
a la dimensión social en Educación Física
Infantil.*

AUTORA Dña. Cecilia Nicolás Belmonte
DIRECTOR D. José Ignacio Alonso Roque

2025



UNIVERSIDAD
DE MURCIA

Escuela
de Doctorado

TESIS DOCTORAL

*Juegos Populares Tradicionales como puente
a la dimensión social en Educación Física
Infantil.*

AUTORA Dña. Cecilia Nicolás Belmonte

DIRECTOR D. José Ignacio Alonso Roque

2025



DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR/A

Aprobado por la Comisión General de Doctorado el 19 de octubre de 2022.

Yo, D^a. Cecilia Nicolás Belmonte , habiendo cursado el Programa de Doctorado en Educación de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia (EIDUM), como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor/a titulada:

Juegos Populares Tradicionales como puente a la dimensión social en Educación Física Infantil

y dirigida por:

D.: José Ignacio Alonso Roque

D.:

D.:

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Del mismo modo, asumo ante la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada, en caso de plagio, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

Murcia, a 25 de marzo de 2025

(firma)

Firmado por NICOLAS BELMONTE CECILIA - ***4538** el día 25/03/2025 con un certificado emitido por AC FNMT Usuarios

Información básica sobre protección de sus datos personales aportados:	
Responsable	Universidad de Murcia. Avenida teniente Flomesta, 5. Edificio de la Convalecencia. 30003; Murcia. Delegado de Protección de Datos: dpd@um.es
Legitimación	La Universidad de Murcia se encuentra legitimada para el tratamiento de sus datos por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento. art. 6.1.c) del Reglamento General de Protección de Datos
Finalidad	Gestionar su declaración de autoría y originalidad
Destinatarios	No se prevén comunicaciones de datos
Derechos	Los interesados pueden ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación, oposición, limitación del tratamiento, olvido y portabilidad a través del procedimiento establecido a tal efecto en el Registro Electrónico o mediante la presentación de la correspondiente solicitud en las Oficinas de Asistencia en Materia de Registro de la Universidad de Murcia

Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en la quinta hoja, después de la portada de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor/a.

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**INVESTIGACIÓN PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN EN LAS DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS**

*Juegos Populares Tradicionales como puente a la
dimensión social en Educación Física Infantil*

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR

CECILIA NICOLÁS BELMONTE

PARA OPTAR AL TÍTULO DE DOCTORA POR LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

DIRIGIDA POR:

DR. D. JOSÉ IGNACIO ALONSO ROQUE

Murcia, 2025

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría comenzar agradeciendo el inestimable esfuerzo de todas aquellas personas que han sido partícipes, de una u otra forma, del desarrollo de esta tesis doctoral.

A D. José Ignacio Alonso Roque, director y tutor de esta tesis. Gracias por tu guía y orientación en todo este proceso formativo. Esta carrera, que comenzó mucho antes que la tesis doctoral, ha ido marcando los hitos que hoy nos hacen estar aquí. También al Nacho amigo, que escucha, comprende y confía. Las dos facetas han contribuido al desarrollo de esta investigación. Muchas gracias.

A D. Juan Luis Yuste Lucas, por ayudar en el proceso estadístico y facilitar mi comprensión cuantitativa de la realidad. Así como a todos los profesionales que aceptaron validar los instrumentos de recogida de datos.

A las colegas de profesión que accedieron a participar en este proyecto, así como a las familias del alumnado participante. Los avances educativos necesitan palpar la realidad de las aulas. Han sido pilares clave en este proceso educativo.

A los niños y niñas que, sin saberlo, me dan fuerza e impulsan a mejorar continuamente.

A todas las personas vitamina que tengo a mi alrededor:

Alejandro, por ser el bastón que sustenta mis días, porque un ratito a tu lado reinicia todos los sistemas.

Mi familia, padres y hermanos, por animar y mimar durante todo el proceso.

Mis amigos de toda la vida, así como las amistades que el doctorado me ha ido regalando. Un sólo mensaje vuestro da aliento e impulso para seguir.

También a las maestras y maestros que me encuentro por los coles, sois maravillosos. Sigamos así, sin vosotros no habría educación.

A todos, de veras, gracias.

ÍNDICE GENERAL

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	17
1. La Praxiología Motriz y la Pedagogía de las Conductas Motrices	17
1.1 La Conducta Motriz en el área de la Educación Física	26
1.2 La dimensión social de la Conducta Motriz a través de la Educación Física.....	34
2. El desarrollo social en los primeros años	43
2.1 La importancia de los iguales en el desarrollo social	55
2.2 La dimensión social en el aula de Educación Física	64
3. El Juego Popular Tradicional	69
3.1 El desarrollo de la dimensión social a través del Juego Popular Tradicional.....	75
4. El Juego Popular Tradicional: fuente de socialización en las aulas.....	81
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	85
5. Problema y preguntas de la investigación	85
6. Objetivos e hipótesis de la investigación	85
7. Diseño de la investigación.....	87
8. Contexto y participantes.....	90
9. Procedimiento.....	92
9.1 Intervención educativa.....	93
10. Recogida de información: técnicas e instrumentos	101
10.1 Técnicas de recolección de datos.....	101
10.2 Instrumentos de recogida de información cualitativa.....	110
10.3 Instrumento de recogida de información cuantitativa	116
11. Plan de tratamiento y análisis de la información.....	117
12. Ética en la investigación.....	121
CAPÍTULO IV. RESULTADOS.....	123
13. La dimensión social de la Conducta Motriz en Educación Física Infantil: análisis a través de los Juegos Populares Tradicionales	125
14. Relaciones interpersonales, ¿positivas o negativas?	128
15. La prosocialidad en el aula de Educación Física Infantil.....	144
16. Fortaleciendo vínculos: la influencia de los Juegos Populares Tradicionales en las habilidades sociales del alumnado.	156
17. PKBS: Impacto del Plan de Intervención en las habilidades sociales del alumnado	176

18. El juego desde la mirada infantil.....	182
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN.....	190
19. La naturaleza social de los JPT	190
20. La importancia del entorno social	200
21. Transmisión cultural y aprendizaje social.....	209
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES	215
22. Conclusiones	215
23. Implicaciones educativas.....	217
24. Limitaciones del estudio.....	221
25. Futuras líneas de investigación	222
CAPÍTULO VII. REFERENCIAS	225
26. Referencias	225
CAPÍTULO VIII. ANEXOS.....	264
Anexo 1. Juegos desarrollados durante el programa de intervención.....	264
Anexo 2. Informe del diseño y validación de las entrevistas realizadas	268
Anexo 3. Preschool and Kindergarten Behavior Scale for Teachers and Caregivers (PKBS).....	278
Anexo 4. Presentación del proyecto al Equipo Directivo.	282
Anexo 5. Presentación del proyecto a las familias.....	284
Anexo 6. Consentimiento informado de las familias.....	285
Anexo 7. Análisis estadístico completo	286
Anexo 8. Enlace a carpeta con documentos primarios	299

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. El cuerpo y la vivencia: su relación con lo racional y lo relacional	35
Figura 2. Clasificación de las habilidades sociales según Goldstein (1980)	53
Figura 3. Incidencia del empleo de los JPT en el ámbito escolar	79
Figura 4. Desarrollo social mediante el tratamiento de las CM y los JPT en EFI	83
Figura 5. Estructura cuaderno de campo	112
Figura 6. Estructura inicial del diario docente	113
Figura 7. Resumen visual de los resultados asociados al Objetivo General	127
Figura 8. Ejemplo de un dibujo por juego realizado. Todas las personas aparecen sonriendo	128
Figura 9. Ejemplo de coocurrencia entre “relaciones internas” y “espacio interno”	131
Figura 10. Ejemplo de coocurrencia entre “relaciones internas” y “material interno”	131
Figura 11. Capturas de vídeo del juego Las cuatro esquinas	137
Figura 12. Captura de vídeo del juego Pase misí	140
Figura 13. Captura de vídeo del juego Pase misí con el otro grupo participante	140
Figura 14. Imagen de dos niños ayudando a otro compañero a colocar el material	146
Figura 15. Compañera proclamando ganador a su rival	147
Figura 16. Comportamientos prosociales entre compañeras	149
Figura 17. Niño avisando a otro niño para que se siente bien y logre ganar la ronda	151
Figura 18. Acuerdo entre dos compañeros en el que uno de ellos cede su posición al otro	151
Figura 19. Gráfico de respuestas prosociales en las entrevistas individuales	153
Figura 20. Representaciones individuales en los dibujos	156
Figura 21. Interacción con la persona inmediata	158
Figura 22. Coocurrencia gráfica entre los códigos “relación interna” y “reglas”	159
Figura 23. Coocurrencia entre relaciones internas, reglas, espacio y tiempo	160
Figura 24. Aparición de la docente en los dibujos	161
Figura 25. Representación gráfica del grupo-clase	162
Figura 26. Dibujo por evocación	163
Figura 27. Emoción plasmada en el dibujo	163
Figura 28. Dibujo literal del título del juego	163
Figura 29. Cambio de perspectiva en el Palito inglés	164
Figura 30. Una alumna se dirige a la maestra investigadora con los brazos abiertos para abrazarla. 1A, Palito inglés, 110:11	165

Figura 31. Autorregulación al perder en el juego: mano en la cintura y vueltas por el espacio (La zapatilla por detrás y Pase misí)	166
Figura 32. Defensa del derecho a salir a contar en el Palito inglés	167
Figura 33. Defensa del derecho a contar en la pared en Abuelita, ¿qué hora es?	167
Figura 34. Queja asociada a las trampas de los compañeros	168
Figura 35. Niño defiende a la compañera de rosa ante el niño de gris	169
Figura 36. Niña se enfada al perder al Pase misí	170
Figura 37. Niño se enfada al perder y se esconde debajo de la mesa	170
Figura 38. Decisión de quién se queda en el aro y quién se sale	171
Figura 39. Frecuencia de las variables en el pre-estudio	177
Figura 40. Frecuencia de las variables durante el estudio	178
Figura 41. Frecuencia de las variables en el post-estudio	178
Figura 42. Chi-cuadrado. Niveles funcionales en la PKBS atendiendo a la variable género. Peri-	180
Figura 43. Red semántica de citas del código “Comentarios relacionados con el juego”	184
Figura 44. Red semántica de citas del código “Experiencias lúdico-sociales fuera del ámbito escolar”	185
Figura 45. Red semántica del código “Comentarios relacionados con el juego” del diario docente	187
Figura 46. Categorías surgidas tras el análisis de los resultados	190
Figura 47. Anotaciones del diario docente relativas al empleo del JPT en las horas de recreo	206

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Definiciones de habilidades sociales	45
Tabla 2. Objetivos específicos e hipótesis de este estudio	86
Tabla 3. Diseños de investigación según diversos criterios	87
Tabla 4. Selección de los posibles JPT a desarrollar durante el programa de intervención	94
Tabla 5. Selección final de los JPT a desarrollar durante el programa de intervención	97
Tabla 6. Códigos deductivos asociados a la lógica interna y externa de los juegos para OE 1, 2, 3 y 5	118
Tabla 7. Códigos deductivos relativos a la clasificación de las habilidades sociales según Goldstein (1980), para OE 3	119
Tabla 8. Relación de códigos inductivos asociados a tu técnica o instrumento	123
Tabla 9. Coocurrencia entre códigos deductivos de los dibujos realizados por el alumnado	130
Tabla 10. Coocurrencia entre los códigos de los vídeos analizados	135
Tabla 11. Coocurrencia entre los códigos del diario docente	144
Tabla 12. Comportamientos prosociales internos al juego	145
Tabla 13. Comportamientos prosociales externos al juego	148
Tabla 14. Coocurrencias entre “Comportamientos prosociales” y el resto de códigos	150
Tabla 15. Coocurrencias entre los códigos deductivos analizados en los dibujos del alumnado	159
Tabla 16. Prueba de Kolmogorov-Smirnov	179
Tabla 17. Chi-cuadrado para comprobar la significación de género. Peri	180
Tabla 18. U de Mann-Whitney. Confirmación de diferencias en la PKBS (peri-) asociadas al género	181
Tabla 19. Prueba post-hoc. Comparaciones por parejas	182
Tabla 20. Resumen de coeficiente de concordancia de Kendall de muestras relacionadas	182
Tabla 21. Aportes cuantitativos y cualitativos de la valoración realizada	269
Tabla 22. Cambios efectuados en las preguntas tras el análisis de su validación	275

SIGLARIO

A continuación se muestran las siglas que aparecen a lo largo de este trabajo de investigación. Según la lectura y el contexto en el que se encuentren, algunas de ellas hacen la función tanto de sustantivo singular, como de sustantivo plural (Ej.: AM: Acción Motriz, Acciones Motrices).

AEJeST: Asociación Europea de Juegos y Deportes Tradicionales

AM: Acción Motriz

CM: Conducta Motriz

EF: Educación Física

EFI: Educación Física Infantil

EI: Educación Infantil

EP: Educación Primaria

F: Femenino

IMC: Índice de Masa Corporal

IND: Independencia social (social independence)

INE: Instituto Nacional de Estadística

INT: Interacción social (social interaction)

JPT: Juego Popular Tradicional

M: Masculino

PCM: Pedagogía de las Conductas Motrices

PKBS: Preschool and Kindergarten Behavior Scale for Teachers and Caregivers

SC: Cooperación social (Social cooperation)

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

“Se conoce más a una persona en una hora de juego que en un año de conversación”.

Platón

Estas palabras del filósofo griego invitan a reflexionar sobre la importancia del juego en la infancia, no sólo como un medio de disfrute para los niños, sino también como el medio y el canal a través del cuál se conforma el desarrollo global, holístico e integral de la persona. Con esta frase, el fundador de *La Academia* anima a debatir sobre el valor del juego como motor del desarrollo del niño. Esto es, como algo que trasciende más allá de la infancia, que está presente durante toda la vida y va adaptándose a la persona y al contexto sociocultural de la misma. Debido a estas características, el juego ofrece una gran cantidad de información del que lo practica, por ello, también brinda la posibilidad a los docentes de emplearlo en el aula como una estrategia metodológica sobre la que guiar y desarrollar su labor docente.

Gracias a la interacción que el juego permite con los otros, así como al proceso de exploración y experimentación que se da sobre el medio y el entorno circundante, el niño es capaz de desarrollar nuevas habilidades esenciales para su desarrollo global. Este desarrollo atiende a las diversas dimensiones de la persona, susceptibles de ser analizadas a través del estudio de las Conductas Motrices (CM, en adelante) (Parlebas, 1981).

El objetivo principal de esta tesis doctoral fue el de analizar la dimensión social de la CM en Educación Física Infantil (EFI) a través de los Juegos Populares Tradicionales (JPT). La integración de estos tres pilares (CM, dimensión social y JPT) ofrece la posibilidad de destacar el valor del juego como una herramienta pedagógica integral.

Antes de continuar leyendo sobre este estudio, juguemos con nuestra mente y volvamos a ser niños. Es verano, estamos en la playa en una tarde de agosto en la que el sol se está poniendo. Se oyen las olas del mar y las gaviotas de fondo, notamos el viento en la cara y sentimos que ha llegado el momento de hacer volar nuestra cometa roja. La cogemos fuerte con las dos manos e intentamos calcular la dirección del viento, cuando la creemos saber, corremos con decisión para conseguir elevarla y vemos como poco a poco va subiendo. Una

vez en lo alto, comenzamos a soltar cuerda, pero de manera pausada, sabiendo que soltar más de la cuenta podría suponer que la cometa cayera de golpe. Ahora sólo nos queda bailar con ella, mantener el equilibrio, tensar la cuerda, recoger o soltar en función de las demandas del viento, etc. Así como este evento lúdico requiere de un proceso meditado y pautado, la labor de investigación lo precisa del mismo modo: exige un comienzo bien organizado y planificado, constantes ajustes en el proceso de descubrimiento, y una dirección u objetivo establecido que nos ayude a mantener el rumbo y avanzar sin desviarnos del camino. Por ello, este estudio se divide en cinco apartados principales que se han desarrollado de manera pausada, meditando y reflexionando sobre cada uno de sus epígrafes. Estos apartados dan forma a los diferentes capítulos del estudio: Capítulo I: Introducción, Capítulo II: Marco Teórico, Capítulo III: Marco Metodológico, Capítulo IV: Resultados, Capítulo V: Discusión, Capítulo VI: Conclusiones, Capítulo VII: Referencias, y finalmente Capítulo VIII: Anexos.

Por un lado, el *marco teórico* sobre el que se sustenta este estudio parte de tres grandes paradigmas: la Pedagogía de las Conductas Motrices (PCM), el desarrollo de la dimensión social durante la infancia y los JPT. Como se ha adelantado, la CM se centra en el análisis de las acciones motrices (AM) de las personas. Esta CM abarca tanto la respuesta orgánica del individuo, como la cognitiva, afectiva y social (Lagardera y Lavega, 2001; Lagardera, 2007; Mendiara, 2008; Lavega et al., 2014; Sáez de Ocáriz y Lavega, 2015; Alonso et al., 2018). La dimensión social implica el desarrollo de habilidades sociales tanto básicas como complejas (Goldstein, 1980), dentro de las cuales se observan diferentes conductas y comportamientos prosociales. Este desarrollo social se conforma a partir de la interacción del niño con los demás, comprendiendo así que su *yo* no es único y que está rodeado de muchos *otros*, a la vez que asume normas y valores sociales que le ayudan a integrarse en la sociedad y cultura que le rodea. Dentro del cupo de los *otros*, los iguales juegan un papel imprescindible para el desarrollo de esta dimensión (García et al., 2010; Navarro, 2010; Boivin, 2016). En este proceso de socialización, se considera a los JPT como un contenido educativo idóneo para este fin (Lavega, 1995; Anggita et al., 2019; Blanco y Passo, 2023).

El *marco metodológico* da forma y consistencia a la investigación. Los participantes de este estudio, 35 alumnos de 5 años de edad de un colegio público de la Región de Murcia, disfrutaron de un programa de intervención basado en JPT. A partir de los datos recogidos se analizaron diferentes aspectos del desarrollo social del alumnado de manera cualitativa con un aporte cuantitativo. Los *resultados* de este estudio se presentan asociados a cada uno de

los objetivos específicos establecidos. Además, se muestran agrupados según la técnica o el instrumento de recogida de información utilizado.

Tras la presentación de los resultados se procede a la *discusión* de los datos obtenidos. En la discusión se observan los resultados y su relación con otros estudios previos, a la vez que se analiza su significado dentro del contexto de la EFI y el desarrollo social del alumnado.

Para cerrar este trabajo, se presentan las *conclusiones* del mismo. Además, se señalan algunas de las aplicaciones educativas derivadas de este estudio. Se finaliza el trabajo presentando las limitaciones del trabajo y las futuras líneas de investigación que han surgido durante el desarrollo de esta investigación.

En definitiva, y volviendo a nuestra tarde de agosto, con esta tesis doctoral ha sucedido lo mismo que cuando bailamos nuestra cometa en el cielo: se ha disfrutado del placer de descubrir y se ha aprendido a través del juego. Éste es el que ha tendido la mano al niño para descubrir el mundo y su entorno sociocultural, al tiempo que ha permitido a la docente investigadora comprender los sucesos que en él suceden.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

1. La Praxiología Motriz y la Pedagogía de las Conductas Motrices

La *Praxiología Motriz* fue concebida por Parlebas (2001) como la ciencia de la AM, es decir, es la ciencia que estudia e investiga los comportamientos motores asociados a la AM (Larraz, 2008) y las manifestaciones de la CM humana (Serrano y Navarro, 1995). Para Parlebas (1993) la Praxiología Motriz permite analizar todas las formas de actividad física, tanto las colectivas como las individuales. Además, este autor señaló que uno de sus principales objetivos es el de descubrir la lógica interna de las situaciones motrices planteadas a partir de las relaciones existentes entre todos los factores que inciden en ellas. Etxebeste et al. (2015) indicaron que al ser considerada la Praxiología Motriz como una ciencia de lo social, su objetivo se centra en analizar al ser humano en un contexto lúdico-motor, es decir, no basta con observar las conductas de las personas aisladas de su ambiente, ya que éstas son el fruto directo de todo lo que les rodea.

Otros estudios indicaron una relación entre la Praxiología Motriz y la *Semiótica* (Mirallas, 2007). Esto se debe a que las CM están relacionadas con un tipo de lenguaje específico, siendo la Semiótica la ciencia que se encarga de estudiar este tipo de lenguaje. Éste está asociado tanto a los signos como a sus partes (sintaxis, semántica y pragmática). De hecho, Rodríguez y Moro (1998) indicaron que el pensamiento humano, el que posibilita la motricidad, nace de los signos que primeramente son externos a la persona pero que con el paso del tiempo se interiorizan.

Sin embargo, a pesar de que desde la mirada de la Praxiología Motriz se tiene en cuenta el contexto y el ambiente que rodea las situaciones motrices, el punto de mira se sigue centrando en el movimiento más que en la persona que se mueve, por ese motivo Parlebas (1981) propuso el término PCM, donde se sigue teniendo en cuenta el contexto y el ambiente que envuelven la situación motriz pero poniendo énfasis sobre la persona que se mueve y todas las dimensiones que interactúan en ese movimiento.

Este nuevo término surgió ante la necesidad de partir de una pedagogía que interviniera “en la totalidad de la esencia humana” (Lagardera y Lavega, 2005, p. 8). Del mismo modo, Hernández y Lagardera (2018, p. 1) indicaron que el eje central de la PCM es el de enfocar “la atención pedagógica en el sujeto que aprende, en las peculiaridades de cada persona”. La PCM se centra en los motivos que la persona ha tenido para moverse y en los factores internos y externos que han hecho que la persona realice estos movimientos, es decir, en la significatividad que los movimientos suponen para la persona. Lavega (2004) indicó que la PCM está vinculada a aquellas estrategias educativas que se centran e inciden sobre la lógica interna y externa de las situaciones motrices desarrolladas en el aula. La unión de todos los factores contextuales y ambientales de la situación, y el resultado de los mismos, únicos e irrepetibles, dan como resultado la CM.

Se parte de la importancia que presenta la PCM en el trabajo de la Educación Física (EF) escolar para poder desarrollar la CM del alumnado, asociándola a los conocimientos prácticos necesarios para un desarrollo vital pleno. Por lo que se define la CM como “la organización significativa del comportamiento motor” (Parlebas, 2001, p. 5).

Recapitulando, aunque la Praxiología Motriz había supuesto un cambio en la perspectiva y comprensión teórica de de la EF, aún se centraba principalmente en los hechos o AM. Para superar este problema, Parlebas (1981) comenzó a introducir el término de PCM, donde el énfasis se pone sobre la CM, es decir, sobre la persona. Es por ello que, al hablar de Praxiología Motriz, se está hablando tanto de la AM, como de las CM. No obstante, para poder otorgar una comprensión plena del concepto de Praxiología Motriz, se hace indispensable conocer el significado de ambos términos.

¿Qué es la Acción Motriz?

Le Boulch (1971) definió el término de AM como un conjunto de movimientos corporales realizados en un espacio concreto. Parlebas (1974), a su vez, indicó que la AM es una acción corporal que se puede estudiar y analizar desde diferentes puntos de vista: biológico, matemático, desde la individualidad o la grupalidad, etc. Otros estudios señalaron que el punto de partida del concepto de AM es la lógica interna de las situaciones motrices, ya que es a partir de esta lógica interna que se van creando y produciendo las diferentes AM en las personas (Etxebeeste et al., 2015; Lagardera y Lavega, 2011).

La AM es un lenguaje psicomotor (Mirallas, 2007) que aúna todos los movimientos

prácticos realizados frente a una estrategia tomada. Estos movimientos no son fruto de la casualidad, como señaló este autor, sino que se dan a causa de las órdenes de acción y movimiento que envía el cerebro frente a lo que se desea realizar. Si se parte de un ejemplo en un aula de Educación Infantil (EI), las AM que realiza el alumnado durante el desarrollo de un cuento motor, serían los saltos que efectúa dentro de los aros para pasar de la casa al bosque, el equilibrio que muestra al pasar por encima del banco sueco para no caer al río, los lanzamientos que realiza a portería para poder alimentar a los animales de este cuento y la acción de correr para no ser pillados por el lobo.

En definitiva, la AM la conforman todos aquellos movimientos que pertenecen a una situación motriz, que se realizan voluntariamente, de forma intencional y consciente, que son comunes entre unas y otras personas y, además, son observables por los demás.

¿Qué es la Conducta Motriz?

Por otro lado, Parlebas (2001, p. 80) definió la CM como una organización significativa del comportamiento motor, siendo éste el “conjunto de manifestaciones motrices observables en el individuo que actúa”. La CM se percibe desde el exterior y está relacionada con la motivación, la autoestima y la imagen personal, entre otros aspectos. La CM informa a los observadores de la parte orgánica del individuo pero también de la vivencia personal que acompaña a los movimientos. Es decir, es la organización significativa del comportamiento motor (Expósito et al., 2009; Lavega, 2004, 2010). El observador no sólo percibe objetivamente los saltos realizados, sino que también es capaz de percibir de una manera más subjetiva, y en función de sus vivencias previas, las emociones que estos movimientos han suscitado, las estrategias realizadas para ganar una carrera, las interacciones sociales que se han generado, las decisiones tomadas para ejecutar correctamente los movimientos, o la ideología de cada individuo en función de lo observado.

Hernández (1993) entendió la CM como el comportamiento motor de cada individuo con una organización significativa en función de las acciones dadas. Este comportamiento motor implica tanto la acción como el comportamiento externo de la persona. Este autor también señaló que la CM está directamente vinculada a la acción y lo observable externamente, por lo que sus principales características son la intencionalidad, la necesidad de que se dé en un tiempo y espacio concretos, la interacción existente con el medio social y físico, y la capacidad de movimiento del individuo.

Por otro lado, Lavega et al. (2014) definieron este concepto como la forma individual de cada persona de actuar al poner en acción las distintas dimensiones del ser (orgánica, decisional, afectiva y social). Siendo así entendida la CM como la respuesta consciente e inconsciente que las personas ofrecen ante un estímulo en función de sus experiencias previas, sus conocimientos, sus emociones, el contexto en el que se encuentran, sus sentimientos, sus creencias y su estado físico.

Por su parte, Alonso et al. (2018) definieron la CM como una forma de comprender e interpretar la motricidad, y la respuesta única, personal e intransferible de cada individuo ante un hecho dado. Esta idea sostiene que el desarrollo de la CM se realiza de manera longitudinal a lo largo de toda la vida, desde los primeros movimientos al nacer, hasta los últimos movimientos antes de morir. Estas CM podrán dar lugar a otras conductas nuevas y diferentes en función de la mezcla que se produzca entre los diversos factores que interactúen: el espacio, el tiempo, el material, los participantes, los pensamientos, las acciones, las ideas, etc., (Adolph y Franchak, 2016).

La CM es una vivencia especial, corporal y global del individuo (Martínez, 2008) que implica concebir a la persona como un ser único, centrando el trabajo del docente sobre la personalidad del alumnado. En cuanto al desarrollo continuo de la CM, Masciano et al. (2016) indicaron que la evolución de cada individuo es personal, diferente a las demás y progresiva, lo que le permite ser cada vez más autónomo y eficaz en sus tareas diarias. Además, el hecho de que el individuo sea capaz de percibir su cuerpo, es la base para conseguir esta evolución y desarrollo de las CM. Cuando el autor de los movimientos es capaz de sentir, discernir y expresarse a través de los movimientos que realiza, es totalmente libre de avanzar en el desarrollo y conocimiento de sus propias conductas.

Por otro lado, Lagardera (2007) señaló que la CM implica que (a) se conciba a la persona como un ser singular, global e inteligente, (b) se acepte al individuo tal cual es, con su espontaneidad en cada manifestación motriz, (c) que toda la comunidad educativa trabaje en pro del desarrollo, adaptación y transformación de las CM del alumnado, y (d) que el protagonista de la acción educativa, que es el alumnado, se implique en su proceso educativo. No sería posible trabajar con el objetivo de desarrollar y analizar las CM del alumnado de EI si no se acepta y respeta a cada alumno por igual.

Otros estudios ensalzan el desarrollo de la CM basándose en que ésta no sólo sirve para potenciar la evolución del alumnado a través del movimiento, sino que también sirve para

modificar y mejorar la conducta y las actitudes del alumnado partiendo siempre de la acción y de una motricidad consciente que se adapte y ajuste a las características personales de cada uno (Lagardera y Lavega, 2005).

Por su parte, Parlebas (2018) señaló que las CM han de ajustarse y adaptarse al espacio y las circunstancias reales de cada situación, intentando siempre superar los obstáculos existentes. Para este autor, la CM se asocia directamente con el concepto de competencia motriz, que es aquella que permite al alumnado desarrollar plenamente sus CM particulares.

Se han encontrado definiciones que indican que la CM aparte de centrarse en las acciones y reacciones de una persona, también abarca una perspectiva más emocional, vinculada a los valores personales (Alonso et al., 2018; Lagardera y Lavega, 2011; Nonato et al., 2016; Parlebas, 1990, 2001). Según esta perspectiva, valores como la empatía, la autorregulación emocional, la cooperación y la identidad motriz se realzan y se tienen en cuenta en el proceso educativo de las CM. Esta perspectiva que asocia la CM al desarrollo emocional también la han defendido Lavega et al. (2011) al señalar que el individuo exterioriza la experiencia personal vivida y asociada a cada situación motriz, como las percepciones, los miedos, la felicidad, las emociones, o los diferentes puntos de vista.

Hay autores que incluso vincularon el concepto de CM a la corriente del interaccionismo (Martínez y Gómez, 2009) al señalar que la CM es el resultado que se da cuando las personas actúan de acuerdo a unas “prácticas sociales configuradas históricamente” (p. 55). Es decir, según este vínculo establecido, la persona actúa motivada por el contexto ambiental, cultural y social en el que se desenvuelve, por lo que las CM están siempre influenciadas por las interacciones del organismo (en su conjunto y con sus dimensiones) con el medio.

Por lo tanto, la principal diferencia entre la AM y la CM es que la primera se centra en lo observable como resultado visible del sistema praxiológico, mientras que la CM pone el énfasis sobre la persona y se centra en sus propias vivencias relacionadas con esa AM (Lavega, 2004). A su vez, Gómez (2012) indicó que la AM es un elemento que únicamente depende de la lógica interna de las situaciones motrices, mientras que la CM no sólo depende de la lógica interna (subjetiva), sino también de la lógica externa (objetiva) de estas mismas situaciones motrices.

En tanto la acción motriz está determinada por el contexto situacional, a menudo definido por un código o pacto (y puede desprenderse del análisis de dicho contexto

en forma absoluta), la conducta motriz es la acción motriz de un sujeto concreto e idiosincrático que actúa en dicho contexto y por lo tanto no puede desprenderse del análisis de pacto-contexto en forma absoluta, sino que dependerá de los factores biográficos del sujeto en situación. (Gómez, 2012, p. 55)

Es por esto que tanto la AM como la CM son dos términos importantes en el ámbito escolar, ya que son los que se centran por un lado en los datos objetivos de los comportamientos y por otro lado en los datos subjetivos de las personas (Serrano y Navarro, 1995).

El dualismo de la Conducta Motriz

Diversos autores consultados distinguieron claramente las dos partes que componen la CM, por un lado, aquella parte vinculada a la vivencia interior de la persona, que es intangible y, a priori, de difícil acceso para toda persona ajena al *yo* individual; y por otro lado, la parte vinculada a las manifestaciones exteriores, observables y susceptibles de llamarse objetivas, es decir, el comportamiento puramente motor de cada persona (Martínez, 2008). Estos aspectos son los que Gómez (2012) señaló como elementos de la lógica interna o subjetivos y los elementos de la lógica externa de las situaciones motrices u objetivos.

Los aspectos objetivos son aquellos que se pueden observar, como el movimiento o la quietud, mientras que los aspectos que no son observables están vinculados a los procesos cognitivos, la intencionalidad del individuo y la vinculación emocional. Es decir, la CM es el resultado de la interacción entre la lógica interna y la lógica externa de las situaciones motrices. Esta premisa de la concepción de la CM como la unión de la expresión interna y externa de la persona es apoyada por otros estudios al indicar que la CM no sólo está formada por movimientos y gestos, sino también por estructuras cognitivas, donde se hace imposible discernir y separar las vivencias personales de los movimientos físico-corporales (Battán, 2022). Desde la CM se entiende a la persona como un ser global donde todas sus dimensiones tienen la misma importancia (Dugas y Daring, 2006; Lagardera y Lavega, 2005; Mendiara, 2008).

Estas dimensiones de la CM, son las que Parlebas (2001) indicó, y en las que otros autores como Martínez-Santos (2015) profundizaron, como:

- 1) Dimensión biológica: vinculada al organismo del individuo, a su desarrollo y maduración física.
- 2) Dimensión afectiva: relacionada con el desarrollo de emociones y sentimientos.
- 3) Dimensión expresiva: la que permite al ser humano comunicarse con los demás mediante la representación de significados y la interpretación de los mismos.
- 4) Dimensión cognitiva: aquella que está relacionada con la potencialidad del individuo para entender, comprender y construir su propio mundo partiendo de la realidad existente.
- 5) Dimensión relacional: esta dimensión implica conocer la existencia del *yo* y de los *otros*, comprendiendo que el desarrollo se produce en sociedad, otorgándole la importancia necesaria al acto de crear vínculos sociales entre las personas.
- 6) Dimensión decisional: la que en última instancia toma decisiones en función del resto de dimensiones.

El desarrollo de la CM implica que se realice un pequeño avance en cada una de estas dimensiones en el momento en el que el individuo actúa y responde ante un hecho dado. Por tanto, como indicó Gómez (2012), se puede decir que el desarrollo de las CM no sucede en las personas aisladas unas de otras, sino entre las personas que forman parte de un mismo contexto o ambiente social.

La Conducta Motriz y los docentes

Un aspecto a tener en cuenta en el desarrollo de las CM es que los docentes han de ser capaces de adaptar estas conductas a la lógica interna de cada situación motriz para obtener así el objetivo perseguido. Pero no sólo han de adaptar la CM a la lógica interna de las situaciones motrices, sino que también han de ser capaces de describir las diferentes CM que observan en el alumnado (Lagardera, 2007). En definitiva, y partiendo de esta idea, la función de los docentes es ayudar al alumnado a desarrollar sus CM mediante la realización de diferentes acciones cuya lógica interna impulse al alumnado a mejorarlas. Por su parte, Parlebas (1989, 2001) asoció el término de CM al hecho de que los docentes sean exigentes consigo mismos y asuman la responsabilidad de ser competentes en el ámbito de las AM, ya que éstas son las que desencadenan las CM. Finalmente, el estudio realizado por Lavega et al. (2011) señaló que para hablar de CM el docente ha de considerar al individuo como un ser capaz de tomar decisiones, así como reconocer las reacciones del alumnado, las estrategias

tomadas y saber interpretar la respuesta motriz que realiza el resto de participantes en la misma situación motriz para comprender mejor las CM de cada persona.

Análisis de la Conducta Motriz

Para analizar y emitir un juicio de valor en relación a la CM del alumnado es necesario comprender que la CM sólo puede ser observada de manera indirecta (Alonso et al., 2018; Lavega, 2004; Lagardera y Lavega, 2005, 2011) y es fruto de las acciones conscientes o inconscientes de las personas que actúan.

Analizar las CM comprende un proceso interpretativo y personal, ya que se analiza desde la percepción y subjetividad del observador (Dugas, 2006). Se dice que debido a la gran cantidad de técnicas y herramientas que sirven para analizar las CM, como rúbricas, hojas de anotaciones, evaluación por pares, check-list, autoevaluaciones, observación de un agente externo, etc. (Lavega, 2018), se hace complicado poder evaluarlas de una forma armoniosa y sin controversias, dado que además, siempre habrá diferencias entre los observadores en función de su subjetividad, sus percepciones y sus experiencias previas (Dugas, 2006). Lavega (2004) señaló que la CM no se puede reducir únicamente a lo observable, ni a una coincidencia alejada de la realidad, ya que es la propia realidad la que incide directamente sobre las CM de sus autores. Además, para poder señalar la evolución de la CM del alumnado, es indispensable que se realice una observación y un análisis previo de las CM y otro posterior en el tiempo (Lagardera y Lavega, 2005). Incluso algunos autores aludieron a este proceso de análisis previo y posterior como los momentos en los que aplicar un pre-test y un post-test (Dugas, 2006).

Tipos y características de la Conducta Motriz

En función de la observación que se realice sobre las CM de las personas, se pueden discernir cuatro tipos de CM (Lagardera y Lavega, 2005, p. 11):

- a) *Conductas motrices ajustadas*, que están orientadas respecto a las exigencias de la lógica interna de las prácticas motrices planteadas, entre las que se encuentra la catalogada como óptima o ideal a conseguir.
- b) *Conductas motrices desajustadas o desviadas* respecto a las solicitudes de la lógica interna de la práctica motriz planteada. Algunas de ellas pueden ser

consideradas como conductas en vías de optimización.

c) *Conductas motrices perversas*, que no se corresponden con las reglas del juego o con las instrucciones dadas en cada situación motriz.

d) *Conductas motrices asociadas al pacto*, cuando los participantes de modo espontáneo tratan de establecer nuevos acuerdos o de reforzar las convenciones ya establecidas (reglamento, pautas previamente indicadas, acuerdos espontáneos, consensos, etc.).

En función del tipo de CM que se observe en el alumnado, el docente guiará su labor educativa con el objetivo de conseguir el pleno desarrollo de la persona y de impulsar en el alumnado un comportamiento y una conducta que se ajuste no sólo a la lógica interna de las prácticas motrices planteadas, sino que también se aproxime a un desarrollo armonioso de su personalidad.

Finalmente, se resaltan los aspectos que se han de tener en cuenta cada vez que se trabaje a través de las CM (Collinet, 2005), entre los que destacan:

1) La *multidimensionalidad*, dado que la CM, como ya se ha señalado anteriormente, está asociada a todas las dimensiones de la personalidad (Martínez-Santos, 2015).

2) La *historicidad*, dado que la CM no surge de la nada, sino de una vivencia, de una historia que la persona vive en un tiempo en concreto y a la que se enfrenta tanto de manera individual como de manera colectiva en hechos sociales.

3) La necesidad de tener en cuenta la *unidad del ser*, entendiendo esta unidad como la singularidad del *yo*, donde lo objetivo y lo subjetivo es indisoluble.

4) La *complejidad*. Esta complejidad hace alusión a todos los demás aspectos mencionados, ya que la multidimensionalidad del individuo, su unidad y la importancia de la historicidad, hacen que el proceso del desarrollo de la CM sea complejo y necesario.

Considerando de forma global todo lo señalado anteriormente, se concluye señalando que el desarrollo y trabajo de las CM es la base que sirve de precedente para generar un conocimiento y crecimiento global en las personas a través de aquellas disciplinas que parten

de la motricidad, como es el caso de la EF.

1.1 La Conducta Motriz en el área de la Educación Física

Desde el origen de la Praxiología Motriz, ésta siempre ha estado vinculada a la EF a través de la AM y de la CM (Gómez, 2008); además, esta ciencia ha incidido en aspectos referidos a la práctica docente, a la metodología empleada y a aspectos relacionados con la teoría de los fundamentos y métodos de la EF. Por su parte, Parlebas (1989, 2001) señaló la diferencia que se ha de tener en cuenta para discernir claramente la Praxiología Motriz y la EF. Según este autor, la primera es una ciencia que se centra en el desarrollo de las AM mientras que la EF es una disciplina que se centra en el desarrollo de las CM del alumnado. No obstante, al ser la CM parte de estudio de la Praxiología Motriz (Serrano y Navarro, 1995), todo está vinculado y relacionado entre sí. Además, Kunz (1991, p. 145) señaló que en EF se desarrollan diversas habilidades comunicativas e interactivas “a partir de la participación activa de sujetos socializados”, lo que facilita la conexión entre esta disciplina y el desarrollo de las CM.

La CM es un término muy frecuente en el ámbito de la EF, de hecho numerosos estudios señalaron que la EF es una PCM y que por tanto se debe actuar en función de sus características y principios (Lagardera y Lavega, 2001, 2003, 2005; Parlebas, 2001; Pic et al., 2019; Sáez de Ocáriz y Lavega, 2015). Para dar consistencia a esto, Lavega (2010) señaló que tanto la semiótica aplicada al movimiento, como la teoría del juego, la teoría de los sistemas y el estructuralismo, son los principales paradigmas teóricos en los que se basa la concepción de la EF como una PCM.

Por su parte, Hernández y Rodríguez (2013) indicaron que la EF se basa principalmente en dos aspectos:

- 1) Por un lado en el trabajo de la lógica interna, que es la que permite cuadrar las diferentes acciones sociales vinculadas a las AM.
- 2) Por otro lado, en el desarrollo de las CM del alumnado, para conseguir así que los alumnos actúen en función del ambiente y del contexto en el que se encuentran.

Estos autores además señalaron que desde la EF se pueden trabajar aspectos individuales como la imagen corporal y la percepción física, a la vez que otros aspectos más sociales o colectivos, como los relacionados con los bailes, juegos, etc. La EF, tiene por tanto, la capacidad de elegir las conductas que se quieren trabajar en pro del desarrollo de la

personalidad del alumnado.

La CM reafirma el carácter pedagógico de la EF (Serrano y Navarro, 1995), además se apoya en la lógica interna que se observa en las situaciones motrices. Es por este motivo que al actuar la EF mediante el estudio de las CM, se hace posible la toma de decisiones, la regulación emocional y el desarrollo interpersonal, a la vez que la transmisión de conocimiento relacionado con la ejecución de movimientos eficaces (Alonso y Yuste, 2014).

Al formar parte la CM de la EF, los docentes han de crear diferentes situaciones didácticas que promuevan e influyan en el desarrollo de las CM del alumnado (López de Sosa, 2010). Como indicó este autor, la motricidad existente en la EF es la que permite el desarrollo global del alumnado, ya que ésta no implica únicamente movimiento (correr, saltar, lanzar, etc.) sino también el pensar, memorizar o calcular lo necesario para desarrollar con éxito las diferentes tareas motrices propuestas. Navarro y Jiménez (2009) a su vez indicaron que para intervenir sobre el alumnado se deben tener objetivos tanto motores como sociales, apelando a que uno de los principales objetivos de la EF es conseguir la transformación de la persona mediante sus CM. Entender la EF como una disciplina asociada a la PCM implica aceptar que dentro de esta especialidad no se deja a un lado el tratamiento de las relaciones interpersonales que suceden en el día a día del aula y que, por esto, las CM deben optimizarse para conseguir progresivamente una mayor efectividad de las mismas (Lavega et al., 2013).

Si se parte de un ejemplo en la clase de EF con los niños jugando a las *alturas* o *el pilla pilla*, se puede señalar que motrizmente ellos están moviéndose para correr y no ser pillados, están saltando o trepando para ponerse en una altura superior al nivel del suelo y están bajando de esta superficie cuando perciben que el peligro de que sean pillados ha desaparecido. Pero por otro lado, el alumno también está pensando cuál es la mejor estrategia para no ser pillado, qué sitio le queda más cerca o más lejos para llegar corriendo y subirse, se encuentra emocionado y entusiasmado con la idea de no ser capturado, en el caso de que lo pillasen podría sentirse feliz porque está jugando, triste porque lo han capturado, o sentir indiferencia ante el suceso, etc. Con este ejemplo se aprecia el desarrollo de todas las dimensiones personales al poner el centro de atención en el trabajo y desarrollo de la CM de los alumnos.

Esta concepción de la EF implica no sólo tener en cuenta todas las dimensiones del alumnado, sino que también adquiere su significado más amplio cuando se tienen en cuenta todos los factores del contexto y ambiente educativo que intervienen en el proceso de

enseñanza y en el desarrollo del alumnado. Ésto se debe a que la EF “no es un remedio médico, no es un pasatiempo del tiempo libre, del ocio, ni una acumulación de técnicas, es una pedagogía de las conductas motrices que adquiere su sentido participando en todo el conjunto educativo” (Larraz, 1989, p. 22).

El comprender al ser humano como un todo y un ser unitario, sin fraccionar las diversas partes que componen su esencia, es lo que da sentido a que la EF se centre en el desarrollo de las CM. Además, Lavega (2007) sugirió que la EF es una pedagogía activa, o lo que es lo mismo, una pedagogía que educa al alumnado partiendo de sus CM. Por este motivo, la función del docente está encaminada a propiciar las situaciones motrices que promuevan el mejor desarrollo de la CM en el alumnado, y que ésto a su vez repercuta en el desarrollo del resto de las dimensiones personales: la social o relacional, la afectiva o emocional, la orgánica o biológica y la cognitiva o decisional (Eldar, 2008; Lavega et al., 2010). Lagardera (2009b) indicó que la CM potencia enormemente el concepto de la EF, dado que con el uso pedagógico y el desarrollo de estas conductas se revoluciona el proceso de evolución personal del alumnado, lo que implica que la EF consiga una educación personalizada y ajustada a las características del alumnado.

Para Masciano et al. (2013) el hecho de que la CM sea la base sobre la que se sustenta la EF, hizo que esta disciplina se reorientase en varias direcciones:

1) Por un lado, el centro de interés pasa de ser el movimiento a ser la persona que se mueve, en su conjunto y teniendo en cuenta todas sus dimensiones personales.

2) El docente deja de ser omnisciente y pasa a ser observador de una realidad que va cambiando, por lo que siempre estará aprendiendo, intentando adoptar nuevas estrategias y creando nuevas situaciones motrices con el fin de favorecer el desarrollo de las CM en el alumnado.

3) Aplicar la PCM en el aula implica crear situaciones tanto psicomotrices como sociomotrices ya que esto genera “un proceso interactivo de gran impacto, puesto que incluso cuando se trata de tareas psicomotrices se forman grupos y equipos de trabajo” (Masciano et al., 2013, p. 4).

4) Hablar de EF como una PCM implica entender que cada persona se ha de centrar en sí misma, en su desarrollo, conociéndose y siendo capaz de reorientarse en sociedad, en el espacio, tiempo y recursos utilizados.

5) El análisis y la evaluación de las CM implica que exista consciencia de lo que se tiene que mejorar y de los caminos que se han de seguir en busca de esto.

En resumen, educar a través de lo motriz no sólo implica realizar gestos, movimientos y técnicas sino también generar las CM en el alumnado de acuerdo a las reglas y la lógica interna de las situaciones motrices que se realizan (Lavega, 2010).

Poniendo un ejemplo, se está en un aula de EF y el alumnado está jugando a ir de una pared a otra subidos en zancos. No pueden caerse de ellos porque el suelo es un gran río lleno de agua (juego simbólico, trabajo del equilibrio y del desplazamiento). Ante esta situación el docente no sólo se centrará en la correcta ejecución del movimiento para poder caminar sobre zancos (lo objetivo y perceptible), como extender bien las piernas, pisar firme sobre el zanco, estirar con fuerza las cuerdas, etc., sino que también deberá centrarse en otros aspectos más subjetivos y vinculados a la propia persona que actúa, a su propia vivencia. Por un lado en las relaciones intra e interpersonales que se puedan crear (un compañero que sabe andar con zancos ayuda a otro, un alumno que no sabe caminar con zancos lo intenta y supera su propio miedo, etc.). Por otro lado, el maestro también deberá fijarse en el desarrollo cognitivo relacionado con las diferentes estrategias que llevan a cabo para caminar sobre este material: primero observar a los compañeros y el ejemplo del maestro, luego practicar flexionando las rodillas, percibir que la mejor estrategia es no flexionarlas, etc. Y, finalmente, el docente se centrará en el desarrollo del dominio afectivo: cómo se siente el alumno que se cae al intentarlo, el que le ha costado mucho pero al final ha llegado a la otra pared gracias a su esfuerzo, el que ya sabía caminar sobre zancos antes de entrar en la sala, etc. El docente trabaja y apuesta por el desarrollo global del alumnado a través del trabajo de las CM en el aula de EF.

Por otro lado Larraz (1989) indicó que concibiendo la EF como una disciplina que se centra en el tratamiento de las CM, se pone el énfasis y el punto de mira sobre los alumnos en su totalidad, entendiéndolos como seres que actúan de forma total y unitaria, desarrollando en ellos mismos una relación social con el resto de personas que los rodean, en este caso, iguales, docentes y familias.

Dado que es la PCM la que busca desarrollar todo el potencial de las CM en los alumnos, es a su vez la EF la que sirve para desarrollar y perfeccionar estas CM y proporcionar una educación global y holística de la persona (Larraz, 2013). Este autor indicó que con este modelo educativo el proceso de enseñanza-aprendizaje se centra no tanto en el producto

motriz y gestual, sino en el productor de ese movimiento y esos gestos. Por este motivo el docente de EF se centra en observar tanto los comportamientos motores, como la imagen mental del alumno, su autoestima, los datos que se revelan inconscientemente y el desarrollo afectivo, entre otras dimensiones. Desde esta visión, lo que interesa al docente es trabajar las CM del alumnado para conseguir así la consecución de los objetivos de enseñanza acordados, siendo consciente de que la mejora de las CM del alumnado sólo se podrá efectuar con la creación cuidadosa de diferentes situaciones de aprendizaje, dado que “las actividades físicas pueden ser el origen de un auténtico aporte para la educación global del niño” (Larraz, 1989, p.11).

Cada persona desarrolla una CM diferente ante la misma situación motriz debido a la subjetividad existente al realizar las AM, esta forma de responder ante una misma situación motriz es el principal indicio que posee el docente para adaptarse a la singularidad y personalidad propia de cada alumno y modificar sus CM (Lavega, 2007). La acción es el punto de partida para conseguir modificar estas CM (Lagardera, 2009a).

Tras la lectura de algunos estudios en los que se analizaron las CM en relación a algún programa específico en EF (como el programa *Movitransfer*, planteado por Masciano et al. (2013) que aboga por la movilidad transferida a la vida cotidiana), se desprenden varios aspectos a tener en cuenta:

- 1) Las situaciones motrices no forman parte sólo de la EF sino que forman parte de la vida cotidiana del alumnado y son las que orientan sus conductas.
- 2) Es necesario que exista una *desanudación*, o lo que es lo mismo, es necesario que las personas se exploren motrizmente y se perciban a sí mismas como seres únicos.
- 3) La persona es el centro de atención del proceso pedagógico, no lo es el producto, no lo es el proceso, sino todas las consecuencias del proceso y el producto final en la persona.
- 4) En última instancia, la globalidad en el tratamiento de las CM es la que da sentido a la unidad e individualidad del ser.

Por todo lo anterior, se indica la necesidad de que exista una personalización de la EF aplicando eficazmente la PCM (Masciano et al., 2013), aprovechando la capacidad inestimable de la EF para educar a través de la motricidad.

La Conducta Motriz y el Juego

Como se viene señalando, la lógica interna de las situaciones motrices son las que orientan y dan sentido al desarrollo de las CM del alumnado. Saraví (2004, p. 84) señaló que en el tratamiento de la EF y los estudios vinculados al deporte, a los juegos y a las prácticas corporales, los “conceptos como acción motriz, conducta motriz, lógica interna, sociomotricidad, comunicación [...] son moneda corriente en el vocabulario académico y nutren numerosos textos e investigaciones”.

Para Sáez de Ocáriz y Lavega (2015) en las clases de EF destacan la cantidad de juegos motores practicados. Según estos autores, el juego motor es el que posibilita el desarrollo de las relaciones sociales, las interacciones y las emociones, ya que éstas parten de su lógica interna, lo que favorece el desarrollo de la CM en el alumnado. Por otro lado, Dugas y During (2006) señalaron que el juego favorece una participación activa del alumnado en la EF y que éste se da en un clima favorecedor de las CM. Según Lavega (2007), el juego es el elemento que da sentido a las intervenciones realizadas en clase y además es el que orienta las sesiones hacia la concepción de la EF como la pedagogía encargada de tratar las CM. Gracias al juego y su lógica interna se desarrollará una CM diferente en cada persona (Lavega, 2010, 2013, 2018). Esta variedad de CM surgidas son fruto tanto de las características y personalidades diferentes de cada ser, como de la variedad de la lógica interna de los juegos a la que se enfrenta el alumnado.

El juego se define como una “situación motriz de enfrentamiento codificado, denominada “juego” o “deporte” por las instancias sociales. Cada juego deportivo se define por un sistema de reglas que determina su lógica interna” (Parlebas, 2001, p. 276). Mientras tanto, Barbosa (2017) señaló que el concepto de juego tiene un nuevo significado fuera del ámbito científico, este concepto lleva tiempo abriéndose paso no sólo en la cotidianidad acaecida en parques y calles, sino pasando a ser el foco de atención en las clases de EF y en los recreos o tiempos de descanso, entendidos como descansos activos.

En relación al juego, los docentes tienen que analizar previamente sus reglas y su lógica interna para saber qué tipo de CM quieren desarrollar en el alumnado. Tras este análisis de la lógica interna, los docentes han de preparar el juego en función de las características de los estudiantes teniendo en cuenta la necesidad de que existan retos dentro del mismo y que éstos se relacionen fácilmente con las vivencias personales del alumnado, entre otros aspectos (Díaz, 1993; Zapata, 1989). Fabiani et al. (2017) señalaron que los niños juegan de una forma

u otra en función de los diversos factores que inciden en el juego, es decir, en función de su lógica interna. Esto implica que juegan libremente interactuando con los espacios, tiempos, normas y demás personas implicadas, lo que hace que las propuestas motrices sean desafiantes y la CM generada sea ajustada a la norma.

Es necesario tener en cuenta que “cuando una persona comienza a jugar pone en marcha sus conductas motrices, arrastrando con ello todas sus vivencias previas, experiencias, bagaje social y relacional, además de sus aspectos biológicos” (Alonso y Yuste, 2014, p. 11). Con el juego se pone en marcha la motricidad de la persona y todo su ser, lo que facilita al profesorado actuar de una manera u otra en el proceso educativo. Jaouen et al. (2009) indicaron que cuando el alumnado participa en los juegos propuestos, cada uno de estos alumnos desarrolla CM diferentes, ya que éstas no sólo dependen de los factores externos, sino también de los factores internos de la persona.

Por otro lado, Wajskop (1995) señaló que las CM que generan los juegos están asociadas a la resolución pacífica de conflictos y problemas, son capaces de modificar situaciones contextuales, de desarrollar la autonomía del alumnado y de promover valores como la cooperación y ayuda mutua. Es decir, según este autor el juego permite que los niños interpreten y asimilen el mundo y todo lo que les rodea a través del desarrollo de las CM. Los niños juegan para poder desarrollar su personalidad, para poder comunicarse y para estar en contacto con su propio cuerpo, con otras personas y objetos, así como para fantasear libremente a la vez que se divierten y desarrollan sus habilidades (Meneses y Monge, 2001).

El juego no es sólo una posibilidad de autoexpresión para los niños, sino también de autodescubrimiento, exploración y experimentación con sensaciones, movimientos, relaciones, a través de las cuales llegan a conocerse a sí mismos y a formar conceptos sobre el mundo. Es por ello por lo que no debe privarse a ningún niño de esta experiencia. (Gordillo et al., 2011, p. 198)

Por todo esto, se dice que el juego es una actividad lúdica que en la mayoría de sus modalidades implica motricidad. Esta motricidad afecta e incide directamente sobre el desarrollo de la personalidad del individuo y sobre la conducta humana, entendida como el conjunto de respuestas relacionadas con todas las dimensiones del ser (Lapierre y Aucouturier, 1985; Sáez de Ocáriz y Lavega, 2015). El empleo del juego en EF supone el

tratamiento y desarrollo progresivo de los diferentes ámbitos personales (Gil et al., 2008), lo que repercute en el concepto de globalidad asociado a la CM. Para Alonso et al. (2013) la Praxiología Motriz sienta las bases para el tratamiento de la lógica interna de los juegos. Estos autores, basándose en los dominios de AM de Parlebas (1989), señalaron que en función de la lógica interna y del criterio basado en las interacciones motrices, los juegos se clasifican en cuatro grandes grupos:

1) Juegos psicomotores o individuales: en estos juegos no existe ningún tipo de interacción motriz, no hay compañeros que perjudiquen o ayuden al jugador. Por ejemplo, el juego de *Los bolos*.

2) Juegos de cooperación: en estos juegos sí hay interacción motriz con otros compañeros que también participan en el juego y tienen que ayudarse para conseguir un objetivo común. Por ejemplo, *El corro de la patata* y *La carretilla*.

3) Juegos de oposición: en este tipo de juego también existe una interacción motriz, pero en esta ocasión los jugadores se enfrentan a otros jugadores, no existe ayuda mutua. Por ejemplo, el juego *Abuelita, ¿qué hora es?*

4) Juegos de cooperación y oposición: en estos juegos hay varios participantes que crean equipos simétricos (dos equipos homogéneos en cuanto al número de jugadores) o asimétricos (equipos o partes implicadas dispares en cuanto al número de participantes). En este tipo de juegos hay participantes que cooperan y se ayudan entre sí (cooperación) para ganar a los otros participantes (oposición). Ejemplos de este tipo de juego serían *El pañuelo* y el *Pase misí*.

En función del tipo de juego ante el que se esté, éste generará unas CM u otras. Sáez de Ocáriz et al. (2013) indicaron que cuando los alumnos participan en los juegos propuestos en EF, tienen que adaptarse a la lógica interna de los mismos, por lo que siempre habrá una CM asociada a cada uno de los participantes. Además, cuando lo que se pretende es incidir sobre el desarrollo social del alumnado se debe dirigir la atención del docente al desarrollo de la dimensión relacional de las CM.

Finalmente, y como se viene exponiendo, el juego puede entenderse de muchas maneras diferentes, sin embargo se pone el punto de mira sobre los aspectos comunes que indican que éste es una conducta universal y espontánea en los niños, que afecta significativamente al desarrollo de todas las capacidades o ámbitos que los rodean. Por este motivo, el juego debe

tener una intencionalidad educativa que no tiene en otros contextos sociales y recreativos, por lo que se debe planificar y organizar para poder dotarlo de significatividad a través del tratamiento de las CM.

1.2 La dimensión social de la Conducta Motriz a través de la Educación Física

Como ya se ha visto, la EF se centra en el desarrollo de las CM del alumnado para conseguir así el desarrollo holístico de la persona. Que la personalidad del alumnado vaya conformándose de manera global depende de que se trabajen por igual sus dimensiones orgánica, social o relacional, afectiva o emocional y decisional o cognitiva.

Cuando la Praxiología Motriz incide sobre la unidad del ser e indica que la persona es entendida como un ente único e irrepetible, está haciendo alusión a la unión de todas las dimensiones personales como respuesta emotiva y significante ante la motricidad que manifiesta el creador de movimiento (Lavega, 2010).

La motricidad de la persona cobra sentido a través de sus CM cuando se activan todas sus capacidades o dimensiones individuales (Parlebas, 2018). La motricidad es en sí misma un proceso no sólo personal y humano, sino también afectivo, social, intelectual y motriz (Trigo, 2001) que tiene sentido al comprender el contexto de las AM que se realizan en ese momento. A su vez se entiende la EF como una disciplina que trabaja para dar respuesta a los objetivos marcados por la ciencia de la AM. Por este motivo, Parlebas (2001) señaló que la EF se tiene que concebir en los centros escolares como una disciplina psico-socio-motriz. En efecto, diversos estudios consultados señalaron que la EF incide tanto en el tratamiento de aspectos psicológicos como psicosociales, estando estos últimos vinculados principalmente al desarrollo de valores necesarios para vivir en sociedad, como la tolerancia, la empatía, tener una autoestima positiva, etc. (Arufe-Giráldez et al., 2019; González et al., 2019).

Parlebas (2001) indicó que a través de la propia motricidad y del desarrollo de las CM las personas se expresan, se comunican y se relacionan con el ambiente que les rodea. En este sentido, para que exista comunicación debe haber no sólo un emisor de gestos sino también el receptor de los mismos. Así esta expresión y relación comunicativa a la que Parlebas (2001) hizo referencia, es la que implica que todo se desarrolle en un contexto social. Las situaciones motrices generadas en EF producen unas AM que tienen una función comunicativa al hacer ver a los demás el lenguaje personal expresado mediante gestos y movimientos manifestados socialmente (Mirallas, 2007). Cuando la sociedad, o los otros, reciben esta comunicación

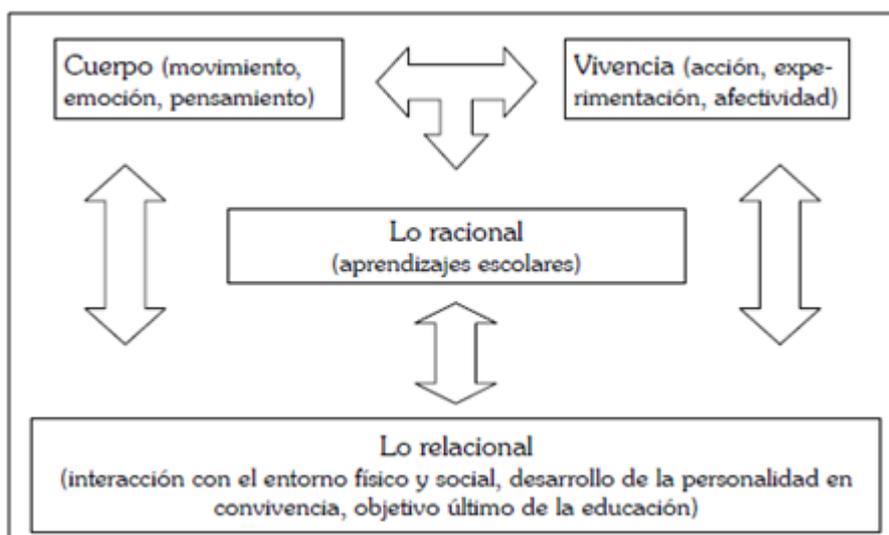
expresada mediante las AM, éstas se transforman en CM.

En definitiva, para Parlebas (2004, p. 22) la motricidad “está sometida a los códigos de la cultura a la que pertenece”, dado que es fundamentalmente social, por lo que en EF deben primar las situaciones de interacción motriz entre el alumnado. Esto se debe a la concepción del hombre como un ser total en sí mismo en el que no se puede separar su medio físico de su medio social, así como tampoco separar su mente de su cuerpo.

Por otro lado, Mendiara (2008) señaló (Figura 1) que a través de la motricidad se le otorga al cuerpo (movimiento, emoción, pensamiento) y a la vivencia (acción, experimentación, afectividad) un papel privilegiado para llegar a lo racional (aprendizajes escolares) y a lo relacional (interacción con el entorno, físico y social, y desarrollo de la personalidad en convivencia, objetivo último de la educación). (p. 201)

Figura 1

El cuerpo y la vivencia: su relación con lo racional y lo relacional



Nota. Obtenido de Mendiara (2008).

Es decir, la EF contribuye al desarrollo de CM vinculadas ya no sólo a lo orgánico o al cuerpo, a lo social o relacional y a la vivencia personal, sino que ésta también contribuye al fomento y desarrollo de un nuevo aspecto al que Mendiara (2008) llamó *racional* y está

vinculado con los aprendizajes académicos o escolares.

La EF y todo el conocimiento y desarrollo vinculado a ella es también objeto de estudio de la sociología (Domingos, 2010). De hecho, Contreras (1998, p. 24) incidió en que “el objeto de la EF es el ser humano en su unidad y globalidad, y su singularidad radica en que se lleva a cabo mediante la motricidad humana”. Además Uribe (1997) entendió que la CM generada a causa de las situaciones motrices es un elemento que posee un significado vinculado directamente a la esencia de la persona. Por este motivo, cualquier expresión motriz realizada tendrá un sentido y una significatividad en sí misma, dado que es una manifestación de la propia personalidad del individuo. Se puede decir que la EF es una disciplina social, dado que en torno al 74,3% del aprendizaje que adquiere el alumnado se hace principalmente mediante los intercambios sociales que se producen en esta disciplina a través de las situaciones motrices establecidas (López de Sosoaga, 2010). Por ese motivo no es viable que se perciba o se comprenda el tratamiento de la EF sin tener en cuenta las interacciones que se producen entre los alumnos, y entre los alumnos y docentes. La tendencia hacia el tratamiento de lo social, el impulso que esta dimensión ha ido tomando con el devenir de los estudios e investigaciones realizadas, lleva a indicar que la dinámica social es uno de los ejes que más inciden sobre las prácticas motrices (Lagardera y Lavega, 2005). La sociedad percibe la importancia de no desplazar a un segundo plano los aspectos vinculados a la cultura y al contexto en el que se desenvuelve la persona, lo que justifica el tratamiento de la EF como una necesidad de carácter social.

Diversos estudios señalaron que el trabajo y desarrollo de comportamientos motrices genera en el alumnado la base para el posterior desarrollo perceptivo, cognitivo y de interacción social. De hecho, los factores sociales y culturales, aquellos que están vinculados con los otros y con el ambiente y entorno que los rodea, son los que en función de su trabajo son capaces de limitar o favorecer los comportamientos motores (Adolph y Franchak, 2016; Lagardera, 2009a; Pic et al., 2019). El desarrollo social del alumnado a través del tratamiento de las CM en EF implica que los docentes analicen las situaciones educativas necesarias en función de las características y personalidades existentes en el aula para conseguir así unas prácticas docentes que realmente favorezcan el desarrollo social y personal del alumnado. De hecho, hay quienes señalan que las CM manifiestan la acción única, personal e irreplicable de las personas que actúan, teniendo en cuenta un marco social de referencia que ha sido instaurado en la sociedad a lo largo de la historia (Martínez y Gómez, 2009).

La EF no sólo promueve el desarrollo global de la persona sino que contribuye a su vez a la adaptación de las personas al medio y a la vida social (López, 1997). Las situaciones motrices que se planifiquen en EF tendrán que estar orientados al desarrollo de todas las dimensiones de la persona, incluyendo la social.

Por otro lado, Gómez (2012), basándose en Parlebas (2001), señaló que las relaciones existentes entre la CM y el resto de factores que intervienen en el proceso educativo dan lugar a diversas situaciones tanto psicomotrices como sociomotrices. La relación y coexistencia en el mismo tiempo y lugar de los alumnos haciendo una misma AM, crea vínculos y relaciones interpersonales con la fuerza suficiente para ir conformando y desarrollando esta parte de la personalidad. Esta sociomotricidad la conforman todas aquellas acciones personales que se hacen y se comparten con otras personas ajenas al *yo* particular (Saraví, 2007), mientras que la psicomotricidad está vinculada sólo a la persona que se mueve y actúa individualmente.

Para conseguir optimizar la dimensión social o relacional del alumnado es ineludible basarse en acciones impregnadas

de rasgos sociales y culturales locales, donde convergen símbolos, percepciones, representaciones sociales y significaciones culturales. Por tanto, estas conductas motrices podrán incidir de forma más profunda sobre el proceso de socialización de los alumnos si se incide sobre los aprendizajes sociales y culturales que proceden de su contexto. (Lavega, 2004, p. 70)

No se puede pretender un buen desarrollo social del alumnado si no se parte de la realidad social que envuelve tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje, como sus vidas, con sus características propias y personales. Sólo se conseguirá la potenciación y desarrollo de la dimensión social cuando el alumno sea capaz de adaptarse y responder de manera óptima a las normas y pautas socialmente establecidas.

Si en EF se pone el centro de interés sobre la dimensión social, se puede observar que los diferentes tipos de CM que se señalaron anteriormente (Lagardera y Lavega, 2005) tienen unas características propias y se corresponden con unas acciones concretas. Se va a observar esto con un ejemplo asociado al juego de *La cadena* (en este juego un alumno o alumna tiene que pillar al resto. Los compañeros pillados se van acumulando y formando una cadena

dándose la mano entre sí. Tienen que coordinarse para que los dos compañeros que quedan con una mano libre en los extremos puedan llegar a pillar a los que aún no han sido capturados):

1) CM ajustadas: unirse correctamente a la cadena humana si ha sido pillado por el resto de compañeros que la conforman y jugar de acuerdo a las normas establecidas.

2) CM desajustadas: unirse a la cadena cuando ha sido capturado pero no ayudar a sus compañeros a pillar a los demás, dejar pasar a los oponentes de un lado al otro de la pista sin intentar capturarlos.

3) CM perversas o disruptivas: romper la cadena constantemente y salirse de la misma para pillar, aún sabiendo que eso paraliza el juego porque se sale de las reglas.

4) CM asociadas al pacto: llegar a un acuerdo común en el que dividen la cadena en dos pequeños grupos para tener más amplitud de movimiento y capturar mejor en la línea de paso.

En este ejemplo se observa la manera en la que se podrían analizar las CM del alumnado basándose en la dimensión social.

La competencia social desarrollada en las clases de EF tiene que transferirse a la vida cotidiana de las personas, ya que no se pretende que el desarrollo social del alumnado sólo se perciba en las clases de EF, pues sería un logro parcial (Hernández y Rodríguez, 2013). El fin último de trabajar las CM en EF es conseguir el desarrollo global y holístico del alumnado para que éste sea capaz de vivir autónomamente en sociedad. Estos autores indicaron que para transferir estos conocimientos al día a día de las personas hay que tener en cuenta tres elementos primordiales:

1) Por un lado, aprovechar los conflictos que surgen en las situaciones motrices planteadas para fomentar la toma de decisiones conscientes por parte del alumnado.

2) Por otro lado, reflexionar sobre las acciones que se realizan, es decir, realizar un proceso de autocrítica y ser capaces de decidir objetivamente si lo que se ha realizado es correcto o se tiene que mejorar.

3) Y finalmente, realizar un acto introspectivo en el que se vuelva a empezar: actuación y reflexión.

Con estos tres aspectos a tener en cuenta, se conseguirá que el aprendizaje y los conocimientos adquiridos en EF a través del tratamiento de la CM y de su dimensión social no caigan en el olvido y pasen a formar parte del día a día del alumnado.

El juego motor como recurso para el desarrollo social

López-Rodríguez et al. (2024) indicaron que los niños son seres sociales que desarrollan sus habilidades cognitivas, orgánicas y sociales mediante el juego, y que éste a su vez sienta las bases del futuro desarrollo competencial. Además, esta premisa la refuerzan otros estudios similares, los cuales a parte de las habilidades anteriormente señaladas, también indicaron que el ambiente lúdico fomenta el desarrollo de las habilidades comunicativas y emocionales (Chacha, 2022; Mazo, 2022). Una gran cantidad de las interacciones sociales que el niño realiza en la escuela se da a través del juego y el ambiente que éste genera (Paris et al., 2023). Partiendo de esta premisa, la EF es una disciplina privilegiada dado que en las edades tempranas la EF se basa principalmente en el juego motor.

Para Parlebas (2001, p. 223)

los juegos están en consonancia con la cultura a la que pertenecen, sobre todo en cuanto a las características de su lógica interna, que ilustran los valores y el simbolismo subyacentes de esa cultura: relaciones de poder, función de la violencia, imágenes del hombre y la mujer, formas de sociabilidad, contacto con el entorno [...].

Si al participar en un juego los alumnos sólo actuaran en función de la lógica interna del mismo (reglas, participantes, material, espacio y tiempo), las respuestas motrices del alumnado serían muy similares entre sí. Sin embargo, también existe la lógica externa de los juegos (Parlebas, 1981), en la que tienen un papel importante no sólo las experiencias y vivencias previas de los jugadores sino también todo aquello vinculado al ámbito cultural y social, lo que genera respuestas motrices diferentes que se traducen en diferentes CM. Estas CM son la causa directa de las relaciones que se producen entre las personas y los diversos factores que dan lugar a la lógica interna y externa de las situaciones motrices (Mirallas, 2007). Por lo tanto, la CM generada en los juegos motores está vinculada al contexto sociocultural en el que se desarrollan las acciones del alumnado (Navarro, 2002), a la vez que éstos favorecen eficazmente el desarrollo tanto social como afectivo (Hromek y Roffey, 2009).

Por otro lado, Brown (2014) señaló que privar a los niños de disfrutar del juego y de las interacciones que éste produce, puede traer consecuencias negativas en la socialización y salud mental de las personas. Además, el juego motor es indispensable para el desarrollo individual y grupal del alumnado en sociedad, ya que incide directamente sobre la identidad y desarrollo de la personalidad mediante el tratamiento de la imaginación y la creatividad (Burghardt, 2014).

Algunas de las experiencias docentes realizadas apuntaron a que el juego favorece el desarrollo positivo de los niños en todas sus dimensiones (Delgado-Mero, 2016), así como el desarrollo bio-psico-social (Parlebas, 1967). Lo que sirve para fomentar no sólo el progreso de la personalidad y sociabilidad del alumnado, sino que a su vez es una potente estrategia que los docentes han de utilizar para favorecer el conocimiento, la motricidad y la comunicación de los niños y niñas. Es necesario contemplar el juego motor como el medio a través del cual desarrollar las CM del alumnado (Garaigordobil y Fagoaga, 2006). En este sentido, Garoz y Linaza (2006) señalaron que debido a las reglas de los juegos y las acciones motrices que éstos implican, se observan actividades y movimientos sociales que son los que finalmente determinan el éxito del juego. Además, las relaciones interpersonales que se generan con los iguales se extienden y van más allá del mero ambiente escolar, estando presentes también en el ambiente familiar y comunitario (Gifford-Smith y Brownell, 2003).

Las situaciones lúdicas tienen la potencialidad de desarrollar aspectos sociales partiendo del tratamiento de diferentes valores sociales al requerir que los jugadores participen de manera activa y, en ocasiones, colaborativa (Pujolás, 2012). Los juegos posibilitan la interacción del alumnado con sus iguales, lo que permite el conocimiento de los demás y el descubrimiento de sí mismos (Garaigordobil, 2005, 2009). Por lo tanto, el juego y las CM que se generan con estas situaciones motrices, fomentan el desarrollo de conductas sociales en el grupo, favoreciendo así el vínculo entre iguales y el mantenimiento de un buen clima de aula. Si el juego motor en edades tempranas favorece la salud mental del alumnado, y por ende el desarrollo social de los mismos, es por varios motivos (Gray, 2011):

- 1) Responde a los intereses y motivaciones del alumnado.
- 2) Sienta las bases para tomar decisiones, potenciar el autocontrol y resolver conflictos.
- 3) Regula las emociones y su tratamiento.
- 4) Favorece conductas prosociales que invitan a llevarse bien con los otros.

5) Genera emociones positivas como la alegría.

A su vez, Del Toro (2013) señaló que la interacción que generan los juegos permite al niño comprender la sociedad en la que vive, y por tanto las pautas sociales que la rigen. Por este motivo los docentes tienen que programar y planificar las situaciones motrices que van a presentar al alumnado con la intención de fomentar exitosamente la dimensión social a través del tratamiento de la motricidad.

La finalidad de la escuela es la de fomentar el desarrollo global del alumnado, así como prepararlo para su vida en sociedad, para lo cual se emplean estrategias y recursos educativos como el uso del juego (Calvo y Gómez, 2018). Las situaciones lúdicas no sólo sirven para fomentar el desarrollo de habilidades y destrezas en el alumnado, sino que también sirven para el fomento de valores necesarios para vivir en sociedad, como la empatía y el sentimiento de la amistad. Además, en función de la organización y planificación que los docentes realicen de las situaciones motrices, éstas se adaptarán a las necesidades y ritmos de aprendizaje del alumnado. De ahí la importancia de que los docentes hagan uso del juego en el aula para impulsar el desarrollo de las habilidades sociales en EI (Otero et al., 2023).

En definitiva, el juego es la unión de numerosas capacidades que permiten al alumnado realizar diversas acciones y desarrollar ciertas conductas que ayudan a las personas a prosperar eficazmente en el ámbito social (Rodríguez, 2013).

Vínculo entre lo social y lo emocional

El hecho de que la personalidad del alumnado se fomente y desarrolle de manera global implica que todas las dimensiones de la persona van evolucionando de forma paralela. Sin embargo, hay estudios que señalaron que el desarrollo de la dimensión relacional está directamente vinculado y relacionado con el desarrollo de la faceta emocional o afectiva (Frijda y Mesquita, 1994). Investigaciones como la de Eisenberg et al. (1998) señalaron que el tratamiento de lo emocional en el aula favorece tanto el bienestar personal como los procesos de socialización de la persona. Otros estudios, como el de Halle y Darling-Churchill (2016), señalaron que en las primeras edades se da de forma continua el desarrollo social y emocional de los más pequeños, lo que supone el desarrollo de habilidades de la competencia socioemocional, y la regulación del propio comportamiento.

En el tratamiento de lo social no se puede olvidar el trabajo paralelo de la parte más emocional de la persona, dado que estas emociones y sentimientos generados tienen

importantes funciones en el desarrollo global de los alumnos: motivan, ayudan a adaptarse a las diferentes situaciones, fomentan el crecimiento personal, la sociabilidad, la toma de decisiones, etc. (Bisquerra, 2003; Salovey y Mayer, 1990). En este sentido, Gelpi et al. (2014) señalaron que, dado que la EF educa a la persona a través de las CM, ésta es un buen canal para el tratamiento de lo socioemocional.

Por otro lado, las situaciones motrices que se dan en las sesiones de EF implican interacciones que conllevan la aparición de emociones y el tratamiento de las relaciones sociales (Sáez de Ocáriz y Lavega, 2015). Es decir, las situaciones de aprendizaje que genera la EF permiten trabajar las emociones por sí mismas, dado que éstas implican una relación continuada con los iguales (Frijda, 2007). El estudio realizado por Alonso et al. (2018) indicó que las interacciones sociales que se producen a consecuencia de los juegos motores dan lugar a vivenciar emociones intensas en el alumnado, así como a desarrollar valores como la empatía. Otro estudio realizado por Falcón et al. (2020) señaló que los juegos motores provocan en el alumnado gran cantidad de emociones positivas, aunque con diferencias en base al tipo de dominio de AM del juego realizado (los juegos de cooperación mostraron emociones positivas más intensas). Todo esto favorece la comprensión de las CM, ya que el observador, investigador o docente, es capaz de apreciar y comprender el sistema de signos (semiótica) emitido por cada alumno. Además, las emociones que generan los juegos motores permiten al alumnado llegar hacia estados de bienestar físico y psicológico (Martins et al., 2010).

Las habilidades sociales posibilitan el desarrollo de aspectos emocionales (Bost et al., 1998), que a su vez son la base del desarrollo social (Arslan et al., 2011; Molina, 2012), ya que facilitan la interiorización de las normas sociales y del comportamiento asertivo (Albenda et al., 2016). De hecho, el alumnado con una alta competencia socioemocional no sólo presenta mejores resultados académicos, sino que también disfruta de más amistades, participa más con sus iguales, y presenta una mejor relación con sus familias y profesores (McCabe y Altamura, 2011).

Por otro lado, se puede hablar de las denominadas emociones sociales (Damasio, 2005), que son fruto de las interacciones sociales en el día a día. Aunque algunas de estas emociones son innatas, la mayoría son adquiridas, “por esta razón la educación debe lograr que sean las más adecuadas para la convivencia social” (Damasio, 2005, p. 154). En base a lo establecido,

es necesario desarrollar de manera óptima en el alumnado la competencia emocional para evitar posibles conflictos por no discernir entre lo bueno y lo malo (Damasio, 2005).

Por su parte, Murano et al. (2020) indicaron que el desarrollo de las habilidades sociales en el alumnado favorece que se comprendan y manejen adecuadamente las propias emociones, se propongan metas que se puedan alcanzar, se establezcan relaciones sociales positivas, se sea capaz de tomar decisiones e incluso se adquieran valores como la empatía.

El trabajo de lo emocional está directamente vinculado al tratamiento de lo social, dado que la sociabilidad es una competencia de la educación emocional (Bisquerra y Pérez, 2007). Para estos autores, desarrollar coherentemente las habilidades sociales en el alumnado implica que éstos muestren respeto hacia los demás, asertividad, comunicación positiva con el resto y gestión de conflictos. Además, diversos estudios señalaron que una mala resolución de conflictos y comportamientos negativos e incluso agresivos, están relacionados con la presencia de emociones negativas en los alumnos, lo que genera rechazo escolar (Cummings et al., 2003).

Finalmente, Bisquerra (2000a) señaló que la educación emocional tiene la finalidad de conseguir la potenciación del desarrollo personal y social de las personas, e indicó que “es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales” (Bisquerra, 2003, p. 8). De esto se desprende que el tratamiento de lo emocional en el aula de EF, pretende dar respuesta a las necesidades sociales que en ocasiones quedan al margen en el resto de la educación formal (Maestre et al., 2015).

Se concluye el primer apartado de este marco teórico subrayando la importancia de trabajar las CM en el aula de EF para favorecer así el desarrollo global de la persona, y concretamente el desarrollo y potenciación de la dimensión social, que es el objeto de estudio de esta investigación. Se ha profundizado en el tratamiento de las CM del alumnado para trabajar la sociabilidad del mismo, por ello ahora se pasa a justificar el énfasis que este estudio pone en la dimensión social o relacional de los alumnos.

2. El desarrollo social en los primeros años

El desarrollo de las personas es un proceso integral que engloba todas sus dimensiones, es decir, no es parcelado. No se puede desarrollar sólo la dimensión cognitiva, o sólo la orgánica sin que haya un acompañamiento del resto de dimensiones. El desarrollo de las habilidades sociales en los primeros años de la infancia está determinado e influenciado por diversos factores, principalmente por aquellos de tipo ambiental y cultural (Maleki et al., 2019). Este

desarrollo personal es un proceso que se va construyendo poco a poco y que depende de la interacción social de las personas (Albenda et al., 2016). En este sentido, y concretando en el desarrollo de la dimensión relacional de la persona, ésta sucede en consonancia con todos los ambientes o microsistemas en los que se encuentra inmersa (Bronfenbrenner, 1999): familia, escuela e iguales, a los que se le suman los medios de comunicación y las nuevas tecnologías (Yubero, 2005).

Por su parte, Petrus (1998) señaló que la socialización puede ser de varios tipos:

1) Socialización primaria: se da con la familia nuclear y algunos miembros de la familia extensa, como abuelos, primos o tíos.

2) Socialización secundaria: este tipo de socialización comienza con la escolarización del alumnado al entrar en contacto con sus iguales y ver diferentes puntos de vista y de acción, lo que les obliga a superar ciertas limitaciones propias de la edad como el egocentrismo o la centración.

3) Socialización terciaria: finalmente este tipo de socialización es la que genera el aprendizaje de nuevos conocimientos y la relación con nuevas culturas sociales, lo que contribuye a la amplitud de miras en la persona y a la adquisición de valores sociales y moralmente aceptados, como la empatía, compasión, ayuda y rechazo a lo incorrecto.

La importancia de que los niños adquieran una buena competencia social se debe a la necesidad de que éstos lleguen a comprender la realidad social que les rodea y poder actuar en consonancia (Michelson et al., 1987; Vaz, 2012). Además, el buen desarrollo de la competencia social y la adquisición de habilidades sociales son la base fundamental para establecer vínculos personales positivos, duraderos y estables (Gotzens et al., 2010).

La competencia social que van adquiriendo los niños en edades tempranas implica

el dominio de un conjunto de habilidades sociales conductuales, así como de procesos socio-cognitivos (conocimiento social, atribuciones, autoconcepto, expectativas, toma de perspectiva) y de procesos afectivos (expresión, comprensión, regulación de emociones y empatía), dirigidos hacia el logro de una mayor madurez personal y al desarrollo de las cualidades que hacen a las personas y a las sociedades mejores.

(López de Dicastillo et al., 2008, p. 23)

En este sentido, Frey et al. (2000) señalaron que ser competente socialmente ayuda al desarrollo de comportamientos prosociales, potencia el autocontrol, la empatía, el respeto hacia los demás, la resolución de problemas interpersonales, la atención y la escucha activa. Además, sentar las bases de la competencia social en edades tempranas favorece el desarrollo prolongado y continuado de esta competencia en el resto de etapas vitales como la adolescencia y la adultez (Benedict et al., 2007).

Para comprobar y analizar el desarrollo de habilidades sociales del alumnado será necesario centrarse en aspectos como la cooperación, el autocontrol, la afirmación, la interacción y la independencia social (Gresham y Elliot, 1990; Pichardo et al., 2016). Si tras analizar estos aspectos de las habilidades sociales se observa que los alumnos muestran comportamientos asertivos, son capaces de resolver los conflictos que se les plantean, controlan sus impulsos, planifican los comportamientos sociales, se ajustan a las normas, etc., entonces se puede decir que poseen una correcta competencia social (Betina, 2012; Polvi y Telama, 2000).

Sin embargo, para que el profesorado ofrezca situaciones de aprendizaje social al alumnado es necesario que se comprenda qué son las habilidades sociales y qué efecto tienen sobre las personas. Por este motivo, a continuación se presentan algunas definiciones de habilidades sociales (Tabla 1):

Tabla 1

Definiciones de habilidades sociales

Libet y Lewinsohn (1973)	Las capacidades de mostrar conductas que son reforzadas positiva o negativamente y de no emitir conductas que son castigadas por los demás.
Rimm y Masters (1974)	Implican la honesta y relativamente directa expresión de sentimientos.

- Wolpe (1977) Implican la expresión adecuada, dirigida a otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad.
- Alberti y Emmons (1978) Todas aquellas conductas que permiten a una persona actuar según sus intereses más importantes y defender sus derechos personales sin negar los derechos de los demás.
- Hargie et al. (1981) Un cúmulo de conductas sociales relacionadas entre sí y dirigidas hacia un objetivo, que pueden aprenderse y que están bajo el control de la propia persona.
- Linehan (1984) Las actuaciones y conductas que optimizan la influencia interpersonal y la resistencia a la influencia social no deseada, mientras que al mismo tiempo optimiza las ganancias y minimiza las pérdidas en relación con las otras personas y mantiene la propia integridad.
- Caballo (2007) Un conjunto de conductas emitidas por una persona en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos propios pero respetando a su vez esas conductas en los demás.
- Aksoy y Baran (2010) Un complejo conjunto de aptitudes y comportamientos que capacitan a un individuo para interactuar correctamente con otros y evitar respuestas no aceptadas en la sociedad.
- Almaraz et al. (2019) Las habilidades sociales son el conjunto de comportamientos que facilitan a la persona, en función de la situación en la que se encuentre, expresar sus opiniones, sentimientos e ideas.

- Hellison et al. (2020) (En el Modelo de Responsabilidad Personal y Social de Hellison, las habilidades sociales de las personas se basan en el desarrollo de cinco niveles de responsabilidad social: el primer nivel parte del respeto a los derechos y opiniones de los demás, el segundo nivel se centra en la participación y esfuerzo de las personas, el tercer nivel está centrado en la autonomía personal, el cuarto nivel en la importancia de ayudar a los demás y del liderazgo y, finalmente, el quinto nivel consiste en transferir todos los aprendizajes sociales adquiridos dentro del pabellón deportivo a otros contextos.
- Preciado et al. (2022) Las habilidades sociales hacen referencia a la capacidad de las personas de establecer relaciones de calidad con los otros.
- González y Molero (2023) Las habilidades sociales son el conjunto de competencias que facilitan la interacción eficaz de la persona en distintos contextos, ya sea expresando sus ideas o resolviendo conflictos.
- Moyolema- Ramírez et al. (2024) Las habilidades sociales son los comportamientos que facilitan la comunicación de emociones y opiniones en función de las circunstancias. Estas habilidades se forman a partir de una mezcla de elementos como la educación recibida, el entorno social y cultural, y las propias vivencias.

Tras una lectura de todas las definiciones anteriores, se puede extraer de ellas que las habilidades sociales son los comportamientos y acciones que cada persona pone en marcha para poder dar respuesta a una situación social dada. Esta respuesta ofrecida en forma de comportamientos, acciones y hechos que se ponen en juego, son aceptados tanto por la propia persona como por el resto de comunidad en la que ésta vive. No obstante, no hay una definición única y universal que dé respuesta a qué son las habilidades sociales. Por este motivo Aranda (2007) estableció una lista con las singularidades esenciales que ayudan a comprender este término, algunas de las cuales son las siguientes:

- 1) La mayoría de las habilidades sociales se aprenden.
- 2) No sólo implican comportamientos verbales, sino también no verbales.
- 3) Implican la existencia de iniciativa por parte de la persona, así como la presencia de respuestas efectivas y ajustadas a la demanda social establecida.
- 4) Las habilidades sociales incrementan el reforzamiento social.
- 5) Son recíprocas e implican una correspondencia social.
- 6) En las habilidades sociales influye el medio en el que se encuentra la persona.
- 7) Las carencias en las habilidades sociales se pueden detectar, e intervenir sobre ellas y mejorarlas.

Para Fernández (1994) las habilidades sociales repercuten en los comportamientos y actitudes de las personas por sus características intrínsecas: (a) la heterogeneidad, puesto que dan lugar a múltiples formas de actuar y de comprender la realidad social que envuelve a la persona; (b) la propia naturaleza interactiva del comportamiento social, lo que permite la relación con los demás y estar en contacto con el mundo social, y (c) la adaptación del comportamiento social a las situaciones que se viven en cada momento. Estas características facilitan que el alumnado pueda llegar a conocerse a sí mismo y a los demás, desarrolle estrategias de autocontrol y regulación emocional y de la conducta, refuerce aspectos del conocimiento social y disfrute del mismo (Aranda, 2007).

Las habilidades sociales sirven por tanto para enfrentarse a conflictos, actividades y situaciones sociales, conocerse a sí mismos y a los demás, facilitar el desarrollo del resto de dimensiones personales, proporcionar autocontrol y autorregulación, ser fuente de apoyo emocional y facilitar el aprendizaje y conocimiento de uno mismo (Cohen y Coronel, 2009). Promover el desarrollo de las habilidades sociales responde a la necesidad de que los alumnos lleguen a ser competentes socialmente (Maleki et al., 2019), además de conseguir promover la salud psicológica de las personas (Betina y Contini, 2011). Un buen desarrollo de las habilidades sociales favorecerá que el alumnado establezca relaciones interpersonales positivas y repercuta tanto en su progreso escolar como en su inmersión social (McLoughlin, 2009). Es necesario señalar que las habilidades sociales se aprenden gradualmente en función de las necesidades y características de cada individuo. Además, las habilidades sociales se adquieren a través de la combinación de un proceso de aprendizaje que se va perfeccionando

con las respuestas y el feedback que se obtiene al interactuar con el entorno que envuelve a la persona.

En resumen, según señaló Tapia (1998, p. 2), las habilidades sociales son un conjunto de conductas y comportamientos que aprenden las personas para poder:

1. Tomar decisiones teniendo en cuenta sus propios intereses y los de las personas de su entorno.
2. Elaborar un juicio crítico compartiendo criterios y opiniones.
3. Resolver sus propios problemas, comprender a los demás y colaborar con ellos.

No obstante, estas habilidades son principalmente aprendidas de lo que la persona ve en su entorno más cercano: familia, amigos, vecinos, maestros, etc. (Betina y Contini, 2009). Por ese motivo se han de tener en cuenta los tres principales procesos de desarrollo de las habilidades sociales (Gutiérrez, 2010): (a) descubrimiento de los demás (conocer a otras personas de la misma edad, que piensan de forma similar o diferente, que tienen los mismos gustos, etc.), (b) aceptación de la existencia de otros (reconocer que hay otras personas similares al propio yo, aceptar sus opiniones, sus gustos y sus ideas aunque difieran de las propias), y (c) vinculación socioafectiva con los demás.

Por otro lado, Roca (2003) señaló que el desarrollo de las habilidades sociales va vinculado a tres dimensiones de las conductas de las personas:

- 1) La conducta física observable de manera externa: expresiones faciales, gestos, miradas, comunicación verbal, etc.
- 2) Lo fisiológico y emocional: las reacciones biológicas vinculadas a los sentimientos como ira, enfado, alegría, sorpresa, etc.
- 3) Lo cognitivo, es decir, la forma de percibir, concebir y aceptar la realidad inmediata.

Por este motivo, cada una de las personas que pasan por la vida cotidiana de cada individuo son agentes socializadores del mismo, dado que influyen en su propio comportamiento (Yubero, 2005).

Finalmente, retomando el marco de la PCM, el desarrollo de las habilidades sociales se analiza por tanto tomando como referencia la dimensión social y relacional de la CM de la persona. A este fin, se tienen en consideración aspectos ya mencionados como los orgánicos vinculados al desarrollo social, los emocionales, y los decisionales, entre otros.

La Educación Infantil y su contribución al desarrollo social del alumnado

Los estudios y las intervenciones para el fomento de las habilidades sociales en las edades tempranas tienen que partir de la etapa de EI (Maccoby, 1980; Monjas, 2002). Se deben aprovechar los primeros años de vida para sentar las bases del posterior desarrollo bio-psico-social del alumnado debido a que este progreso y avance personal es más efectivo a estas edades (Clouder, 2011). El periodo de tiempo comprendido entre los tres y los seis años es esencial para desarrollar las capacidades o habilidades sociales del alumnado (Betina y Contini, 2009), ya que es el momento en el que se producen nuevas vivencias y se asimilan y acomodan más pautas de interacción social en las estructuras cognitivas, como ciertas actitudes prosociales, valores y normas o costumbres de la sociedad en la que los niños y niñas se encuentran inmersos. Según estas autoras, a estas edades el alumnado comienza a interactuar más fluidamente con sus iguales, lo que implica ordenar y organizar intrínsecamente su mundo social.

El fin último de tratar las habilidades sociales en esta etapa educativa radica en crear personas autónomas, con espíritu crítico y con la capacidad de relacionarse con los demás de forma positiva. Por este motivo se debe aprovechar el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar para favorecer la madurez social de las personas. Desde el aula de EI no sólo se pretenden desarrollar todas las facetas del alumnado porque éste sea un objetivo curricular y uno de los fines educativos, sino porque además, al interactuar con el ambiente más cercano, las personas comienzan a ser sociales con los demás y a ser activos en la sociedad, tanto con sus derechos como con sus deberes (Gülay y Akman, 2009; Önder, 2005).

Se han encontrado estudios que señalan que el impacto de no desarrollar la dimensión social en edades tempranas conlleva a problemas de comportamiento en el día a día (Betina y Contini, 2011) dado que existe una relación directa entre el desarrollo de la competencia social en la infancia y el posterior funcionamiento psicológico, académico y relacional (Aranda, 2007). Carencias en el desarrollo social de la persona podrían implicar trastornos de conducta, bajo rendimiento académico (Dereli İman et al., 2019), deficiencias educativas y cognitivas, problemas psicológicos, aislamiento social, falta de reconciliación en las

relaciones interpersonales, etc. (Maleki et al, 2019). Estos problemas y deficiencias se podrían empezar a observar en los primeros años de escolarización del alumnado (Green et al., 1980; Kohn, 1977; Patterson, 1982). Por todo lo anterior, el desarrollo positivo de las habilidades sociales es un dato fiable sobre el que sustentar la disminución de futuros problemas cognitivos (Betina, 2010). Por ello se considera la escuela como un lugar privilegiado para favorecer este crecimiento y bienestar personal.

No se puede pretender que los alumnos desarrollen las habilidades sociales a través de meras actividades puntuales. Por el contrario, lo que se debe promover es el tratamiento transversal de la dimensión social durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se debe pensar, organizar, planificar y fomentar la dimensión social durante toda la jornada escolar. Las personas son sociales por naturaleza y en la escuela los niños viven y crecen en relación continua con los otros, es decir, conviven entre sí. Albendea et al. (2016, p. 176) señalaron que “el contexto escolar es identificado como un sistema social” que genera situaciones de aprendizaje transversales para que el alumnado se desarrolle de manera global y vaya adaptándose socialmente al mundo que le rodea.

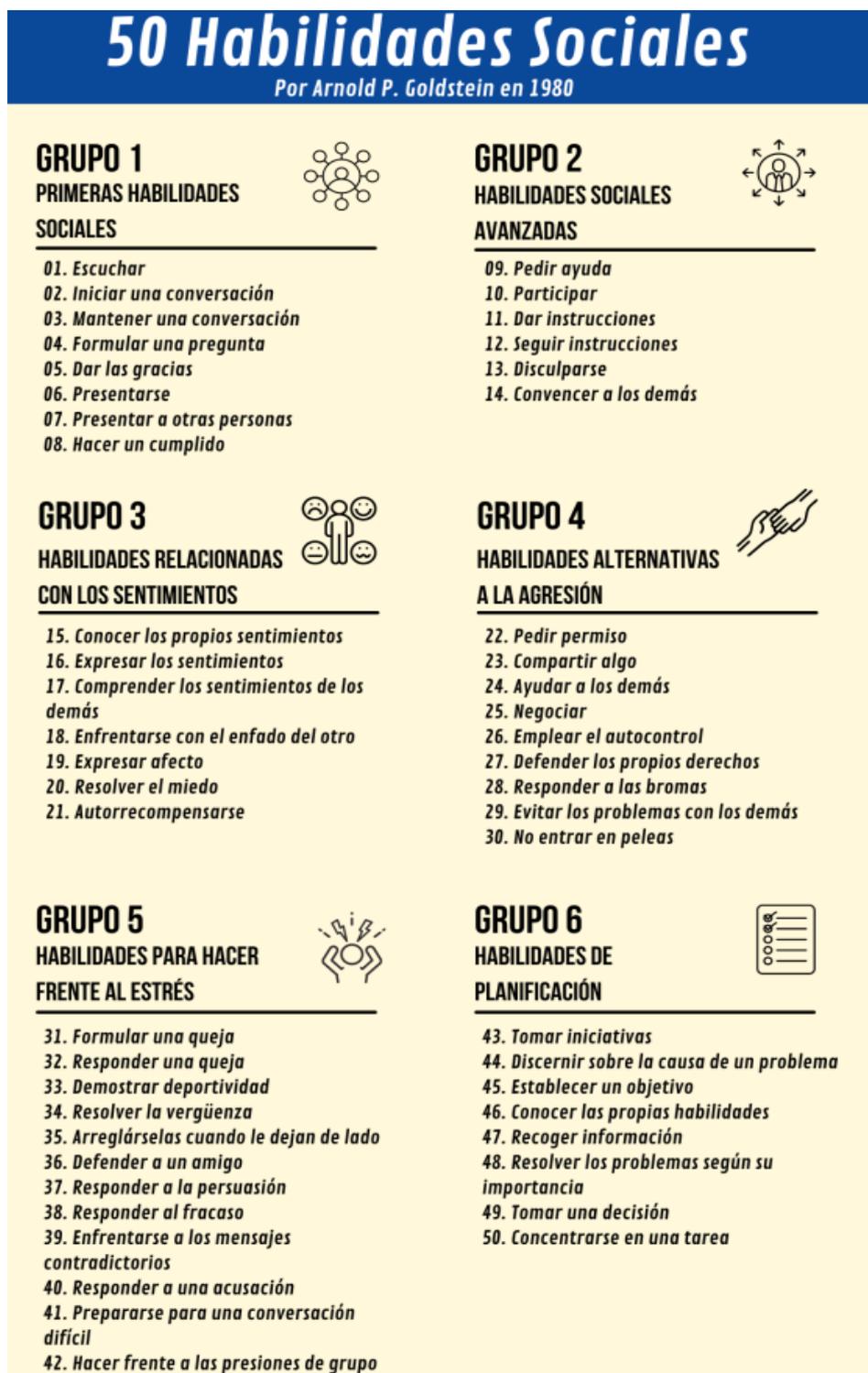
Aunque el primer contexto de socialización sea la familia, dado que es su grupo primario y donde hasta ahora se encuentran sus figuras de apego (Betina, 2010), la entrada por primera vez a la escuela implica el uso y desarrollo de habilidades sociales más complejas que las empleadas hasta el momento (Betina y Conteni, 2011). Esto se debe a que los niños y niñas comienzan a comprender que no están solos y que tienen que compartir su realidad con los otros. Este proceso implica aprender normas, modelos de comportamiento social con los iguales y con los adultos, comprender emociones y sentimientos propios y de los otros, empezar a manifestar conductas prosociales, etc. (Lacunza y Conteni, 2009). La escuela es en sí misma una institución social que lleva implícita una convivencia en la que todos los miembros de la comunidad educativa tienen que aprender a vivir con los demás y a sortear las dificultades sociales que aparecen (Carretero, 2008; Delgado y Contreras, 2008).

Para que desde la escuela se pueda fomentar el desarrollo de las habilidades sociales, los docentes tienen que saber qué tienen ante sí, es decir, qué tipo de habilidades sociales presenta el alumnado. La teoría desarrollada por Goldstein (1980) señala que las habilidades sociales pueden clasificarse en básicas (escuchar con atención, comenzar y mantener una conversación, dar las gracias y seguir otras normas de cortesía, etc.) o complejas. Dentro de las habilidades complejas se distinguen las siguientes: (a) complejas avanzadas, como pedir

ayuda o seguir instrucciones, (b) complejas relacionadas con los sentimientos, como expresar los sentimientos o dar muestras de afecto, (c) complejas asociadas a la alternativa a la agresión, ejemplo de las cuales sería defender los propios derechos o emplear el autocontrol, (d) habilidades complejas relacionadas con hacer frente al estrés, como formular una queja o responder ante el fracaso, y (e) habilidades sociales complejas de planificación, entre las que se encuentran tener iniciativa o tomar decisiones. El desarrollo de las habilidades sociales básicas son imprescindibles ya que sobre ellas se sustenta el desarrollo de las habilidades sociales complejas. En la Figura 2 pueden observarse con más detalle las diferentes habilidades sociales propuestas en la teoría original (Goldstein, 1980).

Figura 2

Clasificación de las habilidades sociales según Goldstein (1980)



Nota. Infografía obtenida de Vela (2021).

Para mostrar todos los tipos de habilidades sociales presentados, se expone un ejemplo de una escena ficticia, con nombres de alumnos ficticios, que podría darse en cualquier aula de EFI:

El maestro planifica y prepara una sesión de EFI basada en Ambientes de Aprendizaje. Al llegar al pabellón, el docente explica cómo usar los distintos ambientes que hay y los alumnos escuchan atentamente la explicación (habilidades sociales básicas). Al terminar la explicación un alumno no comprende qué es lo que se tiene que hacer en los diferentes ambientes, por lo que le pide al maestro que lo repita, *por favor* (habilidades sociales avanzadas). Tras esto, un grupo de alumnos se pone a jugar en el ambiente de las palas y los globos, deciden que los globos no pueden caer al suelo y entre todos tienen que mantenerlos en el aire mientras los golpean con las palas. A Carlos se le cae un globo al suelo y su compañera Claudia grita enfadada, le dice que es muy malo jugando. Carlos explica que ha dejado caer el globo al suelo porque justo en ese momento ha pasado Lucía (otra compañera) por delante y si intentaba darle con la pala al globo, golpearía a la compañera (habilidades sociales alternativas a la agresión). Lucía verifica lo que Carlos ha dicho y anima a Claudia a que le pida perdón a Carlos (habilidades sociales de planificación), como suelen decirle sus padres cuando ella se pelea con su hermano (habilidades sociales para hacer frente al estrés). Finalmente Claudia se disculpa con Carlos y reconoce que se ha enfadado de manera desmedida, además señala que intentará no enfadarse tanto la próxima vez (habilidades sociales relacionadas con los sentimientos).

En esta escena se puede observar que en una única situación lúdico-motriz se puede fomentar el desarrollo de diferentes tipos de habilidades sociales en el alumnado, desde las más básicas a las más complejas.

Por otro lado, los docentes deben conocer las características del alumnado con el fin de reconocer las carencias sociales que pueden sufrir y programar las mejores acciones educativas para paliarlas. Esto implica identificar y comprender sus necesidades, el ambiente social y familiar en el que se desarrollan, sus ritmos evolutivos, etc. De esta manera se favorecerá tanto su adaptación al medio social como su calidad de vida (Maleki et al., 2019). Tal y como sugieren los resultados del estudio de Lyu y Zhang (2025), para fomentar las destrezas socioemocionales del alumnado es necesario ofrecer escenarios y actividades que fomenten sus capacidades cognitivas y éstas a su vez influyan en su desarrollo socioemocional. Pero el docente no sólo fomentará el desarrollo social del alumnado, sino

que tiene que ejercer de modelo para los mismos, ya que es un referente social (Palomero y Fernández, 2002; Reinke y Herman, 2002). Los niños tienen que estar en un ambiente educativo que no sólo pretenda que ellos se desarrollen socialmente, sino que también tenga como objetivo generar y trabajar en pro de este desarrollo social. Para que los alumnos puedan adquirir el aprendizaje vinculado a las habilidades sociales es necesario que exista una colaboración activa por parte del resto de la comunidad educativa (docentes, familias, compañeros, entidades sociales cercanas al centro, etc.) para realizar actividades socioculturales y orientar así a los docentes y adultos en el proceso de socialización (Hay et al., 2004).

Finalmente, en las edades que comprende la EI, los conocimientos adquiridos vinculados al desarrollo motor y cognitivo afectan al desarrollo tanto social como emocional de los niños (Papalia et al., 2001), por lo que planificar la acción docente en torno a estas dimensiones es de vital importancia.

Como se ha señalado, la entrada en la escuela supone la apertura del núcleo social primario, formado por los miembros de la familia, para ampliarlo con sus iguales y otros adultos. Esta entrada en el centro escolar implica el aumento de las relaciones interpersonales tanto positivas como negativas. Debido a la significación de estas relaciones e interacciones sociales entre los compañeros, así como el desarrollo de comportamientos y actitudes prosociales, se pasa ahora a conocer el rol de los iguales en el proceso de desarrollo social del alumnado.

2.1 La importancia de los iguales en el desarrollo social

Como ya se ha señalado, en el proceso de desarrollo social de las personas influyen todos los microsistemas (Bronfenbrenner, 1999). Pero aunque la familia sea el primer y principal núcleo de socialización en los primeros años de vida del niño (Yubero, 2005), éste pronto comenzará a interesarse por personas de una edad similar a la suya.

En el núcleo familiar se aprenden los patrones conductuales y habilidades sociales que sirven para extrapolarlos a otros ámbitos y contextos de desarrollo, no obstante, es el grupo de iguales el que conformará un entorno y una fuente de apoyo social, emocional y cognitivo preferente (Pérez y Garaigordobil, 2004; Sánchez-Queija y Oliva, 2003). Los grupos de amigos actúan como un importante grupo de apoyo socioemocional para el alumnado con los que superar la ruptura que se crea con la familia al entrar en la escuela. El alumnado va a ir

adaptándose socialmente al nuevo ambiente conforme sienta que el grupo de iguales empieza a suplir las necesidades tanto afectivas como sociales que antes sólo se suplían en casa.

Como se ha señalado en varias ocasiones, el desarrollo social de la persona depende de factores tanto ambientales como contextuales determinados por todas las personas que lo conforman, entre otras, los iguales (García et al., 2010). Diversos estudios (Gifford-Smith y Brownell, 2003; Hartup, 1996; Navarro, 2010) señalaron que las relaciones que los niños pueden llegar a crear con sus iguales repercuten en el resto de microsistemas como la familia, la escuela y la comunidad. Por este motivo, el entorno que comienza a incidir notoriamente en el desarrollo social del alumnado es el grupo de iguales y los compañeros. Es decir, no se puede contemplar el progreso y avance de la dimensión social y relacional del alumno sin vincularla con las interacciones con sus iguales, con los que comparte tiempos de juego, de actividad, de descanso, escucha, diálogo, y en definitiva, tiempo de aprendizaje.

Para Hurlock (1980), las edades comprendidas entre los tres y los seis años son aquellas en las que los niños aprenden a relacionarse con los demás y a entenderse con las personas que no forman parte de su primer entorno o ambiente más cercano. Estas nuevas relaciones interpersonales que se van conformando implican el aprendizaje y la adaptación de los niños a nuevas formas de relacionarse y convivir en sociedad. Para García (2018) las relaciones entre iguales son las que se dan entre personas de edades similares, en este caso entre los alumnos de EI. Este mismo autor indica que las relaciones de interacción social son necesarias en la infancia ya que generan diferentes efectos positivos. Por otro lado, Arslan et al. (2011) y Gomendio y Maganto (2000) señalaron que en las edades tempranas las relaciones entre los iguales son necesarias para que se produzca el desarrollo social y relacional del alumnado, generando así interacciones sociales positivas (Betina y Contini, 2011). Es decir, es necesario que los niños y niñas hagan amigos, que participen en el grupo, que sientan pertenencia a ese grupo y que se relacionen entre ellos para favorecer el progreso social.

La capacidad que el alumnado tenga para interaccionar con sus iguales va a ser una fuente fiable para saber el progreso de las habilidades no sólo sociales, sino también de aquellas vinculadas al lenguaje, a la cognición y al desarrollo de las emociones (Brown et al., 2001). El alumno que muestre interés por relacionarse con el resto de compañeros irá conformando diversas estrategias de toma de contacto social. Por ejemplo, hará nuevas amistades, adquirirá patrones lingüísticos cada vez más complejos y elaborados, podrá

enfrentarse a los conflictos que surjan fruto de la interacción social y dar respuesta a ellos, y empezará a comprender diferentes puntos de vista. García et al. (2010) señalaron que las relaciones que se pueden establecer entre iguales se realizan en diferentes niveles, al igual que en el juego motor que se señalaba en los apartados anteriores, dando lugar a:

1) Primer nivel: se encuentran las relaciones sociales individuales. En este tipo de relaciones sociales “la relación es reconducida a orientaciones de valores y normativas del individuo” (Herrera, 2000, p. 40).

2) Segundo nivel: se dan las relaciones sociales en paralelo o diádicas. Es decir se dan entre dos alumnos que, aunque aún mantienen cierta distancia, ya empiezan a mostrar un acercamiento social.

3) Tercer nivel: se encuentran las relaciones sociales grupales o colectivas.

Es fundamental en la vida de los niños y niñas que éstos se relacionen con sus pares pasando por los tres niveles de socialización y generando vínculos afectivos sólidos, ya que gracias a ellos se irán estableciendo demandas y peticiones que les permitirán progresar en su desarrollo e integración social (Yubero, 2005). El grupo de iguales es una oportunidad excelente para adoptar un papel social dentro de la sociedad a la que se pertenece (Kohlberg, 1980). Para Piaget (1984) las relaciones entre iguales son necesarias para generar autonomía en los alumnos, ya que al entrar en contacto con los otros, éstos comienzan a intercambiar papeles y a superar ciertas características propias de la edad como el egocentrismo y la centración (Díaz-Aguado, 1986). Esto se debe a que los alumnos comenzarán a aceptar que no están solos, que hay otras personas, que no todos piensan igual que ellos y que para comprender la realidad que les rodea deben fijarse en mucho más que un único aspecto.

Las relaciones que se producen entre iguales en ocasiones están determinadas por la edad de los alumnos, encontrando así interacciones entre iguales de la misma edad, y las interacciones existentes entre alumnos de edades mixtas (las que se dan entre los diferentes niveles de EI, y entre los alumnos de EI y Educación Primaria (EP en adelante)).

Una de las principales estrategias para orientar las interacciones sociales entre los iguales es el momento de juego. Hay (2016) señaló que los alumnos que pudieron participar en juegos que implican la interacción entre iguales fueron también competentes socialmente para relacionarse con otros niños tanto en esta etapa educativa como en las siguientes. El estudio realizado por Manz y McWeyne (2004) señaló que el juego entre iguales es dinámico

y natural, lo que refuerza la adquisición de competencias sociales en los primeros años. Por otro lado, la conversación generada tras finalizar un juego ayuda al desarrollo de comportamientos prosociales en el alumnado (Brazzelli et al., 2021).

Relaciones interpersonales positivas y negativas

Las relaciones interpersonales son una parte fundamental del proceso educativo dentro del aula de EI. Desde muy temprana edad el alumnado comienza a interactuar con sus iguales, positiva o negativamente, influyendo significativamente en su desarrollo personal y social. Para Monjas (2021) las relaciones interpersonales están formadas por los vínculos que se van conformando a lo largo de la vida con las personas que forman parte del entorno social de cada individuo y con las que frecuentemente se mantienen interacciones recíprocas. Para la autora, “en las relaciones interpersonales cotidianas, es importante desplegar un estilo y un talante de cordialidad, amabilidad, simpatía, ayuda y generosidad, porque ello favorece el acercamiento y la confianza entre las personas, y genera buen clima, bienestar y satisfacción” (p. 350).

Algunos de los elementos que deben estar presentes en las relaciones positivas son los siguientes: comunicación, ayuda, consuelo y apoyo, cuidado y protección, escucha, comprensión y entendimiento, aceptación, aparición de emociones positivas, amistad, respeto y complicidad, entre otras (Monjas, 2021). Para Lacunza y Contini (2016) las relaciones positivas se vinculan con la empatía, la cooperación y la preocupación por el bienestar de los otros. El desarrollo de las relaciones interpersonales positivas en el aula favorece que el alumnado se sienta cómodo, seguro, apoyado por sus iguales e integrado socialmente (Kern et al., 2015), lo que genera en ellos sentimiento de felicidad y aprendizaje. Autores como Gormley et al. (2011) y Dereli İman et al. (2019) indicaron que la conducta social es un elemento imprescindible para la creación de interacciones de carácter positivo con las personas. Aquellos alumnos que apuestan por el desarrollo de relaciones positivas con sus iguales presentan un mejor bienestar emocional, valoran positivamente las conductas prosociales y sus relaciones sociales son más fuertes, a la par que favorecen la participación y cohesión de todos los niños y niñas del aula gracias a la buena comunicación que se genera (Monjas, 2021). Wentzel et al. (2009) señalaron que el alumnado que se relaciona positivamente con sus iguales, aparte de experimentar niveles altos de bienestar emocional, se siente seguro de sí mismo, ya que desarrolla una buena autoestima y sus relaciones sociales son más fuertes, adaptativas y continuadas que las de aquellos que no se relacionan con sus

pares. Tener amigos no sólo mejora la autoestima de la persona, sino que aquellos alumnos que tienen una autoestima más alta son más propensos a conservar las amistades que hacen en la infancia (Bukowski y Hoza, 1989).

No obstante hay que estar alerta, ya que en las relaciones interpersonales también pueden observarse efectos negativos como el rechazo a los otros, lo que afecta emocionalmente al alumnado (Nergaard, 2020). Este rechazo puede generar una baja autoestima, problemas de conducta, o un bajo rendimiento escolar (Zarra-Nezhad et al., 2019). Los niños y niñas que sufren ésto y son ignorados por sus iguales no desarrollan los procesos vinculados a la socialización y son más vulnerables para tener problemas cognitivos (Carricondo y Andrés, 2014). Tal es así, que el estudio realizado por Hay (2016) señaló que en edades tempranas los niños ya muestran conductas de interacción social con los demás, pudiendo empezar a tener problemas para ser aceptados por el grupo, mientras que aquellos niños que muestran grandes habilidades sociales en la infancia son más propensos a ser aceptados socialmente. Las relaciones interpersonales negativas en el aula pueden ser causadas por diversos factores, algunos de ellos asociados a la falta de empatía, de respeto o de habilidades sociales. Por ello, es importante prestar atención a las dinámicas del aula con el fin de percibir y mediar en las diferentes relaciones e interacciones negativas que se produzcan entre el alumnado, fomentando así el respeto, la ayuda, la colaboración y la inclusión.

La mayor parte de relaciones interpersonales tanto positivas como negativas dentro del centro escolar se dan entre el niño y sus iguales, por ello se pasa ahora a profundizar en estas interacciones.

Las interacciones entre iguales

Que los niños se relacionen con sus iguales (compañeros, hermanos, primos, vecinos, etc.), repercute en su socialización al aprender normas y reglas sociales y ajustarse a ellas (Tapia, 1998), lo que a su vez incide en su posterior adaptación académica y afectiva. Esto se debe a que cuando los niños conocen a los otros, a sus iguales, van conociéndose poco a poco mejor a sí mismos (Gutiérrez, 2010), dado que a medida que descubren otras personas similares a ellos, se va conformando y asentando su personalidad.

Para Roca (2005), la interacción social con los iguales tiene efectos positivos sobre las personas dado que:

- 1) En función de cómo se producen las relaciones interpersonales, éstas pueden ser

fuerza de bienestar personal, pero un mal tratamiento de las mismas puede generar malestar en la persona.

2) Las relaciones interpersonales óptimas con los demás inciden positivamente sobre la autoestima que la persona va generando.

3) La falta o escasez de relaciones sociales con otras personas puede generar emociones negativas.

4) Aquellas personas que tienen pocas relaciones interpersonales, o las que manifiestan no son de calidad, son más vulnerables a sufrir alteraciones psicológicas como estrés, ansiedad o depresión.

Las amistades e interacciones sociales entre los amigos generan confianza, interés, comunicación, cuidado del otro, sinceridad, proximidad, etc. Estas relaciones interpersonales tienen varias funciones, como la de fomentar el desarrollo socioemocional, la adquisición de valores, la asunción de roles y destrezas sociales, la capacidad de dominar impulsos, el desarrollo positivo de la autoestima y el autoconcepto y el conocimiento de la identidad personal gracias a la comparación social (Melero y Fuentes, 1992).

Por otro lado, Díaz-Aguado (1986) indicó que la interacción con los iguales puede incluso ser más fructífera que la interacción con los adultos para resolver ciertos conflictos sociales. Relacionarse con los pares favorece la transmisión y aceptación de normas establecidas socialmente, y por tanto la adaptación de los alumnos al sistema social. Otro de los beneficios encontrados cuando los alumnos interactúan con sus iguales es que se mejora la comprensión de las ciencias sociales (Basurco et al., 1990), ya que se generan importantes oportunidades para que el alumnado adquiera pautas establecidas socialmente, aprendiendo así nuevas habilidades y destrezas de interacción con los otros (Boivin, 2005). Por el contrario, los niños y niñas que se encuentran en la etapa de EI y no interactúan con los iguales y con el resto de compañeros, es posible que presenten problemas de adaptación social.

Por todos estos motivos se deben generar situaciones de aprendizaje escolar que impliquen la relación entre iguales para fomentar así el buen desarrollo de la personalidad y la validación del *yo* (Boivin, 2005; García et al., 2010; Navarro, 2010), ya que de lo contrario las consecuencias a nivel personal serán negativas (Díaz-Aguado, 1986). Estas consecuencias podrían ser desde sentir el rechazo por parte de los otros en las etapas escolares (Killen et al., 2009), hasta experimentar sentimientos negativos a causa de estrés emocional, conductas

socialmente inapropiadas y bajos resultados académicos (Bellmore, 2011; Juvonen y Gross, 2005). Por otro lado, Kohlberg y López (1982) señalaron que cuanto más relación exista entre los iguales más se aceptarán las normas sociales y morales, y por tanto más adaptación habrá a la sociedad. Pero es necesario comprender que lo que importa no sólo es la cantidad de relaciones interpersonales existentes, sino la calidad de todas ellas. El buen desarrollo de las habilidades sociales permite que el alumnado se relacione de manera positiva con sus iguales y con el resto de docentes de la escuela, fomentando así su éxito escolar (Moore et al., 2015). De hecho, se han encontrado estudios que indican que los alumnos que se relacionan positivamente con sus iguales en EI tienen más posibilidades de adaptarse a la realidad social y académica en las etapas educativas posteriores (Manz y McWeyne, 2004).

Los docentes tienen que planificar y organizar constantemente el proceso de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de que las relaciones interpersonales generen efectos positivos, para lo que se hace imprescindible conocer al grupo de alumnos, sus características, intereses, deseos, motivaciones, su nivel de desarrollo madurativo y las situaciones personales para dar una respuesta educativa de calidad.

Comportamientos prosociales en el aula

Cuando se habla de comportamiento prosocial se hace referencia a los comportamientos, actitudes y hechos que se tienen hacia otras personas (Ladd et al., 1996). Para Omar (2009), el comportamiento prosocial está vinculado al fomento de la solidaridad y armonía en las relaciones interpersonales, lo que produce beneficios tanto individuales como para todo el colectivo social. Además, la prosocialidad no sólo se relaciona con el fomento de aspectos positivos de carácter social, sino también con aspectos positivos de carácter académico (Audley y Jovic, 2020) y con el desarrollo de la inteligencia emocional de las personas (Moreno et al., 2019). La conducta prosocial está relacionada con la manifestación de valores como el respeto, la empatía, simpatía y la gratitud, y otros sentimientos como la culpa, vergüenza y la angustia personal (Audley y Jovic, 2020; Moreno et al., 2019; Spinrad y Eisenberg, 2009; Vaish y Hepach, 2019). En definitiva, la prosocialidad genera bienestar y felicidad, tanto en la persona que demuestra estas conductas, como en la persona que se beneficia de estos actos (Dunn et al., 2008; Moreno et al., 2019; Steger et al., 2008). La conducta prosocial puede estar vinculada a comportamientos altruistas. Garaigordobil (2003) clasificó la prosocialidad en función de este factor, dando lugar a:

- 1) Las conductas prosociales que suponen un beneficio mutuo para las dos partes

implicadas, es decir el que manifiesta la conducta y el que la recibe, el llamado win-win (Sáez de Ocariz y Lavega-Burgués, 2020). Este tipo de conducta no se clasifica como altruista, ya que puede realizarse buscando el bien propio. Un ejemplo sería motivar y animar a un compañero que le toca salir a pillar el pañuelo en el juego que lleva este mismo nombre, ya que ésto se puede entender como un apoyo desinteresado a esa persona, o como una acción cuya finalidad es conseguir que gane el equipo en el que se encuentra la persona que está animando.

2) Las conductas prosociales que sólo benefician a una de las partes, que es la que recibe y disfruta de la conducta de la otra persona. En este caso sí se está ante una conducta totalmente altruista. Un ejemplo sería motivar, animar e incluso ayudar a un compañero a mejorar su técnica para encestar una pelota en una caja situada en el centro del pabellón, con el fin de que se sienta bien consigo mismo siendo capaz de conseguir el reto propuesto por el docente.

Pero las conductas prosociales también se pueden clasificar en función de la ayuda que se ofrece (González, 2000):

- 1) Conductas de ayuda directa e indirecta.
- 2) Conductas de ayuda solicitada o no solicitada.
- 3) Conductas de ayuda identificable o no identificable.
- 4) Conductas de ayuda ofrecida en situaciones de emergencia o en situaciones que no son de emergencia.
- 5) Conductas de ayuda ofrecida de forma espontánea o premeditada.

Se pone como ejemplo a un grupo de alumnos que está en EFI y tiene que recoger la sala al terminar la sesión. A una pareja le toca recoger todas las telas y otra pareja tiene que recoger las pelotas de tenis que se han usado. Los alumnos que se encargan de las pelotas quieren recogerlas todas a la vez pero no pueden con ellas, intentan guardarse algunas en los bolsillos para llevarlas a su cajón pero se les caen por el camino. Los dos compañeros que se encargan de las telas deciden abrir una de ellas y hacerla de saco para guardar y transportar todas las pelotas a la vez. Esta ayuda que han ofrecido es directa, no solicitada, identificable, ofrecida en una situación que no era de emergencia y de forma espontánea. Además, en función de la categoría que ofrecía Garaigordobil (2003), es una acción prosocial totalmente

altruista, ya que sólo se pretende ayudar a los compañeros y no existe beneficio propio en ello.

La prosocialidad tiene múltiples beneficios en el desarrollo personal del alumnado ya que ayuda en la resolución pacífica de conflictos, genera un buen clima escolar, una visión positiva hacia la vida y buenas relaciones interpersonales (Moreno et al., 2019). Además, el alumnado que experimenta comportamientos prosociales tiene más cantidad de interacciones con sus iguales (Caprara et al., 2000). Para Betina y Contini (2011) una de las primeras manifestaciones de la conducta prosocial por parte de los niños de edades tempranas está relacionada con compartir juguetes o alimentos, o ayudar a otras personas. Tal y como indicó Betina (2012) las actitudes prosociales requieren que las personas que las demuestran realicen actos voluntarios como proteger, compartir, ayudar, etc. Para esta autora el comportamiento prosocial forma parte de la competencia social del alumnado y es muy importante para el desarrollo adecuado de las habilidades relacionales de la persona, tanto que, aquellos niños y niñas que muestran conductas más prosociales son también más aceptados entre sus iguales. Sin embargo, dar muestra de este comportamiento en el alumnado implica superar varios desafíos (Vaish y Hepach, 2019), como inhibir el egoísmo personal, e identificar y encontrar personas comprometidas con el desarrollo de las actitudes prosociales.

Finalmente, el desarrollo del comportamiento prosocial está muy relacionado con la Teoría de la Mente, como indicaron los estudios de Premack y Woodruff (1978) y Wellman et al. (2001). Esta teoría señala que la persona no sólo tiene que actuar para que los otros se sientan cómodos, sino que para poder actuar, tiene que saber qué sienten los otros, qué quieren y qué están pensando. Todo este conocimiento se adquiere mediante el contacto y la interacción con las otras personas. En este sentido aquellas personas que no se relacionan teniendo en cuenta los principios de esta teoría, podrían presentar problemas de rechazo por parte de sus iguales (Carricondo y Andrés, 2014).

En definitiva, los iguales juegan un papel esencial para el desarrollo de la dimensión social del alumnado. El centro escolar, y en concreto el aula de EI, contribuye al fomento de constantes interacciones entre iguales, posibilitadoras del desarrollo de habilidades sociales, conductas prosociales y valores asociados a la vida en grupo, como la empatía, la cooperación, la toma de decisiones y la resolución pacífica de conflictos.

2.2 La dimensión social en el aula de Educación Física

Como se ha mencionado con anterioridad, la EF presenta la capacidad de generar situaciones motrices facilitadoras y favorecedoras del desarrollo social en el alumnado (Fernández, 2003; Koszałka-Silska et al., 2021; Mosston, 1993; Opstoel et al., 2020; Polvi y Telama, 2000; Wang y Chen, 2021). El uso del juego motor en EF favorece este desarrollo social y relacional. De hecho, Parlebas (2016) señaló que cada juego realizado “provoca fenómenos específicos de relación con el espacio, el material, el tiempo y los demás” (p. 47). Sin embargo, hay cabida para unas consideraciones más. Hernández y Rodríguez (2011) señalaron que la EF centra su atención entre otros aspectos en la competencia social por dos motivos principalmente. Por un lado porque la EF es un área o disciplina eminentemente social, por lo que su incidencia en esta dimensión es incuestionable. Por otro lado, porque la dimensión o competencia social es la que enfrenta los problemas socioculturales que pueden existir en el aula y en el buen desarrollo pedagógico de la misma. Por este motivo se apuesta por la EF como un potente recurso para la intervención social sobre el alumnado (Ríos, 2015). A su vez, Fraile y Hernández-Álvarez (2006) señalaron que para que la EF tenga el potencial necesario para el desarrollo de las habilidades sociales es imprescindible que haya un conocimiento práctico, ya que de lo contrario, no habría lugar para las demandas sociales. Por otro lado, Opstoel et al. (2020) indicaron que hay evidencias científicas que avalan que la EF está relacionada con el desarrollo de las habilidades sociales y para la vida, y que éstas crean alumnos más exitosos tanto en lo académico como en lo personal, debido entre otros motivos al desarrollo de comportamientos prosociales.

Con la EF el alumnado está en continuo proceso de socialización, adquiriendo patrones conductuales y valores sociales necesarios para la convivencia pacífica, el progreso y la superación personal (Miranda, 2001). En este sentido, son diversos los estudios que han señalado que el tratamiento de lo corporal es un buen puente para acceder al tratamiento de lo social (Fraile, 2004; López Pastor et al., 2003).

Aunque el fin último de la EF es fomentar el desarrollo global del alumnado mediante actividades integradoras y transversales, se encuentran una gran cantidad de objetivos vinculados a esta disciplina, por lo que se pasa a mencionar algunos de ellos. Para Molina (2012) el objeto de estudio de la EF es la sociología, como también han señalado otros estudios (Contreras, 1998; Domingos, 2010). Por este motivo la EF se entiende como un proceso de adaptación social mediante el trabajo personal de hábitos sociales en el aula. Por

otro lado, Laker (2000) indicó que la EF debería buscar el desarrollo socioemocional del alumnado, del mismo modo que Goudas y Magotsiou (2009) señalaron que la competencia social es el objetivo curricular para la EF en algunos programas educativos. En la línea de impulsar el desarrollo de programas educativos, cabe señalar que Andrey et al. (2019) realizaron una propuesta al sistema educativo cuya finalidad era dar respuesta a la necesidad educativa existente. En esta propuesta se pidió que se formularan planes o programas de trabajo longitudinales donde se vincularan proyectos de deporte y actividad física hacia la transformación social de la comunidad. Por otro lado, Navarro y Jiménez (2009) indicaron que la EF tiene por finalidad intervenir sobre la motricidad y sobre los aspectos sociales del alumnado, es decir, llegar al desarrollo de la competencia social a través de la motricidad.

En otra línea de trabajo, Martínez-Martínez y González-Hernández (2018) señalaron que las relaciones sociales que establecen las personas se producen en un 42.3% con los amigos que se tienen, en un 34% con las relaciones que se establecen en la escuela y en un 42.1% a través del deporte. Es decir, si unimos las interacciones sociales que se pueden tener en la escuela con los iguales mientras se practica actividad física, el porcentaje de desarrollo social en los alumnos es mucho mayor.

Por otro lado, se deben considerar los diferentes ámbitos en los que el docente debe incidir, que no dejan de ser los personales, acompañados siempre de los sociales y los ambientales o culturales (Velázquez, 2004). Según Velázquez (2004) la EF debe aprovecharse para vertebrar la enseñanza y mejorar las habilidades sociales, las relaciones grupales, la aceptación y conocimiento social, así como el tratamiento de los conflictos, dado que éste se produce a través de las relaciones sociales. El ejercicio físico y la EF son la base para el desarrollo social y de conductas prosociales al entrar en situaciones de conflicto en el tratamiento de reglas y en la necesidad del uso del diálogo (Peña y Peña, 2014; Polvi y Telama, 2000). Además, el tratamiento de los conflictos en el aula de EF permite comprobar cuáles son los puntos clave sobre los que trabajar e incidir con el alumnado, creando así un “programa específico de EF para intentar transformar, reducir o eliminar los conflictos” que más se producen (Sáez de Ocáriz y Lavega, 2015, p. 41).

El desarrollo motor que se potencia a través de la EF fomenta el incremento de los aspectos biológicos, afectivos, sociales y decisionales, dado que la actividad física ayuda a la comprensión y desarrollo de las reglas, lo que favorece la relación con los compañeros, los iguales y con los docentes (Couto et al., 2015; Montil et al., 2007). El estudio de estos

autores, junto con el realizado por Ciotto y Gagnon (2018), señaló que la EF fomenta el manejo de las emociones personales y sociales, ya que el movimiento del cuerpo repercute en el conocimiento de uno mismo y de los demás a través de la comunicación social. En este sentido, el estudio de Molina (2012) señaló que en las sesiones de EF surgen en torno a un 82% de emociones, de las cuales un 66.5% aproximadamente son positivas. Este hecho refuerza la afirmación de que el desarrollo emocional está asociado al desarrollo social y viceversa (Alcaraz-Muñoz et al., 2020; Martínez y Buxarrais, 2000; Muñoz-Arroyave et al., 2021; Molina, 2018).

Por otro lado, Gil y Pastor (2003) indicaron que la EF está vinculada al desarrollo de la dimensión social mediante el trabajo de las CM por varios motivos:

- 1) Porque atiende a las diferencias tanto sociales como culturales del aula.
- 2) Profundiza en los diferentes procesos de socialización (descubrimiento, aceptación y vinculación. Gutiérrez, 2010).
- 3) Fomenta la unión y la diversión entre razas.
- 4) Impulsa a conocer nuevos compañeros y establecer vínculos socioafectivos.

Por todos estos motivos, Gil y Pastor (2003) señalaron que la etapa de EI es esencial para sentar las bases del desarrollo social y emocional del alumnado mediante el tratamiento de las CM, poniendo el centro de atención en la persona y no en el proceso o resultado final. Para Gomendio y Maganto (2000) la EF trabaja basándose en las CM, de hecho, señalan que un mal tratamiento de estas conductas podría derivar en hermetismo social, donde predominen comportamientos introvertidos y de aislamiento.

Es interesante también conocer el concepto de EF de Base, al que Seirul-lo (1991) hizo referencia para señalar que ésta es la que se fundamenta en un método de enseñanza y aprendizaje activo, donde el alumno es el centro del proceso educativo y se tratan todas las dimensiones de la persona. Este concepto está por tanto relacionado con el término acuñado por Parlebas de CM (1981, 2001).

Según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2019), basándose en lo establecido por el Informe Eurostat de la Comisión Europea (2013), existen diversos Indicadores de Calidad de Vida que están relacionados con la EF y las prácticas docentes. Cuatro de estos indicadores hacen referencia a:

1) La salud, que se mide con el Índice de Masa Corporal (IMC) personal y la práctica deportiva de cada persona.

2) La educación, en la que Molina (2018) incluye tanto la EF formal como no formal: “educación social, animación sociocultural, acción comunitaria, etc.” (p. 72).

3) El ocio y las relaciones sociales, para lo cual el foco de atención se pone en la satisfacción con el uso del tiempo y en la satisfacción en las relaciones sociales con los demás.

4) La satisfacción global con la vida, lo que deriva en el bienestar personal subjetivo.

Estos indicadores no hacen más que señalar e incidir una vez más sobre la importancia de la actividad física, los aspectos sociales y culturales y el bienestar personal del alumnado.

Por su parte, Beni et al. (2017) indicaron que la interacción social que se produce mediante la EF genera una influencia positiva en el desarrollo de la competencia social del alumnado. Sin embargo, también se han encontrado estudios (Carricondo y Andrés, 2014; Hay, 2016; Melero y Fuentes, 1992) en los que se señala que la interacción social puede ser negativa entre el alumnado, como ya se ha comentado en el apartado anterior, por lo que la actuación docente es clave para resolver estas situaciones. El maestro tiene que conseguir que las relaciones sociales que se produzcan en EF fomenten una interacción real entre los alumnos e inviten a participar de manera activa en el desarrollo de las clases.

Couto et al. (2015) señalaron que el avance de las capacidades y habilidades sociales en el alumnado va a la par que el trabajo en el aula de actitudes y valores positivos. Además señalan que las actividades dinámicas y desafiantes para el alumnado promueven la socialización. Es decir, cuando se presenta un reto alcanzable al alumnado se consigue una motivación en ellos mayor que cuando las acciones que tienen que realizar no presentan ningún desafío. Cuando, por ejemplo, se les propone a los niños y niñas de un aula de tres años que lancen una pelota a portería a una distancia de un metro, éstos estarán motivados y realizarán la acción con buena actitud porque sus habilidades y conocimientos comienzan a desarrollarse con acciones como la señalada. No obstante, si se lo proponemos al aula de cinco años tendremos que aumentar la distancia de lanzamiento, ya que de no ser así comenzarán metiendo todas las pelotas en la portería, lo que al principio será divertido, pero pronto comprenderán que sus aciertos no se deben a sus habilidades sino a la simplicidad del reto. Por ello se observaría cómo ellos mismos se alejan poco a poco hasta que la distancia les

suponga un reto personal. Ante este nuevo reto podrán suceder varias cosas: que lo intenten y se automotiven para conseguir lanzar y meter la pelota en la portería, que se enfaden porque no lo consiguen, que unos compañeros ayuden a otros y se produzca así una cooperación entre iguales, que se motiven entre ellos, que adopten diferentes técnicas y estrategias para conseguir meter la pelota, etc. Es decir, siempre que se le plantee al alumnado un reto real y alcanzable, su motivación, estado de ánimo y esfuerzo será mayor y más prolongado que si no existiera el desafío.

Siguiendo con la idea presentada en el apartado anterior, no se puede olvidar que el juego motor en EF es una potente herramienta para el desarrollo de las habilidades sociales en el alumnado (Fernández, 2009; Ríos, 2015), lo que contrasta con lo señalado por Mulvey et al. (2020), quienes indicaron que las actividades grupales son imprescindibles para garantizar el desarrollo de la conducta social. Medeiros (2012) indicó que el juego es el puente que se utiliza en EF para el desarrollo personal y la creación del sentimiento de pertenencia a un grupo social (Winther-Lindqvist, 2012), en este caso el grupo de iguales de su aula. Por su parte, Jaqueira et al. (2014), Medina (2002), Velázquez (2004) y Vinyamata (2003) indicaron que los juegos cooperativos fomentan las interacciones entre iguales y, por tanto, el aprendizaje de valores, de aspectos morales y de las habilidades necesarias para una buena convivencia social. Esto se debe a que los juegos motores potencian el desarrollo de la educación emocional y de las conductas sociales en el alumnado (Jaqueira et al., 2014). Además, debido a la lógica interna y externa de los juegos, el alumnado necesita comprenderse y entenderse, poniéndose en el lugar de los otros, generando así diferentes conductas prosociales (Lagardera y Lavega, 2003). El juego y la práctica deportiva son elementos básicos para mejorar las competencias sociales personales como el autocontrol, las conductas prosociales, la empatía o el autoconcepto (Martínez-Martínez y González-Hernández, 2018). Además, estos autores indicaron que todas estas competencias son altamente transferibles a la vida cotidiana de la persona y las interacciones sociales que se producen en todos sus ambientes. Por su lado, Navarro (2002) señaló que los juegos motores se pueden orientar hacia cinco enfoques diferentes: (a) el educativo, pues con ellos se fomenta el desarrollo holístico del alumnado, (b) el que permite la enculturación de la persona, (c) el asociado a la iniciación deportiva, (d) su uso recreativo, ya que estos juegos sirven para el ocio y el disfrute, y (e) su empleo para dinámicas de grupos, dado que promueven las interacciones y relaciones entre el alumnado. En definitiva, una EF basada en el juego favorece el desarrollo de la autonomía del alumnado, lo que repercute en las

relaciones sociales producidas en el aula (Gil-Arias et al., 2020).

En el proceso de realización de actividades físicas, las relaciones sociales establecidas son uno de los factores que más destacan debido a que la EF implica apoyo social y conexión con los compañeros. La socialización puede verse favorecida con los enfoques globalizadores e interdisciplinarios y transversales que se dan desde la EF (Fernández, 2009), la cual además ofrece una buena oportunidad para fomentar el trabajo por grupos. Diversos estudios señalan que, debido al carácter eminentemente social de la EF, ésta se considera como una disciplina idónea para el desarrollo de las habilidades sociales en el alumnado, entre ellas, las referidas a la cooperación y la prosocialidad (Miller et al., 1997; Parker y Stiehl, 2005).

Finalmente, mediante el uso de la EF se acerca al alumnado al desarrollo de la competencia social y por tanto de las habilidades sociales y de aspectos como la prosocialidad. Sin embargo, ¿qué metodología se puede emplear para trabajar estos aspectos mediante la EF y conseguir la continuidad del tratamiento y desarrollo de las habilidades sociales? En esta investigación se apuesta por una metodología basada en el empleo de los JPT en el aula. Por tanto, el siguiente apartado se centra en estos juegos, en su relación con la EF y en su incidencia sobre el desarrollo social del alumnado.

3. El Juego Popular Tradicional

Como se ha ido señalando a lo largo del Capítulo II, el juego cumple un papel primordial para el desarrollo integral del alumnado. Esto se debe a que posee un potencial educativo que enriquece el desarrollo global del niño, favoreciendo el plano social, afectivo, orgánico y decisional, lo que a su vez incide en un reporte de beneficios sociales y educativos (Almeida y Cerezo, 2019; Murray, 2018). Por este motivo se debe aprovechar su poder motivador para utilizarlo como una herramienta habitual dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, Garaigordobil (2007) y Molina (1990) especificaron la incidencia del juego en diferentes dimensiones:

- 1) Desarrollo social: el juego favorece el contacto del niño con otras personas y con sus iguales, por lo que se considera un paso previo para la socialización.
- 2) Desarrollo cognitivo: la actividad física y el juego son fuente de creatividad, motivación e imaginación, lo que incide positivamente en el proceso de aprendizaje.
- 3) Desarrollo motor: la actividad física necesaria a estas edades le viene dada por el

juego, lo que a su vez repercute en otros aspectos como el autoconocimiento del propio cuerpo, una buena higiene postural y el buen desarrollo muscular.

4) Desarrollo psicológico: gracias a las características propias del juego, se favorece la liberación del niño de problemas o responsabilidades internas negativas, lo que repercute directamente sobre el óptimo desarrollo de su personalidad.

Estas premisas fueron avaladas por estudios como el de Gordillo et al. (2011, p. 205), que indicaron que el juego en edades tempranas permite a los niños “satisfacer sus necesidades, descargar tensiones, elaborar experiencias, colmar sus fantasías, reproducir sus adquisiciones asimilándolas, relacionarse con los demás, etc.”. Por este motivo se fomenta el tratamiento de las CM mediante el uso del juego y la interacción con los iguales, favoreciendo y potenciando así el desarrollo infantil.

Por su parte, Duncan y Arnott (2019) señalaron que los juegos se han de planear teniendo en cuenta el espacio disponible, las interacciones que pueden generar y los materiales que se necesitan, ya que todas estas variables no pueden limitar el juego creativo en el niño, sino al contrario, han de potenciarlo. Las interacciones generadas mediante el juego favorecen además la necesidad de pensar en los otros, de aceptar actitudes y pensamientos ajenos al propio y aceptar la presencia de los demás. Esto es, que la interacción social generada a través del juego ayuda al niño a superar poco a poco los comportamientos y actitudes egocéntricas (Cortizas, 2005).

Hablar de juego implica hablar de un elemento imprescindible para el desarrollo individual mediante la consecución de un equilibrio entre la mente y el cuerpo (Almeida y Cerezo, 2019). Esto se logra gracias al carácter recreativo y satisfactorio que presenta la práctica del juego.

Juego Popular y Juego Tradicional

Al hablar de juego, se hace alusión a la idea de juego popular y de juego tradicional. En relación a los primeros, éstos son los “también conocidos como juegos de calle en los que se pueden cambiar sus elementos, decididos por los propios jugadores, con flexibilidad en las reglas, y sin requerir recursos más sofisticados porque su origen está en la cultura popular” (Vieira y Cavalcante, 2002, p. 45). En general, los juegos populares suelen aparecer por un tiempo para luego desaparecer y volver a aparecer más tarde, y se practican en una determinada época (Suárez, 2010). Los juegos populares acostumbran a estar asociados a las

fiestas populares, habiéndose conocido por sus jugadores a través de la transmisión oral entre generaciones y a la observación e imitación de los mismos (Lavega, 2000). Gracias a esta observación e imitación de las acciones lúdicas se transmite un gran número de valores asociados a la cultura en la que el juego y los jugadores están inmersos, así como la transmisión de nuevos conocimientos y tradiciones (Suárez, 2010). Tratar estos juegos en el aula implica comprender mejor la realidad social que rodea a las personas y el mensaje que la sociedad transmite. Para Rodríguez (2012) este tipo de juego sirve de herramienta educativa para conocer las características predominantes de las diferentes épocas, de modo que los alumnos que los practican aprenden nuevos conocimientos a la vez que se divierten.

Dentro de los juegos populares se encuentran diversas modalidades de juegos, como aquellos que eran más de niños o de niñas, las canciones de cuna, las adivinanzas, de rimas, etc. (Lavega, 2000). Estas modalidades presentan diferentes reglas, pero ninguna de éstas son fijas e inamovibles, de hecho estos juegos se caracterizan por la capacidad de consensuar entre todos los jugadores las reglas del juego y modificarlas si se hace necesario (Cortizas, 2005). Algunos autores definieron el juego popular como un juego tradicional infantil (Kishimoto, 1996), por lo que se pasa a conocer lo que se entiende por juego tradicional. Los juegos tradicionales son todos aquellos que se practican de manera regular en un determinado lugar y que se transmiten de generación en generación (Bustos et al., 1999; Camargo et al., 2023; Mawere, 2012; Purwaningsih, 2006). Este tipo de juegos son el resultado de las pautas, normas morales y valores de una misma cultura (Prisia y Handoyo, 2014).

Los juegos tradicionales son aquellos transmitidos intergeneracionalmente de manera oral y que aún hoy en día mantienen su estructura inicial o permanecen con pequeños cambios asumidos por la necesidad de incluir nuevos contenidos o reglas sociales. Esta transmisión entre generaciones se puede dar de dos maneras: (a) de manera vertical, que es aquella vinculada a la familia y a lo observable por parte de un referente cercano y que implica una transmisión directa por imitación; o (b) de manera horizontal, que es aquella vinculada a la transmisión por medio de la interacción social con los que nos rodean (Maestro, 2005).

A pesar de que Manzano y Ramallo (2005) indicaron una clara diferencia entre el juego popular (practicado por las masas) y el juego tradicional (transmitido a lo largo del tiempo), Lavega (2000) indicó que sería una incoherencia hacer distinción alguna entre estos tipos de juego. Por este motivo se habla de JPT por el mero hecho de que con ellos está presente tanto la representatividad del juego en un determinado lugar, como la temporalidad y el proceso de

transmisión del mismo (Lavega, 2000).

Rodríguez et al. (2015a, 2015b) señalaron que se tienen que promocionar ambos tipos de juego en la escuela. Los JPT son parte del patrimonio cultural de un lugar, por lo que inciden en los valores de la comunidad, en las formas de vida y en las tradiciones de la sociedad (Lavega, 2000; Morejón et al., 2024; Trigueros, 2000). De hecho, la UNESCO declaró este tipo de juego como Patrimonio Inmaterial de la Humanidad, alegando que “las diferentes culturas autóctonas del mundo han dado origen a una gran variedad de juegos y deportes tradicionales que son expresiones de la riqueza cultural de una nación” (UNESCO, 2005, Anexo p. 2).

Este tipo de juegos favorecen la adquisición de las habilidades sociales de los jugadores que los practican (Riverón-Ovalle et al., 2017; Trigueros et al., 2015) a la vez que pueden repercutir en el sistema sociocultural en el que se desarrollan (Trigueros et al., 2015). Parlebas (2020) definió este tipo de juegos como el “fruto de una historia que ha ido configurando sus estructuras según los valores y representaciones colectivas de cada región” (p. 7). Por este motivo, en cada región se practican diferentes JPT, los que se han ido adaptando a los hábitos y entornos comunitarios en los que se practican (Akbari et al., 2009). Mello (2006) señaló que este tipo de juegos se da con frecuencia en calles, patios escolares, casas, etc., y que se vuelven parte de la vida cotidiana de sus jugadores en los momentos de tiempo libre y en cualquier oportunidad de reuniones grupales. Estos juegos destacan por su relación directa con la forma de vida, valores, prioridades y necesidades de la cultura antigua (Casbergue y Kieff, 1998; Dubnewick et al., 2018; Lavega, 2011; Rodríguez et al., 2016; Vigne, 2011).

Como han señalado los estudios de Lavega (2000) y Martín (2003), el origen de los JPT está vinculado a diferentes motivos: (a) por un lado se dice que surgieron fruto de la actividad económica o laboral, (b) por otro lado se habla de los JPT que surgieron como defensa ante ataques bélicos, (c) también se habla de los JPT surgidos a raíz de las creencias místico religiosas, y (d) finalmente los creados originalmente con el único fin de divertirse y crear cultura. Sea como fuere el origen de estos juegos, durante mucho tiempo los JPT fueron la única fuente de diversión y aprendizaje de los más pequeños, por lo que no pueden quedar en el olvido. Estos juegos son un nexo de unión entre la sociedad actual y las memorias y culturas antiguas (Gamonales y Gamonales, 2017). Por este motivo, desde las escuelas se ha de asegurar que las próximas generaciones tengan la oportunidad de disfrutar de esta forma

única de relación motriz. Su conservación implica un compromiso de memoria colectiva y un aprendizaje continuo y actual.

Beneficios y disfrute de la práctica de los Juegos Populares Tradicionales

Son muchos los beneficios que se asocian a la práctica de los JPT en la infancia y reporta la literatura científica. Subagiyo (citado en Mulyani, 2016) señaló que este tipo de juegos sirven de terapia para los niños ya que les ayuda a desarrollar su inteligencia en todos los ámbitos: mental y emocional (Ismoyo et al., 2024), interpersonal, lógica, cinestésica, espacial, espiritual, musical, etc. Asimismo, se han encontrado estudios que señalan beneficios de carácter académico y cultural (Peng et al., 2023; Prisia y Handoyo, 2014), e incluso otros vinculados al autoconocimiento y control de sí mismos, el reconocimiento de las fuerzas de los demás y la práctica de lo socialmente correcto (Saputra y Ekawati, 2017). Por su parte, Achroni (2012) listó una serie de aspectos beneficiosos vinculados directamente con los JPT y, a parte de los ya señalados, destaca el desarrollo de la creatividad de los niños, la familiarización de éstos con la naturaleza, el desarrollo de la motricidad gruesa y fina (Aqobah et al., 2023; Safitri et al., 2023; Septianto et al., 2024), así como de su condición física general (Maliki et al., 2025), la creación de una atmósfera de disfrute y el desarrollo del sentido del arte y la belleza. Además, para Azlan et al. (2020) y Adnan et al. (2020), el uso de los JPT implica la reducción del tiempo empleado en otra tarea que no requiera actividad física, bajando así el nivel de sedentarismo del alumnado y los problemas asociados a la salud infantil (Ali y Ranjbar, 2018).

Para autores como Morera (2008) y Pic et al. (2018), los JPT favorecen el desarrollo de destrezas y habilidades personales, la creatividad, actitudes favorables para la vida en sociedad, el desarrollo y enriquecimiento del lenguaje y la personalidad. Además, sus estudios también sostienen la relación de este tipo de juegos con un buen estado de salud física y mental que permite mantener a la persona que lo practica lejos del sedentarismo y con un buen nivel de energía y vitalidad (Morera, 2008; Pic et al., 2018). Este juego se encuentra en todas las partes del mundo, pero a causa de la flexibilidad que hay en sus normas y reglas, un mismo juego se puede encontrar en diferentes lugares con ciertas diferencias en su diseño, en su desarrollo, en la forma de jugarlo o incluso de nombrarlo (Gamonaes y Gamonaes, 2017).

Otro aspecto que está vinculado a los JPT que merece la pena recalcar es la transmisión de valores mediante la práctica de estos juegos (Akbari et al., 2009; Benítez, 2009; Iswinarti y

Suminar, 2019; Manzano y Ramallo, 2005; Saco et al., 2001; Taro y Picay, 2023). En este sentido, Lestaringrum y Yulianto (2016) hicieron alusión a la transmisión de valores asociados al placer o la alegría, el sentido de la responsabilidad, la amistad (Kamid et al., 2022), la honestidad y deportividad, el liderazgo, la unión y ayuda mutua, la libertad, y el valor de la democracia y del cumplimiento, entre otras. Mientras que el estudio realizado por Camargo et al. (2023) señaló que el empleo de los JPT supone el fomento de valores como el respeto y la cooperación. Todos estos valores, necesarios y positivos para la vida en sociedad, son necesarios empezar a inculcarlos en edades tempranas, ya que son los que van conformando los cimientos de la vida adulta (Akbari et al., 2009; Parlebas, 2005).

Se habla de los beneficios y aportes positivos que los JPT ejercen sobre quienes los practican, pero ¿a qué se debe todo esto? Son las características de estos juegos las que hacen que todo sea posible. Muchos son los autores y estudios consultados que han analizado algunas de sus características, como el de Serra (1999), que señaló que los JPT son de transmisión oral y anónima, presentan coherencia interna en sus normas y procedimientos, y variabilidad según la zona en la que se practiquen. Además este autor indicó la existencia de una estrecha relación entre estos juegos con el trabajo y el mundo laboral, que se caracterizan por su originalidad y autenticidad, etc. Por otro lado, Parlebas (2001) indicó que los JPT están vinculados a una tradición cultural, presentan reglas flexibles, no dependen de organismos oficiales, se dan al margen de los procesos socioeconómicos y que la AM es su principal señal de identidad. Es decir, estos juegos se pueden practicar en cualquier momento y lugar, y favorecen el desarrollo de las habilidades sociales entre quienes los juegan y quienes los transmiten, por tanto, un desarrollo social entre generaciones. Además, permiten descubrir otras culturas a través del conocimiento de sus tradiciones lúdicas, su práctica es universal, y las acciones comprendidas en ellos son libres y voluntarias (González, 2000; Kishimoto, 2003; Lavega y Olasso, 1999). En definitiva, son todas estas características las que permiten que estos juegos estén tan cerca de la cultura y del saber popular, las que favorecen la transmisión de la cultura y valores sociales de una manera lúdica y agradable para todo el que los practica, y las que hacen que su uso en las escuelas tenga una fácil conducción hacia el aprendizaje social.

Además, algunos estudios encontrados, como los de Baena y Ruiz (2016) y Trajkovic et al. (2018), apuntan a que la práctica de los JPT en las aulas mejora el nivel de atención del alumnado, así como el desarrollo de su memoria y el nivel de motivación hacia el aprendizaje.

En definitiva, el empleo de este tipo de juegos es óptimo tanto para la conservación y mantenimiento de la cultura popular y tradicional, como para el desarrollo equilibrado y dinámico de los niños, por este motivo se apuesta por el empleo de estos juegos en el ámbito escolar. En relación a ello, y como ya se ha podido observar, los JPT pueden ser empleados en diversas situaciones de aprendizaje y momentos de la jornada educativa, pero no hay duda de que el juego es el elemento y eje principal que prima en EF.

3.1 El desarrollo de la dimensión social a través del Juego Popular Tradicional

Son numerosas las evidencias empíricas encontradas que señalan al juego y al comportamiento lúdico como un buen medio facilitador del desarrollo social de la persona (Delgado et al., 2017; Lavega, 2000; Rodríguez et al., 2019), así como la presencia de otros estudios que defienden la idea de que la falta del juego tiene efectos negativos en el proceso de socialización de las personas (Brown, 2014). Esto se debe, entre otros aspectos, a que el juego sirve para resolver conflictos sociales (Briet et al., 2023; Garaigordobil, 2013; Petty y de Souza, 2012). Gracias a la interacción con los iguales y a las situaciones de disfrute que el juego genera, es un elemento de socialización por sí mismo (Almeida y Cerezo, 2019; Sukadari et al., 2019). Esto es debido a que la práctica lúdica permite a los alumnos ir más allá del *yo* y abrirse a los demás y al entorno más próximo mediante comportamientos sociales que posibilitan una convivencia pacífica (Benítez, 2009), es decir, el empleo del juego permite el paso de un ser individual a un ser social (Payá, 2020). Además, durante el tiempo de juego no importan aspectos como la condición social, la raza, la edad o el sexo de las personas, ya que es una actividad que facilita la creación de lazos interpersonales al margen de esto (Morera, 2008).

Por su parte, Raabe (1980, p. 17) indicó que los juegos permiten a quienes los practican conocer y adquirir “los valores culturales de la sociedad, los cuales son representados de manera simbólica en las reglas del juego y mediante el empleo de motivos decorativos tradicionales”. Esto lo secundaron otros autores como Lavega (2000), Anggita et al., (2019), y Blanco y Passo (2023), quienes señalaron que el juego permite conocer el mundo social que rodea a la persona, lo que refleja la cultura del lugar en el que se está desarrollando, sus formas de vida, costumbres, creencias, etc., favoreciendo así el aprendizaje de los valores culturales y tradicionales de esa misma sociedad.

El Juego Popular Tradicional y el proceso socializador

La conexión existente entre el JPT y el proceso socializador ha hecho que autores como Silva y De Lorenzi (2013) señalen a este tipo de juego como un eje fundamental dentro de la pedagogía del juego infantil, ya que incide directamente sobre su proceso socializador (Lavega, 2000). Es decir, entre todos los beneficios y aportes que ejerce el JPT sobre la persona, destaca “la función de perpetuar la cultura infantil y desarrollar formas de convivencia social” (Kishimoto, 2003, p. 15). Partiendo de la incidencia de los JPT en el proceso socializador, se hace necesario conocer los diferentes elementos que conforman este tipo de juego y que lo hacen formar parte del sistema sociocultural al que pertenece (Lavega, 2000):

1) El terreno de juego, es decir, el espacio en el que se desarrolla. Aunque en la actualidad la práctica del JPT ya no está tan condicionada a un lugar específico, antiguamente estos juegos se solían realizar cerca de edificios religiosos y en terrenos o lugares próximos al trabajo. No obstante, hoy en día se practican en los patios de las escuelas, plazas, calles, etc.

2) El tiempo en el que se practica. Algunos juegos, por ejemplo, están condicionados por el clima existente, por lo que su práctica es más común en las épocas más frías o cálidas del año. También hay otros juegos que se practican en función de las modas o fiestas de cada momento.

3) Los protagonistas, ya que son los que otorgan el significado a la práctica lúdica y a las relaciones sociales que con ellas se generan. Estos protagonistas pueden estar clasificados por género y edad (hombres y mujeres, niños y niñas, e intergeneracionales), o por la actividad laboral (trabajos de mucho esfuerzo físico, como el realizado por leñadores; o trabajos de habilidad y destreza corporal, como los realizados por los pastores).

4) Los objetos empleados, dado que el origen de los mismos o su creación pueden ser punto de encuentro interpersonal entre los jugadores. Estos objetos pueden obtenerse del entorno de la persona mediante el uso de material cotidiano como botes, botones, piedras, palos, etc., pero también pueden ser objetos vinculados a las actividades laborales de cada persona, como el uso de dedos, barras, cántaros, etc.

5) Otros elementos que pueden ser significativos e incidir en el proceso de socialización de las personas que practican estos juegos, como por ejemplo las apuestas entre jugadores, los rituales previos al juego, o el reparto de roles, entre otros.

Como se puede observar, los diferentes elementos que forman parte del JPT son claves para la incidencia de los mismos en el proceso de socialización y desarrollo interpersonal de las personas. Así mismo, los JPT también influyen en las relaciones de los jugadores con el resto de elementos que envuelven la situación motriz lúdica (Vigne, 2011), es decir, con los espacios, tiempos, objetos y resto de jugadores. Esto es una prueba más de la existencia de una expresión lúdica y cultural propia asociada a este tipo de juegos. Ante esto es importante rescatar y apostar por la idea defendida durante el movimiento de la Escuela Nueva sobre la importancia de recuperar el patrimonio lúdico y cultural de un lugar para incidir así en el proceso de socialización (Payá, 2020).

Por otro lado, también es necesario señalar el empleo del JPT como un medio integrador de las personas en la sociedad. Riverón-Ovalle et al. (2017) señalaron que este tipo de juegos favorecen la inclusión social de las personas que presentan Necesidades Educativas Especiales, en concreto, discapacidad intelectual o motriz (Opstoel et al., 2020; Wang y Chen, 2021; Lavega, 2024), así como la inclusión del alumnado con menos capacidades al aumentar su participación y AM en los centros educativos (Manzano y Ramallo, 2005). Cabe destacar los dos últimos proyectos europeos de investigación impulsados por la AEJeST cuyo eje vertebrador fue la inclusión a través de los JPT. Uno de estos proyectos fue *TOGETHER: Promoción de los juegos y deportes tradicionales europeos, juntos por un diálogo intercultural inclusivo*. La finalidad de este proyecto, en el que participaron España, Francia e Italia, fue promover el diálogo intercultural inclusivo. En cuanto al segundo proyecto, fue *OPPORTUNITY: Promoción de la inclusión social y la igualdad entre los géneros en los contextos educativos formales y no formales mediante la aplicación de los deportes y juegos tradicionales*. Este proyecto, en el que participaron España, Portugal, Francia, Italia, Croacia, Polonia y Túnez, tenía por objetivo la inclusión de personas con discapacidad intelectual, así como la igualdad de oportunidades a través de los juegos tradicionales, teniendo en cuenta la perspectiva de género. Ambos proyectos realzan el valor del JPT no sólo para fomentar el proceso de socialización entre el alumnado y el acercamiento de las personas a su entorno sociocultural, sino también para promover estilos de vida más inclusivos. Promoviendo así el desarrollo de algunos retos o desafíos del siglo XXI que guían el proceso educativo, como los de *Aceptar la discapacidad, Apreciar el valor de la discapacidad y Desarrollar sentimientos de empatía, cooperar y convivir en sociedades abiertas y cambiantes* (Anexo I del Decreto 196/2022).

Todo el proceso de desarrollo social mediante el empleo de los JPT en los espacios

educativos permiten la enculturación de los niños en la sociedad que les rodea (Maestro, 2011; Trigueros, 2000; Veiga, 2001). Esto se entiende como el “proceso de transmitir conocimientos, usos y costumbres entre personas de una misma cultura” (Lavega, 2000, p. 38). De manera similar definió Trigueros (2000) este procedimiento, al referirse al mismo como el proceso de transmisión de valores culturales populares mediante la realización de diferentes AM, favoreciendo las relaciones sociales existentes en la sociedad.

Para Benítez (2009) el juego permite manifestar aspectos sociales y culturales del entorno en el que se desarrolla el ser humano, ya que es en sí mismo un elemento social (Vial, 1988). Por motivos como éste, se hace necesario ampliar el uso de los JPT en la sociedad mediante espacios sociales como la escuela (Almeida y Cerezo, 2019), con el fin de transmitir valores asociados al disfrute y gusto por la práctica del juego, la libertad y el desarrollo humano, entre otros. Widya y Maftuh (2020) señalaron que el uso de los JPT en los centros educativos interfieren en el proceso socializador del niño, y ya no sólo con sus iguales al compartir tiempo, espacio y materiales (Gamonales y Gamonales, 2017), sino también en su entorno familiar y comunitario.

Juego Popular Tradicional y escuela: conviviendo y aprendiendo a través del juego

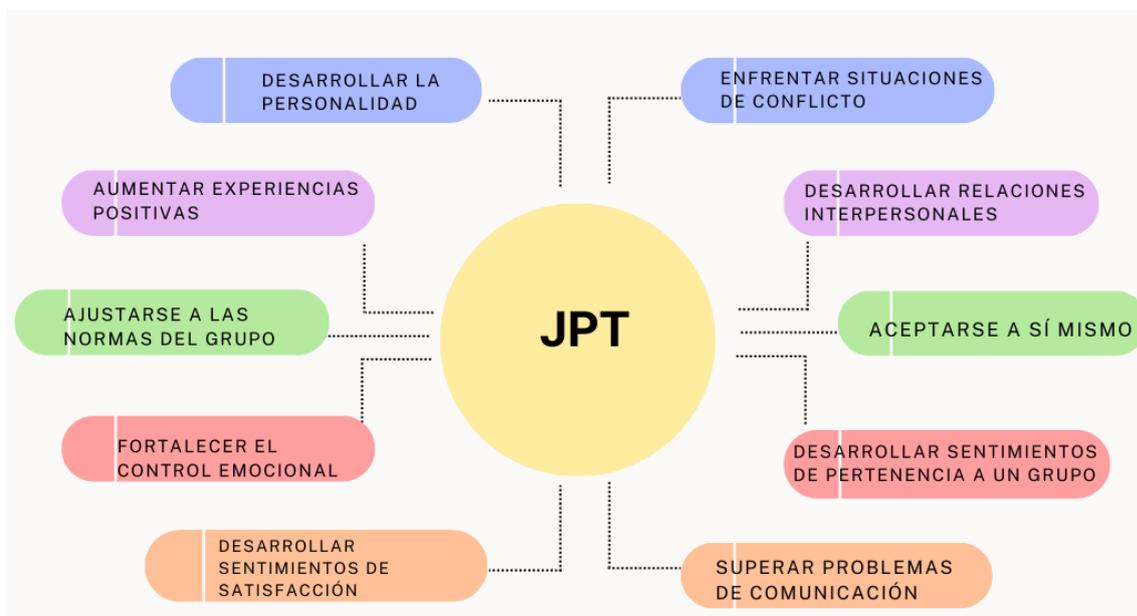
Un buen lugar para mantener vivos los JPT es el colegio, ya que para Gamonales y Gamonales (2017) ésta es la principal manera de preservar estos juegos entre nosotros y de hacer que los niños se relacionen con los demás. Aunque no siempre se emplean los JPT en el aula por aspectos espaciales o temporales (Kovacevic y Opic, 2014), el currículum visible y el oculto tienen en cuenta el empleo de este tipo de juegos en el proceso educativo del alumnado. A través del uso de estos juegos en el aula los alumnos pueden gestionar de manera efectiva sus tiempos y ratos de tiempo libre (Hernández-Oruña et al., 2014), así como acercarse paulatinamente a las diferentes realidades que conforman su entorno social más cercano (Brasó y Torrebadella, 2016), adquiriendo multitud de conocimientos presentes en los diferentes currículos educativos. El tratamiento de los JPT en el colegio asegura la potenciación del disfrute y la motivación del alumnado, incidiendo sobre su desarrollo autónomo y las relaciones sociales establecidas (Ríos et al., 2018). Por todo lo señalado, los docentes han de incluir el uso de los JPT en la programación del aula, ya que éstos son los que tienen un rol fundamental en la introducción y empleo de estos juegos en la escuela con fines educativos y sociales (Anggita et al., 2019).

Para diversos autores (Gamonales y Gamonales, 2017; Lavega, 2000; Martín, 2003) es

imprescindible que los JPT se adecúen y desarrollen en los diferentes niveles educativos con la finalidad de fomentar el desarrollo del niño en todas las etapas de su vida, incluida la primera infancia. Por este motivo, se puede decir que uno de los principales objetivos del tratamiento de los JPT en la escuela es el de preparar a los niños para la vida adulta mediante el desarrollo de ciertas habilidades esenciales (Balci y Ahi, 2017; Edwards, 2012; Iswinarti, 2015). El uso educativo de los juegos tradicionales está vinculado al desarrollo de algunos aspectos esenciales en el día a día como la aceptación de reglas, la adquisición del lenguaje y la integración de la persona en sociedad (Romero y Gómez, 2003). Para Widya y Maftuh (2020) los juegos tradicionales son una alternativa para emplear en el aula ya que implican el uso de estrategias creativas de aprendizaje y el desarrollo del alumnado en función de su talento, potencial e intereses. El empleo de los JPT en el ámbito educativo contribuye a mantenerlos vivos en la sociedad actual, lo que asegura la presencia de los valores asociados a ellos y al aprendizaje de manera lúdica.

Hernández-Oruña et al. (2014) señalaron la incidencia del empleo pedagógico de los JPT en el aula, centrándose en diversos aspectos del desarrollo del alumnado (Figura 3):

Figura 3



Incidencia del empleo de los JPT en el ámbito escolar

Nota. Figura de elaboración propia. Información obtenida de Hernández-Oruña et al. (2014).

Como se puede apreciar, la incidencia del empleo de los JPT en el aula favorece el desarrollo de las diferentes dimensiones del ser humano, entre ellas la social. Los JPT trabajados en el aula de EI también inciden en el desarrollo interpersonal del alumnado y la resolución de conflictos, el desarrollo de sentimientos de pertenencia a un grupo y la aceptación y asimilación de las diferentes normas y pautas establecidas socialmente (Gómez, 2009; Iswinarti, 2015; Iswinarti et al., 2016; Iwata et al., 2010; Payá, 2020; Ríos et al., 2018; Rombot, 2017; Saco et al., 2001).

Dentro del ámbito del desarrollo social, favorecido por el empleo de los JPT en el aula, el estudio de Rombot (2017) indicó que las habilidades sociales que más destacan durante la implementación de estos juegos y las repercusiones más notables son las asociadas a la colaboración, la interacción social, la confianza en uno mismo, el desarrollo de una competencia sana, la aparición de sentimientos asociados a la alegría, la curiosidad y la felicidad, el desarrollo de vínculos familiares más fuertes y la creación de una atmósfera de aprendizaje agradable y positiva para todos. Con el empleo de este tipo de juegos en el aula también se refuerzan las interacciones sociales con los maestros y aumenta el interés por participar en clase (Trajkovik et al., 2018). Es por ello que en este estudio se parte del uso de los JPT en el aula de EF para el fomento del desarrollo de la dimensión social de la CM del alumnado.

Los Juegos Populares Tradicionales en Educación Física Infantil

Como se ha señalado, el juego es parte fundamental de la EF y tiene como objetivo beneficiar al alumnado en su proceso educativo (Almeida y Cerezo, 2019), más concretamente, en el desarrollo afectivo, intelectual y orgánico que se produce dentro del aula, generando así clases de EF de calidad (Mendoza et al., 2017). Además, los beneficios asociados al empleo de los JPT en EF están vinculados al desarrollo del carácter y la personalidad (Brasó y Torrebaella, 2016), a la mejora de las habilidades motrices (Akbari et al., 2009; Gustian, 2021), a la promoción positiva de la actividad física (Adnan et al., 2020; Azlan et al., 2020; Louth, 2014; Ríos et al., 2018) y al incremento del valor de la tradición y cultura de los pueblos vecinos (Marin et al., 2012; Mendoza et al., 2017). Por todos estos beneficios se encomienda a los docentes de EF que incluyan estos juegos en sus programaciones y les otorguen un valor pedagógico mediante su tratamiento como contenido

y su uso metodológico (Pic et al., 2018; Silva y De Lorenzi, 2013).

Finalmente, algunos de los estudios que han analizado el impacto del empleo de los JPT en el aula de EF apuntan a que el empleo de este tipo de juegos puede llegar a ser más efectivo que un programa de actividades diarias para la mejora de las habilidades locomotrices en el alumnado (Akbari et al., 2009; Gustian, 2021; Hanief y Sugito, 2015; Supriadi, 2019). Mientras que por su parte, Petrovska et al. (2013) señalaron que el empleo de los JPT en el aula de EF no sólo mejora el desarrollo de las habilidades motrices en el alumnado, sino que también afecta de manera positiva en el desarrollo del lenguaje, el proceso cognitivo y la curiosidad del alumnado, entre otros aspectos.

4. El Juego Popular Tradicional: fuente de socialización en las aulas

En la revisión teórica que se presenta en esta investigación se muestran las diferentes unidades de análisis y los centros de interés de la docente investigadora para conseguir alcanzar los objetivos propuestos. Estos objetivos están relacionados con el desarrollo social del alumnado mediante el tratamiento de las CM durante las sesiones de EFI y la implementación de JPT. Más adelante se da forma y concreción a estos objetivos, pero ahora se pasa a recordar los pilares teóricos que flanquean esta tesis doctoral.

Por un lado se parte del concepto de CM acuñado por Parlebas (1981, 2001). Esta noción se basa en la idea de que a través de la motricidad la persona expresa un comportamiento único mediante diferentes códigos y signos. Este comportamiento o CM, varía en función de cada persona y situación, y está condicionada tanto por todo el conjunto de aspectos o reglas internas de las situaciones motrices planteadas, como por el conjunto de aspectos externos que influyen en la persona y en la situación vivida. En este sentido, la CM es todo comportamiento observable (tanto directa como indirectamente) en el que han participado todas las dimensiones del ser: la orgánica, cognitiva, afectiva, emocional y social o relacional, siendo ésta última en la que se centra este estudio.

Por otro lado, la revisión también se centra en el desarrollo social del alumnado en las edades tempranas. Se hace especial mención al segundo nivel de socialización personal, el que se da en el ambiente escolar en compañía de los docentes y otros compañeros. Para que este desarrollo social se produzca de manera positiva es necesario que haya una buena competencia social, lo que repercute en la adquisición de habilidades sociales y en el desarrollo de conductas prosociales positivas. En el desarrollo social inciden diversos factores

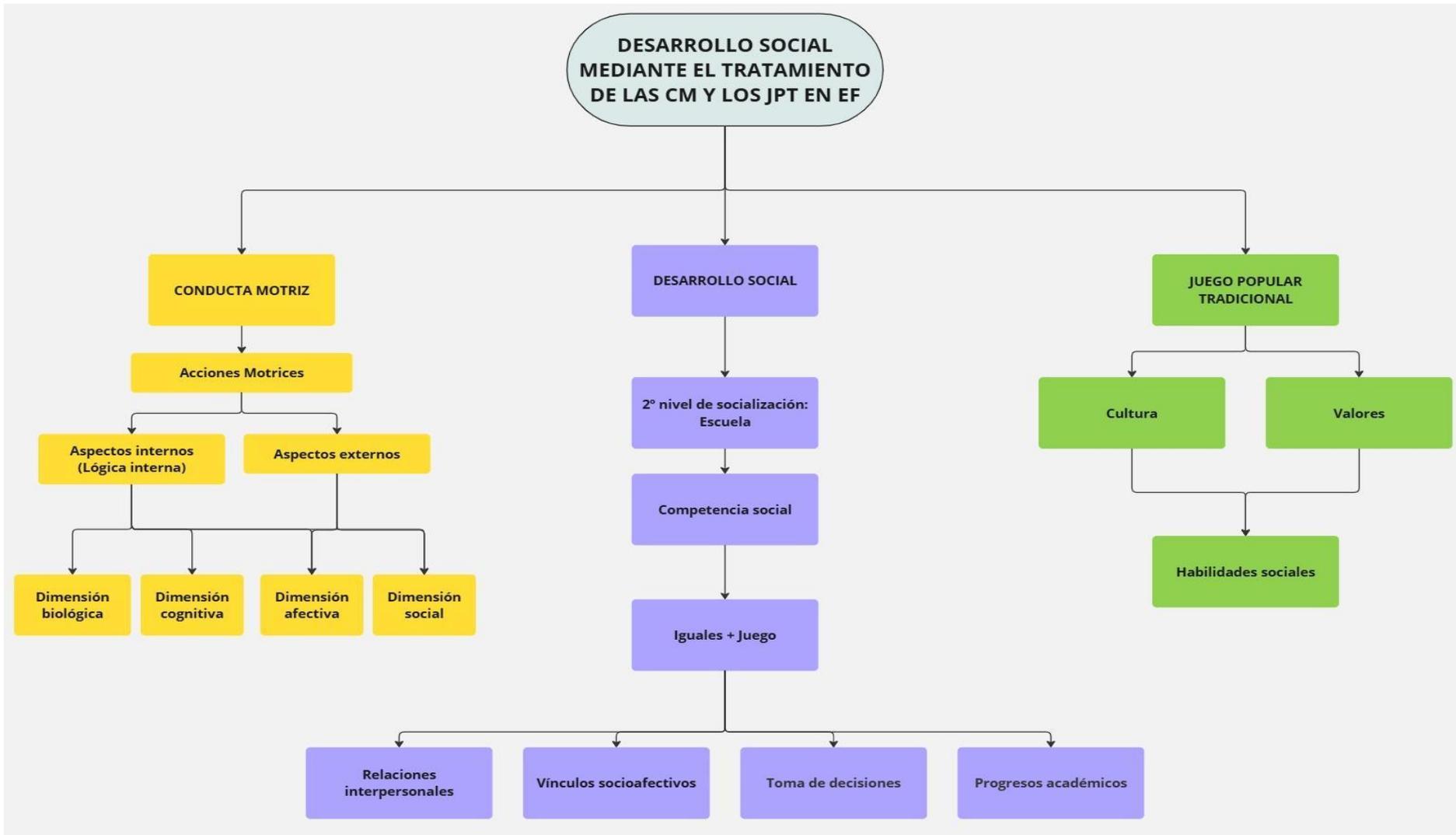
tanto ambientales como contextuales. En los factores contextuales se encuentra el grupo de iguales, que es un apoyo importante en el proceso de socialización de la persona. A través del contacto con los iguales en situaciones lúdicas, el alumnado es capaz de generar relaciones interpersonales positivas, enfrentarse a la toma de decisiones, generar vínculos socioafectivos con los otros y progresar adecuadamente en temas académicos, entre otros aspectos. Para favorecer este desarrollo social se recurre al empleo de los JPT en EFI.

Finalmente, se parte de una metodología basada en el uso de los JPT en las sesiones de EFI para trabajar el desarrollo de las CM del alumnado y, en concreto, del aspecto social del mismo. Gracias a estos juegos, el alumnado mantiene una interacción continua con sus iguales y se adentra en las normas y aspectos sociales del juego, promoviendo la participación activa por parte del alumnado y generando el desarrollo de la dimensión social y emocional.

En la Figura 4 se puede apreciar de manera global cuáles son estas tres bases fundamentales sobre las que se sustenta esta investigación con algunos de sus puntos a destacar.

Figura 4

Desarrollo social mediante el tratamiento de las CM y los JPT en EF



CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

5. Problema y preguntas de la investigación

A pesar de haber aportado evidencias de una marcada relación entre el trabajo de las CM en EF a través del JPT y el desarrollo de la dimensión social del alumnado, no se han encontrado estudios cuyo objetivo principal sea la investigación de la relación existente entre los tres pilares fundamentales de este estudio dentro de la EFI: (a) CM, (b) dimensión social y (c) JPT. Por este motivo, se pretende que este estudio dé respuesta a las diferentes preguntas de investigación que han surgido:

- 1) ¿De qué manera incide el trabajo de las CM en el desarrollo de la dimensión social del alumnado durante las sesiones de EFI?
- 2) ¿Qué tipo de relaciones interpersonales predominan durante las sesiones de EFI?
- 3) ¿Qué tipo de conductas prosociales aparecen durante las sesiones de EFI?
- 4) ¿Cómo repercuten los JPT en el desarrollo social del alumnado?
- 5) ¿De qué manera puede incidir un programa de intervención basado en JPT en el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado?
- 6) ¿De qué manera percibe el alumnado el juego como actividad lúdico-social?

6. Objetivos e hipótesis de la investigación

Teniendo como base las preguntas de investigación planteadas, se estableció el siguiente objetivo general, seguido de los diferentes objetivos específicos (Tabla 2).

Objetivo general

Analizar los aspectos sociales de la CM del alumnado en el aula de EFI tras la implementación de JPT.

Hipótesis del objetivo general

La implementación de los JPT fomentará la dimensión social del alumnado y tendrá una incidencia y repercusión positiva en el desarrollo de sus habilidades sociales y relacionales.

Tabla 2

Objetivos específicos e hipótesis de este estudio

Objetivos Específicos	Hipótesis
OE 1. Determinar si las relaciones interpersonales generadas durante las sesiones de EFI son positivas o negativas.	H 1. Se generarán relaciones interpersonales positivas.
OE 2. Presentar las diferentes conductas prosociales observadas durante las sesiones de EFI.	H 2. Se observarán conductas prosociales asociadas al juego y al acto de compartir.
OE 3. Analizar la incidencia del empleo de los JPT en el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado.	H 3. Los JPT generarán múltiples y variados escenarios en los que fomentar el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado.
OE 4. Analizar el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado pre-, peri-, y post-estudio.	H 4. Se observarán mejoras en el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado a medida que se implementa el programa de intervención.
OE 5. Examinar la importancia atribuida por el alumnado al juego en su vida diaria.	H 5. El alumnado otorgará gran importancia al acto de jugar. Lo asociará a estados de felicidad, disfrute y diversión.

7. Diseño de la investigación

El presente estudio estuvo guiado y estructurado por varios diseños. Para Yin (1989) “el diseño es la secuencia lógica que conecta los datos empíricos con las preguntas de investigación iniciales de un estudio y, a la larga, con sus conclusiones” (p. 28). Por otro lado, también se entiende por diseño de investigación el plan establecido que ayuda a la docente investigadora a dar respuesta a los objetivos planteados, lo que repercute en la validación o refutación de las hipótesis expuestas, resolviendo así el problema que impulsa la realización de esta investigación (Rodríguez y Vallderiola, 2009). El diseño de investigación permite comprender la realidad vivida y analizada desde diferentes enfoques, por ese motivo se puede decir que la presente investigación no respondió a un único diseño, sino a varios de ellos en función de los criterios que se tuvieron en cuenta. Estos diseños se explican a continuación.

Tabla 3

Diseños de investigación según diversos criterios

Criterios	Tipos de diseño o enfoque	Este estudio
Naturaleza de los datos (McMillan y Schumacher, 2011)	Cualitativo Cuantitativo	Cualitativo con apoyo cuantitativo
Finalidad (Bisquerra, 2009)	Comprender o analizar Explicar o describir	Comprender o analizar
Grado de generalización (Bisquerra, 2000b)	Investigación fundamental Investigación acción	Investigación acción
Concepción del fenómeno educativo (Bisquerra, 2000b)	Investigación nomotética Investigación ideográfica	Investigación ideográfica

Fuentes (Bisquerra, 2000b)	Investigación bibliográfica Investigación metodológica Investigación empírica	Investigación empírica
Relación (Bisquerra, 2009)	Individual Participativa/ Colaborativa	Participativa / Colaborativa
Secuencia temporal (Arnau y Bono, 2008)	Transversal Longitudinal	Longitudinal
Inicio del estudio en relación a la cronología de los hechos (Veiga et al., 2008)	Prospectivo Retrospectivo	Prospectivo
Interacción del investigador con las variables y los participantes (McMillan y Schumacher, 2011)	Interactivo: etnográfico, fenomenológico, estudio de caso, teoría fundamentada, estudios críticos No interactivo: análisis de conceptos, análisis histórico	Interactivo: estudio de caso

Tal y como se recoge en la Tabla 3, en función de la naturaleza de los datos obtenidos, esta investigación fue cualitativa con un apoyo cuantitativo. Cualitativa debido a que “consiste en un estudio en profundidad mediante el empleo de técnicas cara a cara para recoger los datos de la gente en sus escenarios naturales” (McMillan y Schumacher, 2011, p. 44). El diseño cualitativo busca comprender fenómenos educativos, cuestiona que los comportamientos de las personas estén gobernados por leyes generales y aborda la realidad como algo holístico (Bisquerra, 2009). Este estudio se basó principalmente en concebir la realidad educativa como algo heterogéneo, social e interactivo, que se ocupa de entender el proceso de desarrollo de la dimensión social del alumnado a través de diferentes métodos y estrategias interactivas, como las entrevistas o la observación participante. El papel que desarrolló la investigadora fue el de observar los comportamientos y actitudes del alumnado, a la vez que interaccionaba con ellos. A su vez, estos datos cualitativos se enriquecieron con otros de

carácter cuantitativo.

Por otro lado, este estudio presentó un diseño comprensivo o analítico, ya que se partió de una realidad educativa que no se descubre (como en el diseño explicativo), sino que se fue construyendo con las acciones llevadas a cabo (Bisquerra, 2009). El centro de interés en esta investigación fue el desarrollo social durante las sesiones de EFI. En este sentido, el alumnado ya poseía un nivel de desarrollo social que se podría explicar sin llegar a profundizar más, pero esta investigación apostó por comprender y analizar la dimensión social mediante el tratamiento de las CM del alumnado en las sesiones de EFI con el empleo de los JPT como recurso metodológico.

Se está también ante una investigación acción (Bisquerra, 2000b), dado que el objetivo de la misma no fue el de generalizar datos, sino el de comprender la realidad estudiada para poder realizar los cambios pertinentes al fin establecido. Por este mismo motivo, por no tener como finalidad el “establecimiento de leyes generales ni ampliar el conocimiento teórico” (p. 64) sino centrarse en lo individual, se trata a su vez de una investigación ideográfica (Bisquerra, 2000b). Asimismo, el autor recientemente señalado indica que al tener como finalidad la de observar contextos reales (investigación de campo) para obtener datos concretos, es también una investigación empírica.

Se está además ante una investigación participativa y colaborativa en función del grado de relación que existe entre los participantes (Bisquerra, 2009). Esto se debe a que se “potencia la dimensión colectiva por encima de la individual” (p. 47). Como indica Colás (1997) este tipo de investigación requiere que no sólo se explique qué sucede, sino que se compruebe y comprenda qué es lo que se puede hacer para cambiar la realidad mediante la acción y el diálogo. En este estudio la acción se traduce en el diseño de diferentes sesiones de EFI basadas en el empleo de los JPT y su análisis mediante el uso de diferentes técnicas, algunas basadas en el diálogo, como las entrevistas individuales y las reflexiones o verbalizaciones finales, entre otras.

Partiendo del criterio asociado al espacio-tiempo, se está además ante una investigación de carácter longitudinal (Arnau y Bono, 2008). Esto se debe a que fue un estudio observacional donde se fueron recogiendo datos de los mismos participantes a lo largo de un tiempo prolongado, en este caso, durante tres meses, repartidos entre el segundo y el tercer trimestre del curso escolar. A su vez, estos estudios longitudinales se pueden clasificar en estudios prospectivos o retrospectivos (Veiga et al., 2008). Esta investigación tiene carácter

prospectivo, puesto que cuando el estudio comienza se realiza un seguimiento y análisis de la realidad de los participantes en el tiempo que va aconteciendo, no del tiempo ya pasado.

Finalmente, partiendo de lo señalado por McMillan y Schumacher (2011), ésta fue una investigación interactiva, concretamente es un estudio de caso típico, ya que se centró en analizar el proceso y las consecuencias de la aplicación de un programa de intervención en un contexto determinado. Además, el estudio tuvo un diseño emergente ya que las decisiones tomadas dependieron de la información previa que se poseía, aunque se pudo ir modificando el desarrollo del programa de intervención en función de los resultados que se fueron observando en el alumnado. Estas modificaciones atendían a cambios o variantes en los juegos y en el desarrollo de las sesiones de EFI con el objetivo de conseguir un desarrollo del alumnado y del proceso educativo lo más completo posible.

Por otro lado, se quieren destacar los diferentes criterios de rigor científico que se tuvieron en cuenta en el diseño y desarrollo de esta investigación (Guba,1983):

1) Credibilidad, ya que los resultados presentados se ajustan a la realidad observada por la maestra investigadora y percibida por los participantes de este estudio.

2) Transferibilidad, dado que aunque no se pueden generalizar los datos ni replicar el estudio, los resultados pueden servir como referentes en otros contextos. De hecho, estos resultados permiten establecer futuras líneas de trabajo e investigación que se podrán ver en el *Apartado 25. Futuras líneas de investigación.*

3) Dependencia, la cual está relacionada con la fiabilidad de los datos recogidos y su permanencia en el tiempo. Para garantizar esta permanencia, algunos de estos datos se pueden observar en el Capítulo VIII. Anexos.

4) Confirmabilidad, lo que implica que la información ha sido contrastada y consensuada. En el caso concreto de este estudio, esto sucede gracias a la triangulación de la información a través de diversas técnicas y herramientas de recogida de datos.

8. Contexto y participantes

Este estudio se realizó en una escuela de EI de carácter público dependiente de la Consejería de Educación de la Región de Murcia. El centro era de doble línea, con un total de 150 alumnos en los tres niveles de EI, de 3 a 6 años, y con alrededor de 50 niños en cada nivel. Éste era un centro bilingüe acogido al Programa de Profundización en Inglés, por lo

que de las dos horas semanales que se impartían de EFI, una se daba en inglés y la otra en lengua castellana, aprovechando esta última para el desarrollo del programa de intervención. Cada una de las horas se realizaba con desdoblamiento del grupo, es decir, la mitad del alumnado acudía la primera media hora y la segunda mitad la media hora siguiente.

La investigación aquí presentada fue realizada por una maestra del centro escolar en el que se desarrolló la intervención. Por este motivo, ya se ha mencionado y se seguirá haciendo alusión a la docente investigadora del centro escolar. Esta maestra contaba en ese momento con dos años de experiencia docente.

En cuanto a los participantes, fueron 35 alumnos. Éstos se eligieron atendiendo al principio de pertinencia (Bisquerra, 2009), es decir, se buscaron aquellos alumnos que más información podían aportar, y de mayor calidad, en el tema de investigación. Los participantes pertenecían a dos grupos diferentes: el grupo A, que contaba con 10 niñas y 10 niños, haciendo un total de 20 alumnos; y el grupo B, en el que participaron 11 niñas y 4 niños, con un total de 15 alumnos. Todo el alumnado contaba con una edad de 5 años al comienzo de este estudio y sólo algunos de ellos presentaban 6 años cuando éste terminó. Hasta el momento previo al comienzo del programa de intervención, el alumnado había participado en sesiones de EFI enfocadas en el desarrollo de sus habilidades motrices básicas. Estas habilidades se desarrollaban principalmente mediante la realización de sesiones de ambientes y rincones de aprendizaje, circuitos y cuentos motores. No obstante, también conocían algunos de los JPT propuestos, ya sea porque los jugaron durante otros cursos escolares o porque los practicaban fuera del ámbito escolar.

Algunas de las principales características psicoevolutivas propias de esta edad están vinculadas a la dificultad de ponerse en el lugar de los demás, la capacidad de actuar y jugar siguiendo roles ficticios y la de utilizar objetos con carácter simbólico (Piaget, 2023). No obstante, el alumnado seguía inmerso en la etapa del egocentrismo, característica que se iría superando conforme fuera conociendo, descubriendo e interaccionando con los otros, así como reconociendo cuál era su lugar en la sociedad (Piaget, 2015). En el momento de la realización de este estudio, estaba inmersa de lleno la pandemia por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19), esto afectó en la cantidad y calidad de interacciones sociales del alumnado tanto dentro como fuera del centro escolar. Ellos mismos señalaban que no salían tanto al parque a jugar por miedo a enfermarse y se notaba la ausencia continuada a clase cuando había alguna ola de contagios. Además, en el centro se dejaron de realizar actividades

complementarias interniveles, por lo que sólo se relacionaban con los niños de su clase. Muchos de ellos, además, manifestaban sensación de angustia o agotamiento por el uso de la mascarilla y otros tantos no comprendían el motivo de ésta. Todo esto son aspectos que, si bien a priori no afectan en el desarrollo del programa de intervención, sí son necesarios conocerlos para comprender la realidad que en ese momento se vivía.

9. Procedimiento

Siguiendo con lo propuesto por Bisquerra (2009), la metodología que primó en esta investigación, la cualitativa, se debe organizar en tres momentos principales: (a) antes de acceder al escenario, (b) al inicio del trabajo de campo y (c) al retirarse del escenario.

Al ser la investigadora una docente del centro escolar en el que se realizó la investigación, no se puede hablar de “antes de acceder al escenario”, sino de todo lo previo al desarrollo del programa de intervención. La docente investigadora, tras conocer al alumnado, al claustro escolar, y comprobar que ese escenario era óptimo para el desarrollo del programa de intervención previsto, se reunió con el Equipo Directivo para exponer este estudio y pedir el consentimiento para su realización. En esta reunión la investigadora entregó y expuso un documento de presentación del proyecto avalado por el tutor y director de esta investigación. El Equipo Directivo, curioso y motivado a partes iguales por lo propuesto, dio el visto bueno al desarrollo del programa previsto.

Posteriormente, se informó de ello al resto de docentes del centro en una Reunión de Equipo Docente. En esta reunión la maestra investigadora expuso nuevamente el programa de intervención previsto y pidió la colaboración de los grupos de 2º y 3º nivel (4 y 5 años) del 2º ciclo de EI. Las tutoras de estos grupos aceptaron sin problema. La investigadora señaló la pertinencia de aprovechar las sesiones restantes de EFI previstas durante el primer trimestre para realizar diferentes JPT con el alumnado y establecer así la idoneidad de realizar la intervención con un sólo nivel o con los dos. Finalmente, debido a la presencia de reglas y normas en los juegos, y a la edad y maduración del alumnado, se decidió que lo más oportuno sería realizar el programa de intervención sólo con el 3º nivel de EI (5 años).

Tras esto se procedió a comunicar a las familias el estudio previsto y pedir el consentimiento informado para la participación de sus hijos. Para firmar el consentimiento informado se dio un margen de un mes desde que se informó a las familias y se les facilitó el documento para su cumplimentación vía online. No obstante, habiendo transcurrido más de la

mitad del estudio, firmaron el consentimiento informado los padres y madres de cuatro alumnos más. Dado el avanzado estado de la investigación y la imposibilidad de realizar la escala de observación previa al comienzo del programa, estos últimos cuatro alumnos fueron descartados, por lo que, aunque participaron en las sesiones de EFI de la misma forma que lo hicieron sus compañeros, no se tomaron en cuenta para el análisis los datos referidos a ellos como participantes activos del estudio.

Durante el trabajo de campo se realizó todo el programa de intervención previsto, es decir, el desarrollo de los 10 JPT con los dos grupos de alumnos. Todo el desarrollo y explicación de este trabajo de campo se describe con más detalle a continuación, en el Apartado 9.1.

Finalmente, tras la retirada del escenario, se procedió al análisis y estudio de los datos obtenidos.

9.1 Intervención educativa

En la presente investigación se ha llevado a cabo un programa de intervención educativa que tuvo lugar en los meses de febrero, marzo, abril y mayo de 2022. Esto ocupó parte del segundo y del tercer trimestre del curso escolar. La idea inicial era realizarlo dentro de un mismo trimestre pero debido a la gran incidencia y repercusión a nivel educativo y social que supuso el COVID-19, se tuvo que postergar el comienzo de la intervención, lo que implicó realizarla entre esos dos trimestres. Se han realizado un total de 20 sesiones de EFI con el empleo de JPT como principal recurso y contenido didáctico. Cada una de estas sesiones contaba con una estructura similar entre sí basada en el modelo de sesión propuesto por López-Pastor et al. (2003). Siguiendo este modelo, las sesiones se dividieron en tres momentos clave:

1. Parte inicial: esta primera parte tenía la finalidad de animar y motivar al alumnado para el desarrollo de la sesión. En esta parte se entraba al pabellón deportivo, lugar en el que se desarrollaron las sesiones de EFI. Una vez que se llegaba al lugar siempre se hacía una pequeña asamblea inicial y puesta en acción, se recordaban las normas de la clase de EFI recordando el contrato de aprendizaje realizado y se pasaba a presentar el JPT que se iba a realizar en esa sesión.

2. Parte principal: es la parte en la que se realizaron de manera activa los JPT.

3. Parte de la verbalización y asamblea final: en esta parte se realizaba una breve

asamblea en la que se invitaba al alumnado a comentar lo que habían realizado en cada juego, generando así un pequeño debate después de cada sesión. Esta verbalización final se guió para que el propio alumnado fuera el que sacara a flote temas como las interacciones sociales que habían mantenido durante los JPT, cómo se habían sentido durante la sesión, lo que más y menos les había gustado hacer, etc.

Propuesta y selección de los Juegos Populares Tradicionales

Previo a la selección de los JPT que se iban a realizar, se creó una lista con diversos y variados juegos que se fueron realizando durante los meses del primer trimestre para asegurar que, llegado el momento, los alumnos conocían las reglas y el desarrollo del juego, así como que eran apropiados para su edad y madurez. Los criterios de inclusión que se tuvieron en cuenta para la selección de estos juegos, fueron los siguientes:

1. Que fueran adecuados a las características psicoevolutivas del alumnado.
2. Que representaran los cuatro dominios de la AM.
3. Que implicaran el uso de muy pocos materiales o ninguno.
4. Que fueran próximos y conocidos en su entorno más cercano.
5. Que todo el alumnado pudiera ser partícipe activo de ellos.

Con estos criterios, se realizó una selección inicial de posibles JPT:

Tabla 4

Selección de los posibles JPT a desarrollar durante el programa de intervención

PSICOMOTORES	SOCIOMOTORES	
	COOPERACIÓN	OPOSICIÓN
		COOPERACIÓN - OPOSICIÓN

La Rayuela	El patio de mi casa	Tocar hierro/madera	Pase misí
Las bolas: el hoyo	El corro de la patata	Palito inglés	El pañuelo
Las chapas	Ponerse de pie	Gallinita ciega	La cadena
Tengo una pelota	La carretilla	Antón Pirulero	A cruzar la calle
Los bolos		La zapatilla por detrás	Corro ciego
El látigo		Ratón que te pilla el gato	
Carrera de cojos		Tula sargantana	
		Carrera de sacos	
		Las cuatro esquinas	
		Abuelita, ¿qué hora es?	

Debido a las características y desarrollo madurativo del alumnado de EI, así como a las características del entorno y el medio donde se iban a realizar todos estos juegos, algunos se adaptaron y modificaron para su desarrollo y otros se descartaron del programa de intervención. Durante la prueba de estos juegos en el primer trimestre se observaron diversos aspectos relativos al desarrollo de los juegos que fueron recogidos por la docente investigadora en el cuaderno de campo (Anexo 8). Estas observaciones, previas a la intervención y fase diagnóstica, atendían a lo siguiente:

1) *Las chapas*: este juego no terminó de encajar con la dinámica habitual de juego del alumnado. Les aburría, no lo consideraban ocioso y, aunque los niños aguantaban un poco más que las niñas, pronto pedían cambiar de juego.

2) *El corro de la patata*: cuando se terminaba de cantar la canción y todos se sentaban (*achupé, achupé, sentadito me quedé*), la maestra tenía que añadir una parte al juego en la que se convertía en detective y observaba atentamente que todo el alumnado había quedado sentado con las piernas cruzadas. Si no se añadía esta parte, muchos de los alumnos se tiraban muy fuerte al suelo para sentarse, lo que en ocasiones provocaba heridas y daño físico, además tendían a acostarse y revolcarse por el suelo, perdiendo el hilo conductor del juego. Por otro lado, debido a la brevedad de esta canción, ésta se realizó varias veces añadiendo

variaciones en su desarrollo, como caminar hacia la derecha o la izquierda, rápido o despacio, con los ojos cerrados, a la pata coja, etc.

3) *Ponerse de pie*: antes de agarrarse de los brazos, se agarraban sólo de las manos y probaban a sentarse y ponerse de pie estando de espaldas. Cuando conocían la dinámica del juego se cogían de los brazos pero en ocasiones manifestaban dolor en hombros y brazos, por lo que era un juego que tenía que ser muy supervisado. Al final se incluyó una pequeña variante que daba emoción al juego: cerrar los ojos. No obstante, este juego se empleó en un sólo grupo como complemento a *El corro de la patata*.

4) *La carretilla*: se intentaron hacer parejas más o menos equilibradas en tamaño corporal. Antes de comenzar el juego se insistió en repetidas ocasiones que no se trataba de hacer ninguna carrera, para evitar así posibles caídas al suelo y lesiones directas en la cara.

5) *Pase misí*: en el juego original, cuando se han formado los dos equipos ambas partes tienen que tirar haciendo fuerza para que el equipo contrario pase una raya que hay en el suelo (a veces real, otras veces imaginaria). En EI el uso de la fuerza puede ser peligroso, más aún cuando ésta es fruto de la suma de muchas personas a la vez. Por este motivo la variante realizada fue que no se esperaba a que el otro equipo cruzase la raya del suelo para elegir al ganador, sino que se daba por finalizado el juego cuando la “colita” de uno de los dos equipos se rompía, es decir, cuando los niños se soltaban entre sí a causa de a la fuerza, evitando con ello caídas múltiples al suelo.

6) *El pañuelo*: para el desarrollo de este juego fue necesario contextualizarlo en una situación ficticia (juego motor simbólico). Cada equipo era una familia, estaban en invierno y tenían frío, de ahí la necesidad de atrapar el pañuelo para poder taparse y calentarse. Una vez comenzado el juego se perdía esta perspectiva inicial y funcionaba con normalidad, pero al ser un juego que implicaba un nivel de acción cognitiva mayor que otros era importante presentar esto al inicio para que el alumnado viera un objetivo claro en el esfuerzo que iban a realizar.

7) *Las cuatro esquinas*: al realizar este juego con muchos niños, se pasó de tener cuatro esquinas a tener casi 20, por lo que ya no se hablaba de esquinas sino de casitas. Se explicó que tenían que ir deambulando por el espacio designado mientras iba sonando un pandero que la docente investigadora iba tocando, y que cuando el pandero dejaba de sonar, todos tenían

que buscar una casita. Al haber un aro menos que el total de jugadores, siempre había un niño o niña que se quedaba sin casita y tenía que intentar conseguir una en la siguiente ronda.

8) *Gallinita ciega*: era necesario dirigir el juego para que todo el alumnado jugara pasando por los dos roles. Al observar momentos de vergüenza en el alumnado para tocar a los compañeros, se añadieron variantes como dar pistas referidas al género o directamente escuchando la voz de la persona que tenía que ser adivinada.

El resto de juegos se desarrollaron con normalidad y sin necesidad de modificar o añadir variantes.

Tras el análisis previo del funcionamiento y disfrute de todos estos juegos, se realizó la siguiente selección final de los juegos (se puede consultar la explicación de cada uno de ellos en el Anexo 1):

Tabla 5

Selección final de los JPT a desarrollar durante el programa de intervención

PSICOMOTRICES		SOCIOMOTRICES	
		COOPERACIÓN	OPOSICIÓN
		COOPERACIÓN-OPOSICIÓN	
Los bolos	El corro de la patata	Palito inglés	Gallinita ciega
		Abuelita, ¿qué hora es?	Pase misí
		A la zapatilla por detrás	El pañuelo
		Las cuatro esquinas	A cruzar la calle

Finalmente se presenta cómo quedó la organización y temporalización de todo el proceso de intervención:

Octubre 2021

L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31
	Prueba de juegos grupo A					
	Prueba de juegos grupo B					

Noviembre 2021

L	M	X	J	V	S	D
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					
	Prueba de juegos grupo A					
	Prueba de juegos grupo B					
24, 25, 26 noviembre: Escala de observación (PKBS) pre-estudio						

Diciembre 2021

L	M	X	J	V	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		
	Prueba de juegos grupo A					
	Prueba de juegos grupo B					

Febrero 2022

L	M	X	J	V	S	D	
	1	2	3	4	5	6	1 ^a
7	8	9	10	11	12	13	2 ^a
14	15	16	17	18	19	20	3 ^a
21	22	23	24	25	26	27	4 ^a
28							5 ^a
	Realización juegos grupo A						
	Realización juegos grupo B						
	Festivo						
	2 ^a : <i>Los bolos</i> 3 ^a : <i>A la zapatilla por detrás</i> 4 ^a : <i>El pañuelo</i>						
	10 y 15: entrevistas <i>Los bolos</i> . A-B 17 y 22: entrevistas <i>Zapatilla por detrás</i> . A-B						

Marzo 2022

L	M	X	J	V	S	D	
	1	2	3	4	5	6	1 ^o
7	8	9	10	11	12	13	2 ^o
14	15	16	17	18	19	20	3 ^o
21	22	23	24	25	26	27	4 ^o
28	29	30	31				5 ^o
	Realización juegos grupo A						
	Realización juegos grupo B						
	1 ^a : <i>Pase misí / El pañuelo</i> 2 ^a : <i>Las cuatro esquinas / Pase misí</i> 3 ^a : <i>El corro de la patata / Las cuatro esquinas</i> 4 ^a : <i>La gallinita ciega / El corro de la patata</i> 5 ^a : <i>Palito inglés</i>						
	13-20 marzo: PKBS peri-estudio						
	2 y 8: entrevistas <i>El pañuelo</i> . A-B 8 y 15: entrevistas <i>Pase misí</i> . A-B 15 y 21: entrevistas <i>Las cuatro esquinas</i> . A-B 22 y 29: entrevistas <i>El corro de la patata</i> . A-B 29: entrevistas <i>Gallinita ciega</i> . A						

Abril 2022

L	M	X	J	V	S	D	
				1	2	3	1 ^a
4	5	6	7	8	9	10	2 ^a
11	12	13	14	15	16	17	3 ^a
18	19	20	21	22	23	24	4 ^a
25	26	27	28	29	30		5 ^a
	Realización juegos grupo A						
	Realización juegos grupo B						
	1 ^a : <i>Gallinita ciega</i> 2 ^a : Evaluaciones / Actividades finales 3 ^a : Vacaciones Semana Santa 4 ^a : <i>A cruzar la calle / Palito inglés</i> 5 ^a : <i>Abuelita, ¿qué hora es? / A cruzar la calle</i>						
	30 abril: PKBS post-estudio						
	4: entrevistas <i>Gallinita ciega</i> . B 5 y 26: entrevistas <i>Palito inglés</i> . A-B 28: entrevistas <i>A cruzar la calle</i> . A						

Mayo 2022

L	M	X	J	V	S	D	
						1	1ª
2	3	4	5	6	7	8	2ª
9	10	11	12	13	14	15	3ª
16	17	18	19	20	21	22	4ª
23	24	25	26	27	28	29	5ª
30	31						6ª
	Realización juegos grupo B						
<i>2ª: Abuelita, ¿qué hora es?</i>							
7 mayo: PKBS post-estudio							
3: entrevistas <i>A cruzar la calle</i> . B 3 y 10: entrevistas <i>Abuelita, ¿qué hora es?</i> A-B							

En la organización de las sesiones puede apreciarse que, aunque el programa comenzara a la misma vez para ambos grupos, hubo un día festivo (25 de febrero) que hizo que a partir de ese momento las sesiones se desacompararan. Es por ello, que en una misma semana un grupo realiza un juego y el otro grupo un juego diferente. Esto no provocó ninguna otra alteración más que las referidas a la propia organización docente.

10. Recogida de información: técnicas e instrumentos

10.1 Técnicas de recolección de datos

Ninguna investigación puede dejar que toda la información recogida recaiga sobre una única técnica e instrumento de recogida de datos. Todo estudio debe apoyarse en el uso de varias técnicas y procedimientos, como la observación, la grabación de audio y de vídeo, el empleo de notas de campo, entrevistas y cuestionarios, entre otras (Borrego, 1999; Munarriz, 1992). Es por ello que entre las diferentes técnicas de recolección de datos, este estudio cuenta con las siguientes:

A. Observación participante

Existen múltiples maneras de observar, de ver y de comprender la realidad a través de lo que se ve, se oye, se siente o se piensa. Según McMillan y Schumacher (2011, p. 448), existen cuatro posturas relacionadas con el observador:

- a) Observador total: el investigador está física y psicológicamente ausente.
- b) Participante total: el investigador vive a través de una experiencia y recopila sentimientos personales.
- c) Observador participante: el investigador crea su papel según el objetivo del estudio.
- d) Observador confidente: el investigador tiene una posición formal en la organización.

Estos autores (McMillan y Schumacher, 2011) indican que salvo la posición del observador participante, el resto de posturas son de uso inapropiado en la investigación donde

se recogen datos de manera interactiva. Por su parte, Guasch (2002) indica que esta técnica implica que el investigador se encuentre con los participantes en su día a día, pudiendo realizarse esta compañía de manera abierta (cuando los participantes conocen su presencia) o de manera encubierta (cuando los participantes no son conscientes de esta presencia). Además, en relación a la postura del observador como participante, Bisquerra (2009) también señala que la participación del investigador durante los momentos observados es limitada, ya que sólo participa en aquellas situaciones que necesariamente tiene que hacerlo, momentos puntuales, esto es lo que se denomina el grado de participación. Por ello, tanto el grado de participación como el acceso del investigador al contexto han de ser los dos elementos principales en el diseño y planificación de la observación participante.

En relación a esta investigación, la docente investigadora fue la encargada de realizar esta observación participante durante las sesiones de EFI. Además, esta observación se realizó de manera abierta, ya que el grupo de alumnos participantes en este estudio conocía la presencia y la finalidad de la persona que investigaba.

Por otro lado, algunos de los motivos que justifican el uso de esta técnica de recogida de datos en esta investigación, son los siguientes (Schensul et al., 1999):

1) Con la observación participante se pueden identificar y guiar las relaciones con los informantes o participantes. En el caso de este estudio, la maestra investigadora fue quien pudo comprender las diferentes dinámicas relacionales del alumnado, construyendo relaciones de confianza con ellos y orientando la comunicación con los participantes de manera estratégica a fin de dar respuesta a los objetivos propuestos.

2) Esta técnica ayuda al investigador a ser conocido por los participantes y de esa manera facilitar el proceso de investigación. No obstante, al ser la misma docente la que realizó el proceso de observación participante, los alumnos ya conocían a la investigadora e incluso se habían empezado a crear vínculos de referencia, lo que facilitó el proceso investigativo.

3) Con ella, el investigador también es capaz de conocer la organización del grupo, cómo se interrelacionan los grupos sociales, y cuáles son los parámetros culturales. La investigadora tuvo la oportunidad de observar desde un punto de vista diferente la manera en la que se organizaban e interactuaban sus alumnos.

4) Además, este tipo de observación ofrece al investigador una variedad de preguntas

relacionadas con el tema de estudio y los participantes. Gracias a esta observación participante, la maestra investigadora percibió otros temas de interés en los que poner el foco de atención y sobre los que incidir con los participantes, como por ejemplo en las relaciones prosociales.

5) Y, finalmente, sirve para mostrar al investigador lo que los participantes observados consideran que es importante. Los participantes de este estudio actuaron en base a sus creencias, apetencias, ideas y pensamientos, todo esto quedó proyectado y la maestra investigadora tuvo la oportunidad de recogerlo en su diario docente.

En suma, este tipo de observación contribuye a que el investigador se aproxime a las personas investigadas y a la información que éstas aportan (Jociles, 2017). Esta técnica pretende profundizar en los diálogos e ideologías de los sujetos investigados (Alonso, 1994), es decir, se pretende conocer las opiniones, las formas de actuar, las maneras de pensar y las acciones de los participantes del estudio. Con ella se puede acceder a la información que aporta la realidad observada, además es una de las principales estrategias multimétodo de recogida de información en la metodología cualitativa (McMillan y Schumacher, 2011).

Mediante la observación participante se accede a

la realidad de los grupos sociales, a sus acciones, discursos e interacciones de grupos o comunidades caracterizadas conjuntamente, por ello es una técnica que permite hacer de cualquier fenómeno un escenario o contexto para conocer e interpretar las complejas interacciones que allí se generan. (Bracamonte, 2015, p. 138)

En este tipo de observación es importante mantener una actitud de escucha activa, ya que la información se percibe sensorialmente por la vista y el oído, por lo que se tendrá que tener en cuenta el lenguaje verbal, no verbal y el conocimiento sobreentendido. Este conocimiento es aquel que es personal e intuitivo, difícil de expresar con palabras y que sólo puede expresarse a través de las acciones (McMillan y Schumacher, 2011). En el caso de este estudio, se da un intercambio de conocimiento sobreentendido entre los participantes y la investigadora. Un ejemplo de ello fue cuando la investigadora, tras haber pedido en varias ocasiones silencio y orden para poder continuar con la sesión, indicó con voz firme y elevada “one, two, three”, y tras esto, los alumnos responden con la formación de una fila y la frase “silence please”. Otro caso, esta vez de información procedente del alumnado e interpretación

por parte de la investigadora, era cuando algún niño o niña estaba enfermo (fiebre, dolor, malestar general...) pero el alumno no decía nada porque quería participar de manera activa en la sesión de EFI. Ante esto, la investigadora, que ya conocía cómo era la forma de relacionarse y comunicarse de cada alumno, identificaba que algo pasaba y por tanto establecía un vínculo especial con ese alumno.

En cuanto a las características asociadas a esta técnica, algunas de las que presentan Fàbregues y Paré (2010) aluden a que la observación participante se interesa por la comprensión desde la perspectiva de las personas observadas, ya sea un grupo social, una comunidad o una organización. Otra de sus características es que este tipo de observación establece relaciones con las personas cuyas vidas se desarrollan en las localizaciones investigadas. Al relacionar estas características con la presente investigación, se comprueba que el grupo en el que se analiza el desarrollo de la dimensión social es el mismo grupo con el que se ha establecido un vínculo social, ya que son los alumnos del ciclo de infantil donde la investigadora ejerce docencia. Por otra parte, Jorgensen (1989) indica que esta técnica es propicia para emplearla siempre que se cumplan varios aspectos, siendo algunos de ellos los siguientes: (a) que el objetivo de la investigación sea un grupo social, (b) que el problema se centre en el estudio de las interacciones y los comportamientos, (c) que el problema se investigue en el seno de la vida cotidiana, y (d) que el investigador tenga la capacidad de acceder al lugar de investigación. En el caso de este estudio, y siguiendo con los aspectos señalados por Jorgensen (1989), (a) el objetivo de la presente investigación fue el grupo social formado por los alumnos participantes, (b) el problema se centró en analizar la dimensión social de las CM del alumnado, (c) se investigó en las propias clases de EFI dentro del centro escolar y (d) la investigadora no sólo pudo acceder al lugar de investigación, sino que fue parte del equipo docente que en ese momento daba vida y sentido al proceso educativo de ese centro escolar.

Finalmente, en relación al proceso de observación participante de esta investigación, se establecieron cuáles eran los aspectos relevantes a observar (Del Rincón et al., 1995): (a) el desarrollo de la dimensión social del alumnado, (b) las interacciones sociales entre los participantes durante el desarrollo de los JPT, (c) las conductas prosociales generadas, (d) el desarrollo de las habilidades sociales tanto básicas como complejas, y (e) la importancia del juego atribuida por el alumnado.

B. Grabaciones de vídeo

Otra de las técnicas de recogida de información empleadas ha sido el uso de la grabación en vídeo de las sesiones realizadas. Se apostó por esta técnica al comprobar que la fidelidad de la información recogida en numerosas ocasiones va acompañada de una grabación visual que permite volver a observar y recordar el desarrollo de las sesiones de EFI realizadas.

No obstante, el empleo de los instrumentos necesarios para grabar las sesiones puede tener repercusiones negativas, como un efecto directo sobre el comportamiento del alumnado (Fábregues et al., 2016; Gutiérrez, 2007), por lo que es necesario que este instrumento no interfiera en el desarrollo de las sesiones ni suponga grandes cambios que afecten al alumnado. Otro de los aspectos negativos de esta técnica es que las grabaciones de vídeo no son capaces de recoger todo lo que sucede, es decir, si la cámara está en un lugar fijo, sólo graba un plano, y si el docente va moviendo la cámara para abarcar más planos, entonces la observación participante que se realice puede verse afectada. Además, estas grabaciones recogen los sucesos acaecidos en sí mismos, no recogen ni pensamientos, ni emociones ni ideas, sólo lo objetivamente observable. Para paliar en la medida de lo posible el efecto negativo de las cámaras sobre el comportamiento del alumnado, éstas se estuvieron utilizando durante las dos semanas previas al inicio del programa de intervención, con el objetivo de que el alumnado normalizara su presencia en el aula. Además, con el fin de grabar todas las escenas y sucesos posibles se utilizaron dos cámaras en el aula. Por un lado se empleó una cámara *GoPro* que la investigadora llevaba con arnés a la altura del pecho, lo que permitía volver a observar posteriormente la sesión desde la mirada de la docente investigadora pero a la altura del alumnado y por otro lado se empleó una cámara que, en la distancia, grabó el conjunto del desarrollo de toda la sesión desde un gran plano general.

El vídeo capta las diferentes interacciones sociales que se producen en el campo de investigación y que, en ocasiones, no pueden recordarse o apreciarse a simple vista (Fábregues et al., 2016). Gutiérrez (2007) indica que las grabaciones en vídeo son uno de los instrumentos de observación empleados más versátiles, dado que por un lado, en lo referente a la metodología, permite observar aspectos que se han pasado por alto y aquellos otros que, desde *la distancia* se aprecian mejor, como situaciones a mejorar o cambiar. Por otro lado, permite realizar un análisis profundo sobre la investigación-acción que se realiza en el aula. Además, a esta técnica también se le asocia la capacidad de retroalimentar al docente en su proceso de autoevaluación de la praxis realizada. Este proceso de autoevaluación permitió

mejorar aspectos técnicos como la posición de las cámaras para grabar mejor las sesiones realizadas, o la pertinencia de conducir las verbalizaciones finales para conseguir información relevante del tema de estudio. Es importante tener en cuenta que todas las grabaciones realizadas deben ser cuidadosamente registradas, por este motivo, durante el registro de éstas, se especificó el número de sesión grabada, el juego realizado y el grupo de alumnos participante.

Por otra parte, la posibilidad de trabajar con las grabaciones repetidamente y de analizar varias veces una escena, favorece la toma de conciencia y el seguimiento temporal de cambios y transformaciones. Las grabaciones de vídeo permiten (Rodrigo-Mendizábal, 2017, p. 607):

- a) Una observación más rigurosa y científica de un hecho u objeto social;
- b) Un método de trabajo que permite la recolección de datos;
- c) Una relación entre observador y observado consciente y establecida. En algún caso se establece la diferencia de los dos niveles y el hecho de que se trata en todo caso, la interacción de dos niveles ajenos;
- d) Un registro (representación objetivo) no simulado de la cotidianidad. Así el tiempo de registro es el mismo que se vive.

Además, estas características llevan a establecer en las grabaciones de vídeo tres cualidades fundamentales (Rodrigo-Mendizábal, 2017): (a) la capacidad de describir analógicamente la realidad vivida (el desarrollo de las sesiones de EFI con JPT), (b) comprender que la información recogida implica el uso de muchos más datos de los que en un principio se presuponen (no sólo empleando los códigos de análisis deductivos, sino observando la aparición de otros códigos de análisis de carácter inductivo), y (c) la capacidad de poder leer las imágenes como texto al representar directamente la realidad sin ningún intermediario. En relación a esto último, los videos realizados para este estudio se analizaron con un programa que permitió codificar diferentes secciones de vídeo, e incluso realizar capturas de pantalla, consiguiendo esa lectura textual que se menciona.

Por su parte, Gómez (2000, p. 204) indica que “la observación diferida de las cintas de

vídeo grabadas en el campo, en su función evocativa, de artefacto *mnémico*, puede ser una experiencia similar a la de releer los diarios”. Estas grabaciones permitieron observar la realidad vivida desde diferentes puntos de vista, poniendo además el foco de atención en diversos aspectos, en función del objetivo que se analizaba en cada momento.

C. Entrevistas individuales

Las entrevistas también forman parte de las técnicas de recogida de información que se han tenido en cuenta en esta investigación. Alonso (2007, p. 228) indica que la entrevista es “una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental”. Se puede considerar la entrevista como una técnica que permite la recopilación de información detallada, dado que el entrevistado comparte de manera verbal aquellos datos que son de interés para el entrevistador, por lo que es interesante utilizarla como una herramienta cualitativa (Fontana y Frey, 2005). Bisquerra (2009) indica que las entrevistas se pueden clasificar según su desarrollo en:

1) Estructuradas: con estas entrevistas el investigador planifica las preguntas mediante un guión que deja poca posibilidad al entrevistado de salirse de lo establecido. Son preguntas cerradas con respuestas cerradas.

2) Semiestructuradas: con este tipo de entrevistas se establece previamente cuál es la información que se quiere conseguir y se realizan preguntas abiertas para poder recibir más matices de la información que ofrece el entrevistado.

3) No estructuradas: este tipo de preguntas no sigue ningún tipo de guión previo. La entrevista se va construyendo a medida que va avanzando.

En lo referente a las entrevistas de esta investigación, han sido semiestructuradas, de respuesta abierta, y caracterizadas por su flexibilidad en cuanto a su formulación y respuesta. El orden y estructuración de las preguntas se ha podido modificar durante el transcurso de las mismas debido, entre otros aspectos, a su carácter abierto y flexible. Estas entrevistas semiestructuradas (Bisquerra, 2009), también se conocen como entrevistas guiadas (McMillan y Schumacher, 2011). En este tipo de entrevistas los temas de los que se quieren hablar se han preestablecido antes de la conversación pero no son inamovibles. Por otro lado, Kvale (2011) clasifica los tipos de entrevista de una forma diferente:

- 1) Factuales: estas entrevistas buscan un tipo de información muy precisa y puntual.
- 2) Conceptuales: aquellas que pretenden conocer información relativa a términos y definiciones.
- 3) De grupos de discusión: en estas entrevistas lo que interesa es conocer diferentes puntos de vista sobre un mismo tema.
- 4) Discursivas: se centran en la forma en la que las personas entrevistadas crean la información que están transmitiendo, su forma de describir y expresarse.
- 5) De confrontación: en las preguntas de este tipo de entrevistas el entrevistador contrapone ideas a los puntos de vista e información emitida por el entrevistado.
- 6) Narrativas: con las preguntas de esta entrevista se pretende que los entrevistados creen historias en relación al tema principal de la entrevista.

Según esta clasificación, las preguntas de las entrevistas realizadas en el presente estudio son de carácter narrativo, es decir, se pretende que el alumnado cuente con sus palabras y empleando el lenguaje y el tiempo que precisen, cómo ha sentido las vivencias acontecidas durante el desarrollo de las sesiones de EFI.

Por otro lado, Rubin y Rubin (1995) enumeran las características que distinguen a la entrevista cualitativa de otras formas de recopilar información:

- 1) La entrevista se puede entender como una extensión de una conversación normal, salvo que en estos casos una de las personas implicadas en la conversación escucha para obtener la información deseada.
- 2) Las personas que entrevistan tienen que sumergirse de lleno en esta conversación y comprender así todo lo que ocurre a su alrededor.
- 3) Se debe saber que tanto el contenido de la entrevista como el devenir de los temas tratados pueden ir cambiando en función del conocimiento y los sentimientos de la persona entrevistada.

En cuanto a los tipos de preguntas que se han tenido en cuenta en las entrevistas de esta investigación, se pueden apreciar:

- 1) Preguntas centradas en las opiniones que tiene el alumnado sobre las relaciones

interpersonales que se han generado durante el desarrollo de las sesiones de EFI.

2) Preguntas centradas en la vivencia emocional de los alumnos al participar en las sesiones de EFI, es decir, en conocer cómo se han sentido mediante el contacto e interacción con sus compañeros.

3) Preguntas centradas en las vivencias acontecidas por el alumnado relacionadas con los juegos realizados y su vida cotidiana.

El proceso de validación de estas entrevistas consistió en constatar la validez y adecuación de las preguntas por diferentes expertas del ámbito educativo en el que se centra esta investigación. A estas profesionales se les ofreció una tabla inicial de validación modificada de la propuesta por Corral (2009). En esa tabla se analizaron diferentes aspectos: claridad en la redacción de la pregunta, coherencia de la pregunta con el tema de investigación, introducción de la pregunta a la respuesta, lenguaje adecuado con el nivel del informante y, finalmente, si las preguntas permitían acceder a la respuesta deseada o no. La escala de puntuación para las preguntas en esta tabla de validación fue: 1 (muy mala); 2 (mala); 3 (regular); 4 (buena) y 5 (muy buena).

La puntuación y comentarios aportados en cada uno de estos apartados fueron analizados y valorados teniendo en cuenta los siguientes criterios:

1) Cuando dos o más valoraciones fueron de 3 o menor puntuación, se modificó la pregunta.

2) Siempre que hubiese una puntuación de 1, se revisó la pregunta, no significando esto que finalmente se modificase la misma.

3) El criterio número 2 se anulaba si dos o más puntuaciones eran de 5.

El audio de todas las entrevistas fue grabado para poder hacer una transcripción posterior de éstas y facilitar su proceso de análisis. Todo el proceso de validación de las entrevistas puede consultarse en el informe adjunto (Anexo 2). También se podrá revisar la transcripción de estas entrevistas en el Anexo 8.

10.2 Instrumentos de recogida de información cualitativa

A. Diario docente

El diario docente, también llamado diario de campo (Velasco y Díaz de Rada, 2006) o diario pedagógico (Monsalve y Pérez, 2012) consiste en el registro diario de los acontecimientos y actividades que se realizan, la formulación de nuevos proyectos o actividades que surgen, los comentarios realizados, las conversaciones casuales, las interpretaciones durante la investigación, el registro de lo observado o las necesidades y resultados presentados durante el proceso. “Es un sistema de registros usado para hacer referencia a diversas situaciones que ocurren dentro de la clase; en éste se hace énfasis tanto en lo disciplinar como en lo práctico” (Monsalve y Pérez, 2012, p. 121). Este diario es un documento escrito que facilita la reflexión posterior del docente en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje. El docente o investigador registra las reflexiones sobre la labor docente, los hechos acaecidos y todas aquellas experiencias significativas. Martínez (2007) indica que el uso del diario docente está muy relacionado con la técnica de la observación participante, ya que ésta es la que permite la creación del diario. Este autor señala que la información que se registra ha de responder principalmente a los siguientes elementos: (a) el contexto, (b) las relaciones y situaciones de los sujetos, (c) la definición del campo temático (lo que se observa, qué sucede, qué se recoge en el diario, etc.) y (d) el informe, cuya creación es lo que da consistencia al diario docente como instrumento. Estos cuatro elementos se ven reflejados en el diario docente de esta investigación al describir (a) los espacios en los que se realizan las sesiones y algunas características del contexto educativo y el propio alumnado, (b) las relaciones e interacciones entre el alumnado y entre éste y otros adultos como la investigadora, otros docentes e incluso la familia, (c) el registro de lo que sucede durante desarrollo de las sesiones, los estados de ánimos, las interacciones observadas, las relaciones establecidas, etc. La unión de todos estos elementos conforman en sí mismo el propio informe del diario docente (d). Este informe final (Anexo 8), es por tanto la unión de toda la información recogida, y es el que posteriormente se analizó para extraer la información deseada.

Un diario docente no puede contener todo lo que sucede pero sí lo más destacado, lo que da significación a los hechos. La información se muestra de forma ordenada en el tiempo y siempre se especifica qué partes son las que pertenecen a los investigados (aunque sean escritas por el investigador) y cuáles son fruto directo del investigador. De hecho, el diario ha

de recoger no sólo lo más anecdótico, sino también es recomendable que esta información se inicie con datos más generales para, poco a poco, ir profundizando en las explicaciones de lo anotado, describiendo con el detalle necesario cada una de las dinámicas que suceden en el aula (Porlán y Martín, 1991).

Por otro lado, en cuanto al uso del diario, se puede emplear como una estrategia que sirva no sólo para apuntar aspectos que luego ayuden a evaluar al aprendizaje del alumnado, sino que sirva también como una estrategia de autoevaluación de la práctica docente (Vain, 2003). Con esta autoevaluación docente se podrán ajustar y adaptar las acciones a las características que envuelven todo el proceso educativo, con la finalidad de estar cada vez más cerca de una educación de mayor calidad. En este sentido, al realizar una lectura posterior de las notas tomadas tras las primeras sesiones de EFI de este estudio, la docente investigadora consideró que éstas eran muy escasas y escuetas para comprender y recordar la realidad vivida días después, por lo que consideró necesario ampliar esta información en las siguientes ocasiones.

Por su parte, Martínez (2007) indica que el uso del diario, a parte de recopilar información, también sirve para realizar un informe con entidad propia en el que se han de tener en cuenta tres aspectos claves:

1) Descripción. Esta descripción consiste en plasmar de manera objetiva lo que realmente sucede en el aula, pero no sólo contando los aspectos físicos como la distribución del material, el espacio, etc., sino también otros aspectos interesantes. En el caso del presente estudio, estos datos son referidos a las relaciones que se establecen, el desarrollo de los JPT, los comentarios y actitudes observadas, etc.

2) Argumentación. Este aspecto se fundamenta en la necesidad de profundizar y describir con más detalle las situaciones que se han descrito en el apartado anterior. Esta profundización y descripción detallada de los aspectos recogidos se realizó a posteriori, durante el análisis de los datos de este estudio.

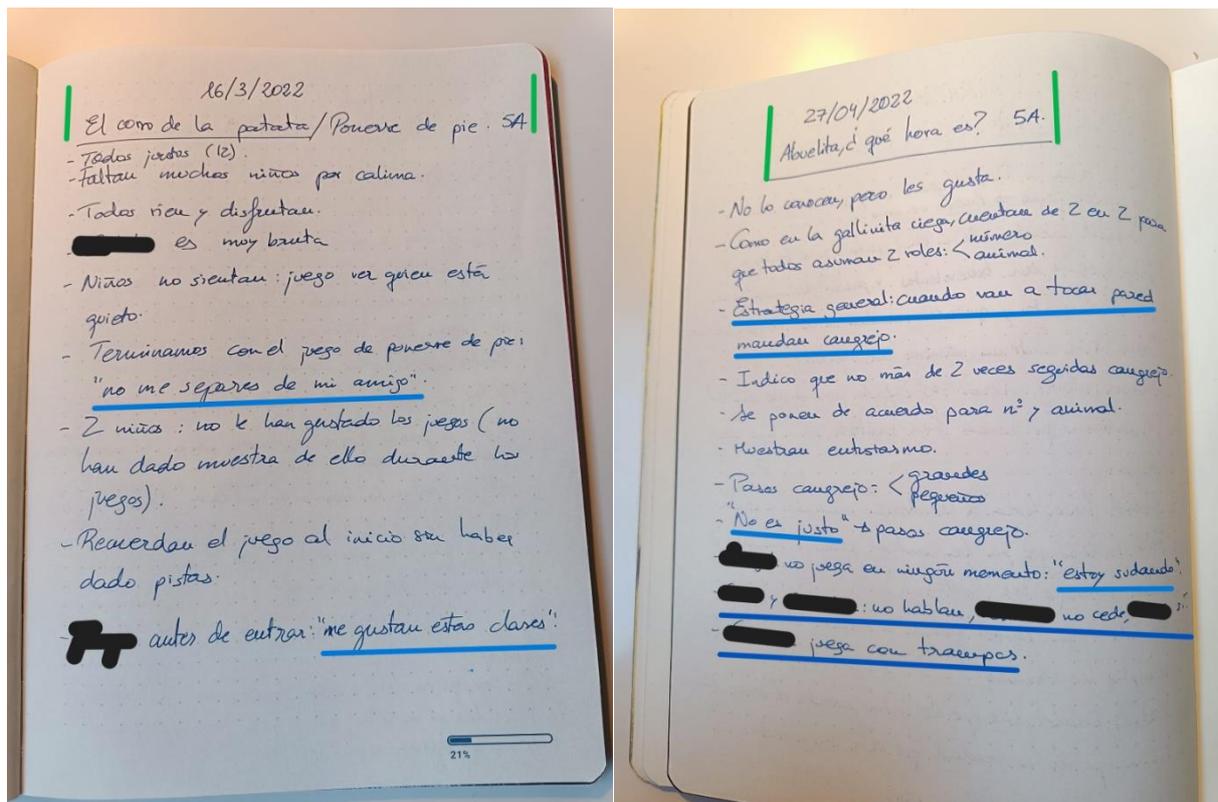
3) Interpretación. La parte de la interpretación es la más compleja, esto se debe a que para interpretar hay que comprender la realidad. En la interpretación que la investigadora realizó de la información recogida en el diario docente, se tuvo en cuenta todo lo recordado y vivido durante el desarrollo de las sesiones, apoyándose cuando era necesario en la visualización de los videos grabados para la mejor comprensión de lo plasmado en el diario.

Por todo lo anterior, en la presente investigación el diario docente consistió en la anotación

por parte de la investigadora de aquellos datos a destacar desde la primera toma de contacto con el alumnado hasta el final de la investigación. Este registro se realizó fuera del campo de investigación y partió de los datos anotados en un cuaderno de campo (Anexo 8) que la docente investigadora llevó consigo durante la sesión de EFI. Este cuaderno sirvió para favorecer el recuerdo de la investigadora y escribir el diario docente una vez se pudo hacer una reflexión conjunta de todos los aspectos y acontecimientos vividos durante las sesiones. En la Figura 5 se puede observar la estructura del cuaderno de campo que sirvió para la posterior escritura del diario docente. Al comienzo de la recogida de datos referidos a cada sesión, se indicó el día del registro de la información, el JPT realizado y el grupo participante (verde). Tras esto aparece la información que la docente investigadora consideró relevante para el estudio. Parte de estos datos surgieron de los propios participantes (azul) y el resto de la información correspondía a notas tomadas por la investigadora como resultado de lo observado. Además, toda la información se presentó ordenada en el tiempo teniendo en cuenta el desarrollo lineal de los sucesos acontecidos.

Figura 5

Estructura cuaderno de campo



Posteriormente, la docente investigadora amplió esta información en el diario docente,

con el desarrollo de la capacidad creadora (Lowenfeld y Lambert, 1990; Marín, 1988), los que a lo largo del tiempo han señalado una relación significativa entre los dibujos y la parte consciente e inconsciente de la mente humana.

El dibujo es una de las mayores formas de comunicación para el alumnado (Theodosiadou y Kyridis, 2022). De una forma totalmente amena y satisfactoria para el niño, éste es capaz de plasmar en el papel su estado anímico, sus ideas, intereses y preferencias de manera voluntaria, ya que en este tipo de dibujos no se obliga al alumnado a dibujar algo en concreto. No se puede mencionar solamente la capacidad de expresión del dibujo, sino que también se debe aludir a su capacidad comunicativa (Kitahar y Matsuishi, 2006). Cuando se analiza un dibujo se puede obtener gran cantidad de información asociada a las vivencias de la persona que lo realiza (Mayorga y Méndez, 2020) que ésta podría no ser capaz de expresar con palabras por incapacidad, falta de maduración del lenguaje oral o por sentimientos de miedo o vergüenza. Con ellos, el alumnado expresa su estado psicológico y emocional, además favorecen la conexión entre el mundo interno y el externo del niño. Estos dibujos expresan la personalidad de quien los realiza, su ideología, sus necesidades, las etapas del desarrollo evolutivo en la que se encuentra, y su temperamento, entre otros aspectos. Por este motivo, es recomendable que se deje hacer al alumnado libremente, que se potencie su creatividad pero que no se impongan patrones estereotipados (Farokhi y Hashemi, 2011). Algunas de las acciones que potencian este desarrollo creativo son escuchar música, bailar, cantar y practicar actividad física. Se puede decir que a través del dibujo, el alumno se expresa física, cognitiva, social y emocionalmente (Crook, 1985; King, 1995; Rinaldi et al., 2019; Santos et al., 2020; Thomas y Silk, 1990).

Del dibujo se pueden analizar muchos aspectos: tamaño de lo dibujado, posición del dibujo, instrumentos y soporte utilizados, colores empleados, el ritmo, la calidad de ejecución, planos del dibujo, etc., pero tal y como indica González (2009) es el contenido del mismo dibujo lo que en el caso de esta investigación resulta más relevante a la investigadora. El contenido es el que muestra la esencia de la persona. Gracias a éste y a la explicación del alumnado de lo dibujado, la maestra investigadora pudo realizar un análisis más concreto y detallado de los bocetos. Con el dibujo el alumnado no sólo es capaz de dar a conocer su nivel de desarrollo social, cognitivo, afectivo y motriz, sino que es en sí mismo un medio para potenciar el desarrollo de estas dimensiones (Regidor, 2003). Además se concede al dibujo un valor asociado a la capacidad de representar aspectos y figuras que van más allá del yo (Magdalen, 2022), e ir pasando progresivamente a un *nosotros* o a la comprensión de la

existencia de los otros. Esto último fue parte fundamental del análisis realizado de los dibujos en esta investigación.

En definitiva, gracias al dibujo como técnica de investigación se pueden observar aspectos cognitivos vinculados a la toma de decisiones en torno a la realización del dibujo, aspectos perceptivos, la capacidad creadora del alumnado, aspectos de motricidad fina relacionados con la coordinación óculo-manual y aspectos sociales. En este último aspecto es donde se pone el foco de atención de esta investigación. Gracias al aspecto social que se pudo apreciar en los dibujos del alumnado, se discernieron las diversas alusiones a las relaciones e interacciones sociales entre el alumnado. Cuando el niño o la niña centró su dibujo en el aspecto social de la sesión de EFI, se pudieron observar las interacciones sociales establecidas con sus iguales, con los adultos, con el espacio, el tiempo y con los materiales empleados, entre otros aspectos.

Conviene señalar que en el dibujo existen unas etapas definidas por variedad de autores, siendo unos de los más relevantes Lowenfeld y Lambert (1990), quienes indican que, en función de la edad del alumnado, en los dibujos prevalecerán unas formas más que otras. A la edad de cinco años, que es la que tiene el alumnado participante de este estudio, se está en la etapa preesquemática, que se caracteriza por la aparición y perfeccionamiento progresivo de figuras humanas.

Durante el desarrollo del programa de intervención se recogieron 361 dibujos de las sesiones de EFI realizadas. De todos éstos, se analizaron un total de 279 dibujos, al ser los relativos al alumnado participante del estudio. Algunas de las consideraciones tenidas en cuenta en la lectura e interpretación de todos estos dibujos, fueron las siguientes: (a) los dibujos podían variar en función de la estimulación recibida, por tanto un mismo alumno pudo haber realizado dibujos con una lectura muy diferente en función del tipo de juego realizado (psico o sociomotor), el estado de ánimo con el que llegó a clase, o los sucesos acaecidos durante la sesión, (b) el dibujo libre implicó que la docente investigadora conociera el contexto y las situaciones que envolvían cada sesión realizada (si se había tenido algún enfado previo a la realización de la sesión, la cantidad de energía gastada y el desgaste físico del alumnado previo al desarrollo de los JPT, o la motivación interna de cada niño, entre otras), (c) esta técnica sirvió para el análisis del nivel creativo, expresivo y social del alumnado, no obstante, esta investigación se centró principalmente en el análisis de la dimensión social y (d) fue necesario saber leer estos dibujos, por ello, el alumnado explicó

estos dibujos a la docente investigadora cuando los entregaba.

10.3 Instrumento de recogida de información cuantitativa

A. Preschool and Kindergarten Behavior Scale for Teachers and Caregivers (PKBS)

La *Preschool and Kindergarten Behavior Scale for Teachers and Caregivers* (PKBS en adelante) (Anexo 3) sirve para analizar la conducta social del alumnado de entre 3 y 6 años. Esta escala se estandarizó y se comprobó su fiabilidad y validez en el año 2000 en Estados Unidos, con una muestra de 3.317 niños y niñas (Merrell, 2002). La escala cuenta con 76 ítems divididos en dos subescalas, una de ellas asociada a las habilidades sociales y la otra asociada a los comportamientos problemáticos o conductas antisociales del alumnado. Un aspecto a destacar de esta escala es que las dos variables que la forman, habilidades sociales y problemas de conducta, se pueden medir independientemente y por separado, ya que ambas tienen entidad propia. Por este motivo la subescala que se emplea en esta investigación es la que mide las habilidades sociales.

A diferencia de otras escalas como *Social Skills Ratings System* (Gresham y Elliot, 1990), *School Social Behavior Scales* (Merrell, 1993) o *Personal and Social Skills Greek K-Curriculum* (Kourmoussi et al., 2017), la PKBS ha sido traducida, adaptada y estandarizada a diferentes contextos en la última década, entre ellos el portugués (Major y João, 2016) y el español. Para estandarizar esta escala en contexto español (Benítez et al., 2011; Fernández et al., 2010) se contó con un total de 1.509 alumnos que pertenecían a 27 centros educativos diferentes. Además, otro de los motivos que incide en la elección de esta escala es haber comprobado su empleo a nivel internacional en diversas investigaciones del ámbito educativo (Alba et al., 17; García et al., 2016; Ho et al., 2012; Justicia-Arráez et al., 2015; Vaz et al., 2020).

Al igual que la escala original, la subescala referida a la competencia social consta de 34 ítems divididos en:

- 1) 12 ítems de cooperación social (SC).
- 2) 11 ítems de interacción social (INT).
- 3) 11 ítems de independencia social (IND).

Todos los ítems se evalúan a través de una escala tipo Likert con cuatro puntos, que van

desde 0 (nunca), hasta 4 (con frecuencia). Para estandarizar esta escala en contexto español, se realizaron varias pruebas con el programa estadístico SPSS, como los análisis factoriales confirmatorios de las subescalas de habilidades sociales. Los resultados obtenidos señalaron entre otros aspectos que hay una distribución adecuada de los ítems, por lo que se indica que “hay una adecuada bondad de ajuste” (Fernández et al., 2010, p. 1243). Además, la estructura de la escala también fue confirmada por Benítez et al. (2011) con un análisis factorial confirmatorio, donde se obtuvieron valores de fiabilidad y de ajuste adecuados. Del mismo modo, los coeficientes de la consistencia interna de la escala fueron adecuados partiendo de lo señalado en la investigación realizada por Justicia-Arráez et al. (2015). Los datos aportados por el estudio recientemente señalado indicaron $\alpha = .93$ para el total de la competencia social, $\alpha = .84$ en la subescala de SC, $\alpha = .92$ para la subescala de INT y $\alpha = .89$ para la subescala asociada a la IND.

11. Plan de tratamiento y análisis de la información

El análisis de la información y los datos recogidos partió del establecimiento de diferentes códigos deductivos generales. Posteriormente, durante el análisis de los documentos primarios (dibujos, grabaciones de vídeo, diario docente y entrevistas transcritas) surgieron otros códigos inductivos que se podrán leer en el Capítulo IV: Resultados. Al tener por objetivo analizar la dimensión social del alumnado partiendo de sus CM, se hace necesario partir del análisis de la lógica interna y externa de los juegos, ya que observar la diferencia entre ambas “tiene una trascendencia metodológica sustancial, dado que no tan solo condiciona los procedimientos metodológicos utilizados, sino que también determina su construcción y diseño para investigar los efectos del juego sobre las conductas motrices” (Lagardera et al., 2018, pp. 25-26). Por tanto, los códigos deductivos establecidos para el análisis de datos asociados a los OE 1, 2 y 5, así como los resultados asociados al análisis de los dibujos del OE 3, partieron de las diferentes variables asociadas a la lógica interna y externa de los juegos (Parlebas, 2001). Estos códigos fueron los siguientes:

Tabla 6*Códigos deductivos asociados a la lógica interna y externa de los juegos para OE 1, 2, 3 y 5*

Lógica interna	Lógica externa
Tiempo	Tiempo
Ganar, perder, empatar, competir, ser capturado, etc.	Hace alusión al tiempo ajeno al juego, como “estoy feliz porque es primavera”, “cuando era pequeña jugaba a esto en casa”, etc.
Espacio	Espacio
Espacio físico en el que se realiza la AM: grande, pequeño, mucho, poco, estrecho, posiciones en el espacio, etc.	Espacio físico ajeno al juego, como dibujar el jardín cercano al colegio o comentar que había mucho ruido en el pabellón.
Material	Material
El empleado durante el juego, específico o inespecífico pero necesario para la realización del juego.	Materiales que no forman parte del juego, como dibujar las colchonetas o canastas que había cerca del campo delimitado de juego.
Relación	Relación
Relaciones interpersonales fruto del juego, reflexiones de las relaciones durante el juego, dibujos de ellos mismos o los compañeros jugando, etc.	Relaciones referidas a atributos personales como “soy malo en los juegos, siempre pierdo”, o comentarios como “me gusta jugar con Patricia”, en general y sin nombrar ningún juego en concreto.
Reglas	Personas
Referidas a los términos relativos al juego en general o a las reglas: “me ha gustado mucho el juego”, “teníamos que llegar a la pared”, etc.	Referidas a estados transitorios de las personas: emociones, sensaciones, estados anímicos, etc.

Nota. Tabla realizada en base a lo establecido en Lagardera et al. (2018)

En relación al OE 3, el análisis de datos asociados a las grabaciones de vídeos y del diario docente se realizó utilizando como códigos deductivos las diferentes categorías de las habilidades sociales establecidas por Goldstein (1980): básicas y complejas. En la Tabla 7 se pueden observar estas categorías y códigos.

Tabla 7

Códigos deductivos relativos a la clasificación de las habilidades sociales según Goldstein (1980), para OE 3

Categorías	Códigos de análisis
Bloque 1. Primeras habilidades sociales o habilidades sociales básicas.	Escuchar, iniciar una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse, presentar a otras personas, hacer un cumplido.
Bloque 2. Habilidades sociales avanzadas o complejas.	Pedir ayuda, participar, dar instrucciones, disculparse, convencer a los demás.
Bloque 3. Habilidades sociales complejas relacionadas con los sentimientos.	Conocer y expresar los propios sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, enfrentarse al enfado del otro, expresar afecto, resolver el miedo, autorrecompensarse.
Bloque 4. Habilidades sociales complejas alternativas a la agresión.	Pedir permiso, compartir, ayudar a los demás, negociar, emplear el autocontrol, defender los propios derechos, responder a las bromas, evitar los problemas con los demás, no entrar en peleas.
Bloque 5. Habilidades sociales complejas para hacer frente al estrés.	Formular una queja, responder a una queja, demostrar deportividad, resolver la vergüenza, arreglárselas cuando le dejan de lado, defender a un amigo, responder a la persuasión, responder al fracaso, enfrentarse a mensajes contradictorios, responder a una acusación, prepararse para una conversación difícil, hacer frente a las presiones de grupo.

Bloque 6. Habilidades sociales Tomar iniciativas, discernir sobre la causa de un complejas de planificación. problema, establecer un objetivo, conocer las propias habilidades, recoger información, resolver problemas según su importancia, tomar una decisión, concentrarse en una tarea.

Finalmente, los datos asociados a los OE 1, 2, 5 y resto del OE 3, se analizaron haciendo uso del software para el análisis cualitativo ATLAS.ti. v.7. Por otro lado, los datos cuantitativos obtenidos en la escala de observación (OE 4) fueron primeramente interpretados atendiendo a lo establecido en su manual de funcionamiento. Esta interpretación implicó realizar un recuento de los puntos brutos obtenidos en la escala tipo Likert y sumar el total de la puntuación final de cada una de las subescalas presentes (SC, INT, IND). A continuación esta puntuación bruta, o *raw scores*, se convirtió en puntuación estándar y, finalmente, en rangos percentiles. La interpretación del nivel de desarrollo de las habilidades sociales de cada alumno se completó atribuyendo un nivel de funcionalidad (*Functional level*), a cada participante en función del rango percentil en el que se encontrase la puntuación estándar: *High functioning*, *Average*, *Moderate deficit* y *Significant deficit*.

El análisis de los datos de la escala de observación se complementó con un análisis estadístico mediante el uso del programa SPSS v. 28. Para ello, primero se realizó un volcado de datos en Excel, organizando las variables de la PKBS con las puntuaciones obtenidas, lo que permitió una visión inicial y estructurada de los datos para su posterior análisis. Seguido de esto se realizó una asociación numérica con los niveles de funcionamiento (variables a analizar), correspondiendo 1 a *High functioning*, 2 a *Average*, y 3 a *Moderate deficit*. También se tuvo en cuenta la variable género (F: femenino; M: masculino). Para el análisis estadístico, primero se observaron las frecuencias de las variables de la PKBS. Este análisis descriptivo inicial tuvo como finalidad comprobar la distribución de los datos recogidos en las categorías analizadas. A continuación se aplicó la prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov para establecer si los datos tenían una distribución normal y determinar así el uso de estadísticos paramétricos o no paramétricos. Una vez comprobado que las variables analizadas no seguían una distribución normal, se determinó realizar dos pruebas no paramétricas. Por un lado se realizó la Prueba de Chi-Cuadrado (χ^2), cuyo objetivo fue analizar las relaciones entre las categorías para determinar si había asociación significativa

entre ellas. Por otro lado se realizó la Prueba U de Mann-Whitney, cuyo objetivo fue comparar las diferencias de las frecuencias y establecer si eran significativas o no significativas. Ambas pruebas no paramétricas se realizaron teniendo como nivel de significación estadística .05. Para finalizar se comprobó el tamaño del efecto, que ayudó a determinar el grado en el que la variable independiente influyó sobre la significación estadística observada.

12. Ética en la investigación

Para el desarrollo de esta investigación, se tuvieron en cuenta las directrices señaladas por la Comisión de Bioética de la Universidad de Murcia, haciéndoles saber tanto al centro escolar donde se realizó el estudio (Anexo 4) como a las familias de los alumnos participantes (Anexo 5), que toda la información recogida quedaba protegida por la Ley Orgánica 3/2018 de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales. Por este motivo, las grabaciones de vídeo fruto de este estudio se han empleado únicamente con el fin de complementar y enriquecer la observación realizada y los vídeos han sido visualizados únicamente por la docente investigadora. Por otro lado, también se tuvieron en cuenta los principios éticos básicos propuestos en el Informe Belmont (1979). Estos principios éticos se basan en el principio del respeto a las personas, el principio de beneficencia, el principio de justicia y el principio de aplicación. Este estudio aseguró el principio de respeto a los participantes, ya que se tuvieron en cuenta los dos prerequisites morales establecidos: el de reconocer al alumno como un ser libre y autónomo y el de proteger a aquellos alumnos que, en cierto modo, tenían la autonomía limitada. En cuanto al principio de beneficencia, la presente investigación ha respetado las decisiones de los participantes y se ha asegurado el no causar ningún daño a los participantes a la vez que se maximizaban los posibles beneficios que ellos pudieran obtener del estudio. Esta investigación además ha mantenido el principio de justicia con todo el alumnado participante en las sesiones de EFI, participaran o no en el estudio realizado. Todos ellos disfrutaron de la realización de los JPT, participaron de forma activa en las verbalizaciones finales de las sesiones y realizaron el dibujo final de cada sesión realizada. Finalmente, el principio de aplicación implica tener en cuenta requerimientos como el consentimiento informado, que se solicitó a las familias (Anexo 6), la valoración de los beneficios y posibles riesgos con el programa de intervención así como el proceso llevado a cabo para la selección de los participantes, ya descrito anteriormente en el apartado 8. Contexto y participantes.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

A lo largo de este capítulo se podrán leer los resultados obtenidos en este estudio. Estos resultados responden en primer lugar al objetivo general, *Analizar los aspectos sociales de la CM del alumnado en el aula de EFI tras la implementación de JPT*, que muestra de manera global el análisis de los tres pilares clave de esta tesis: CM, JPT y desarrollo social. A continuación, le siguen los resultados asociados a los objetivos específicos: *OE 1. Determinar si las relaciones interpersonales generadas durante las sesiones de EFI son positivas o negativas, OE 2. Presentar las diferentes conductas prosociales observadas durante las sesiones de EFI, OE 3. Analizar la incidencia del empleo de los JPT en el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado, OE 4. Analizar el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado pre-, peri-, y post-estudio, y OE 5. Examinar la importancia atribuida por el alumnado al juego en su vida diaria.*

Para la lectura y comprensión de los mismos, se hace necesario señalar los diferentes códigos inductivos que fueron surgiendo durante el análisis de los documentos primarios (Tabla 8).

Tabla 8

Relación de códigos inductivos asociados a tu técnica o instrumento

INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS	CÓDIGOS INDUCTIVOS
Dibujos	Comportamientos prosociales
Vídeos	Comportamientos prosociales Comentarios relacionados con el juego Experiencias lúdico-sociales fuera del ámbito escolar
Diario docente	Comportamientos prosociales Comentarios relacionados con el juego Experiencias lúdico-sociales fuera del ámbito escolar Incidencia de agentes externos: padres y compañeros

A lo largo de los resultados hay referencias directas a algunas partes de las grabaciones de vídeo, verbatim de las entrevistas realizadas y alusiones concretas del diario docente. Junto a estas referencias va a aparecer siempre la referencia de lo señalado. A continuación se realiza un ejemplo de cada una de estas especificaciones con el fin de favorecer la lectura de estos resultados:

- 1) Grabaciones de vídeo: 2A, *Abuelita, ¿qué hora es?*, 130:2.

Dado que las grabaciones con la GoPro se descargaron en varios segmentos, el primer número alude al segmento del vídeo al que corresponde. La siguiente letra corresponde al grupo (A o B), a continuación le sigue el juego realizado y, finalmente, la sección de vídeo codificada en la que aparece lo que se está nombrando.

- 2) Entrevistas: Entrevista, 8:26

Debido a que sólo hay un único documento de entrevistas con el total de todas ellas, únicamente se indica que lo señalado corresponde a un fragmento de entrevista, y a continuación nuevamente la sección de la entrevista que ha sido codificada y de la que se está tratando.

- 3) Diario docente: Diario docente. 23/03/2022. Sesión: 7º *Gallinita ciega*. A

En cuanto al diario docente, se comienza señalando que la información que se presenta surge de éste mismo instrumento, a continuación la fecha en la que se recogió la información, el número de sesión realizada y el JPT practicado, así como el grupo (A o B). En este caso, aunque también hay secciones de texto codificadas, debido a que las reflexiones docentes no son muy extensas se considera más enriquecedor señalar la sesión completa a la que pertenece aquello que se está comentando.

Finalmente, también es necesario indicar que para garantizar el anonimato de los participantes pero a su vez facilitar la lectura de estos resultados, los nombres propios que en adelante pueden ir apareciendo son ficticios, aunque sí se mantienen fieles al género de la persona.

13. La dimensión social de la Conducta Motriz en Educación Física Infantil: análisis a través de los Juegos Populares Tradicionales

Para dar respuesta al Objetivo General de este estudio, *Analizar la dimensión social de la CM en EFI a través de los JPT*, ha sido necesario profundizar en diversos aspectos de la dimensión social de la persona. Se ha analizado el tipo y la calidad de las interacciones sociales, las conductas prosociales, y el desarrollo de las habilidades sociales propiamente dichas, teniendo en cuenta el empleo de los JPT como medio y recurso para su fomento (Figura 7).

Por un lado, las relaciones interpersonales que se dieron durante los JPT muestran aspectos tanto positivos como negativos, aunque primaron los primeros. Las interacciones sociales positivas reflejaron valores como el compañerismo y la empatía. No obstante, los juegos realizados también generaron interacciones negativas cuyo origen primordialmente partía de la frustración por perder, sobre todo en los juegos de oposición, como el *Palito inglés* o *Abuelita, ¿qué hora es?*, o de cooperación-oposición, como *A tapar la calle*.

En cuanto a las conductas prosociales observadas en el alumnado, algunas de ellas estuvieron asociadas al propio juego y su lógica interna, mientras que otras aparecieron vinculadas a la lógica externa. Algunas evidencias de prosocialidad asociadas a la lógica interna están relacionadas con la cooperación entre iguales, la cesión de victorias o turnos, las muestras de afecto, etc. Mientras que aquellas conductas prosociales asociadas a la lógica externa estuvieron vinculadas a los ánimos dados a los compañeros, el apoyo emocional cuando alguien estaba triste, etc. Además, se observa que todos los participantes valoraban el acto de compartir material, tiempo y espacio de juego con sus iguales.

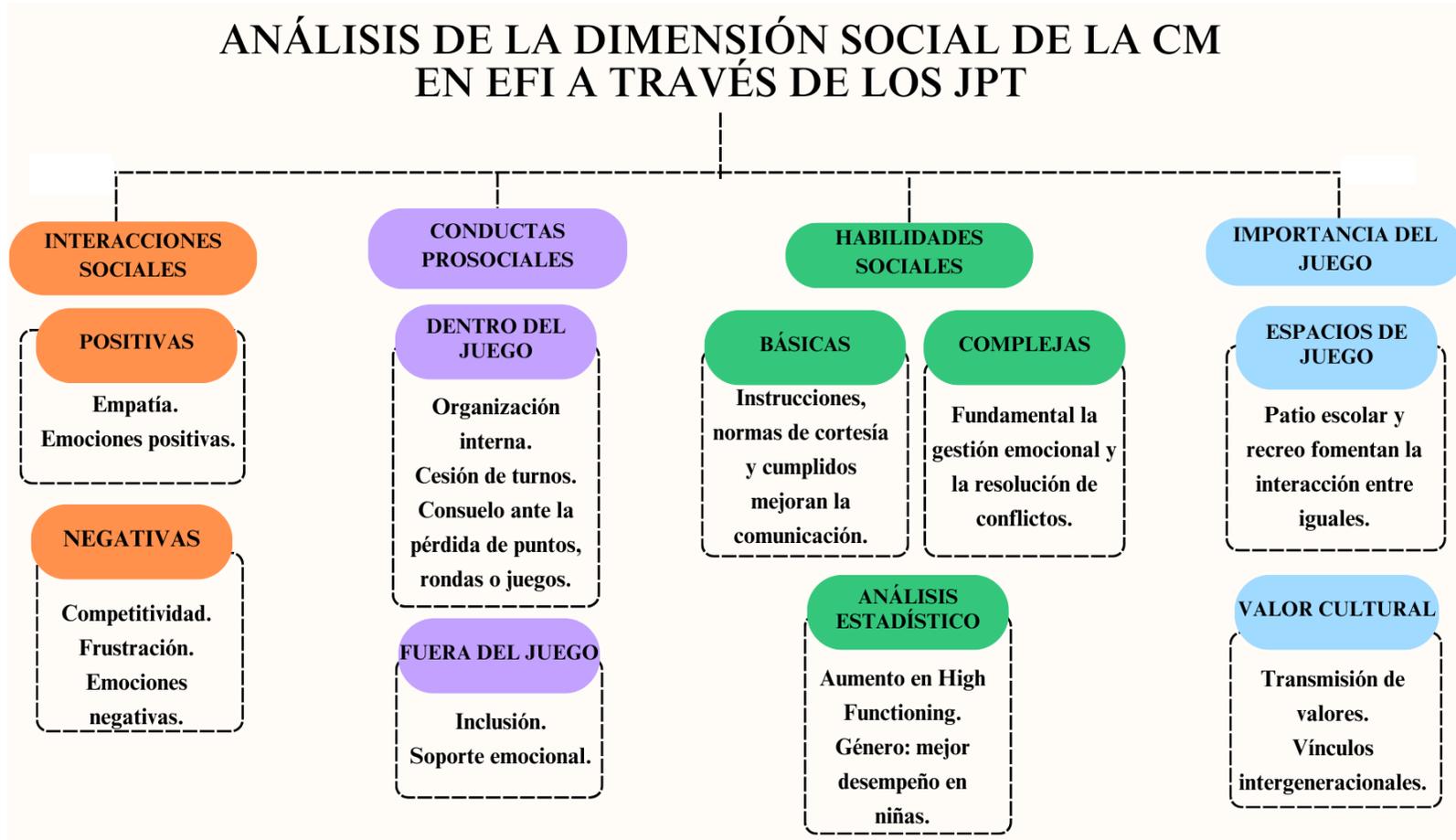
En relación al análisis de la influencia de los JPT en las habilidades sociales del alumnado, por un lado se puede observar de manera cualitativa el desarrollo de habilidades tanto básicas como complejas, asociadas principalmente a la gestión emocional y la resolución de conflictos. Mientras que el análisis estadístico que se realizó partiendo de la escala de observación PKBS, dió como resultado una mejora de las habilidades sociales del alumnado (High functioning) durante la implementación del programa de JPT. Además, considerando la variable de género, se observó una diferencia significativa en las niñas durante el periestudio, aunque con un tamaño del efecto pequeño.

Por otro lado, también se analizó la importancia que el alumnado otorgaba al juego y a su influencia en el día a día. Los resultados señalaron que el juego no sólo era placentero y divertido para ellos, sino que era considerado como una actividad con la que se relacionaban de manera significativa. Además subrayaban la importancia de los espacios de juego, otorgándole gran peso al patio escolar en los tiempos de recreo, al igual que a la relación entre el juego y el tiempo compartido con la familia y con amigos fuera del centro escolar.

No obstante, todos estos resultados se pueden conocer con más detalle y precisión en los resultados asociados a los objetivos específicos que se pueden leer en los siguientes apartados.

Figura 7

Resumen visual de los resultados asociados al Objetivo General



14. Relaciones interpersonales, ¿positivas o negativas?

Para dar respuesta al objetivo *OE 1 Determinar si las relaciones interpersonales generadas durante las sesiones de EFI son positivas o negativas*, se partió de los datos recogidos a través de los dibujos realizados por el alumnado tras las sesiones de EFI, las grabaciones de vídeo realizadas en las sesiones y el diario docente de la maestra investigadora.

En primer lugar, de los 279 dibujos realizados por el alumnado participante de este estudio se encuentran un total de 255 bocetos referidos a las relaciones internas durante el juego. En la mayoría de ellas se observa cómo los niños y niñas se dibujan a sí mismos y a los compañeros con sonrisa en la cara y clima alegre (Figura 8):

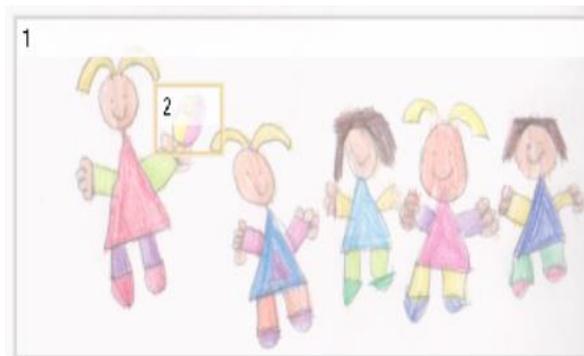
Figura 8

Ejemplo de un dibujo por juego realizado. Todas las personas aparecen sonriendo

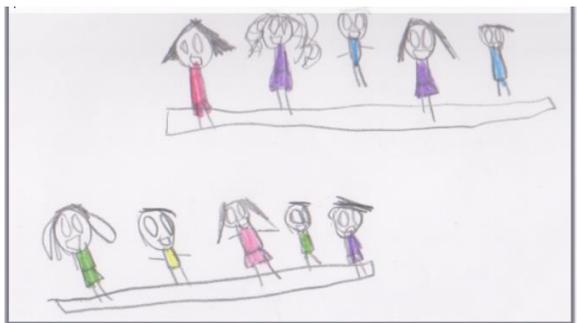
Los bolos



La zapatilla por detrás



El pañuelo



Pase misí



Las cuatro esquinas



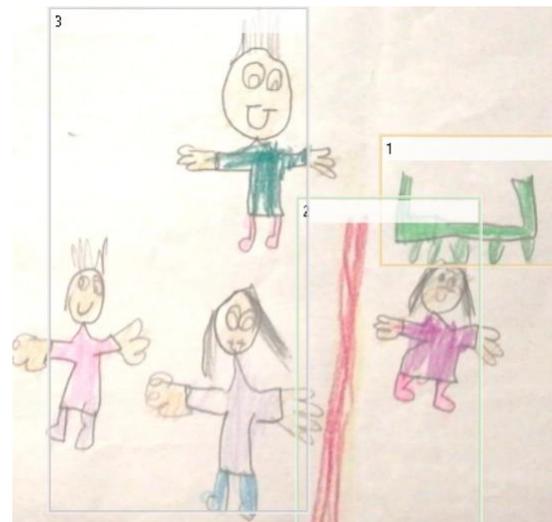
El corro de la patata



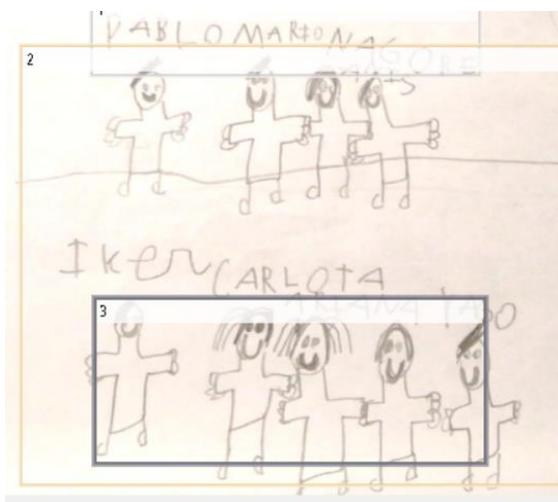
Gallinita ciega



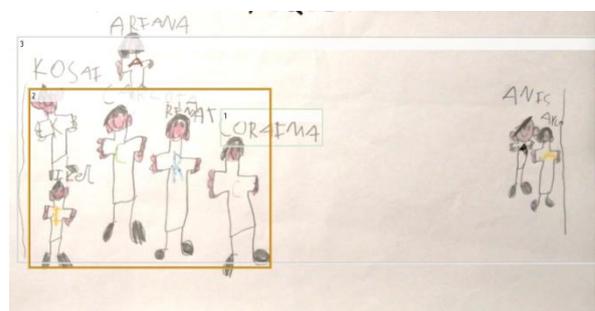
Palito inglés



A tapar la calle



Abuelita, ¿qué hora es?



Además de lo observado en los dibujos, se ha realizado un análisis de coocurrencia de los códigos deductivos partiendo de los mismos dibujos realizados por el alumnado. Este análisis

de coocurrencia tiene por objetivo observar la simultaneidad entre los códigos “relación interna” y “relación externa” con el resto de códigos asociados a espacios, materiales y reglas. En la Tabla 9 se observan las relaciones de coocurrencia entre todos aquellos códigos deductivos que en algún momento coocurren entre sí, por este motivo, se aprecia la ausencia de otros códigos empleados pero que no han presentado coocurrencia en ningún momento.

Tabla 9

Coocurrencia entre códigos deductivos de los dibujos realizados por el alumnado

	Espacio externo	Espacio interno	Material externo	Material interno	Reglas internas	Relaciones externas	Relaciones internas
Relaciones internas	.07	.44	.11	.37	.06	.03	0
Relaciones externas	.02	.03	.02	0	.03	0	.03

En la tabla anterior se aprecia significativamente que es el código “relaciones internas” el que más coocurre con el resto de códigos. Concretamente, se da un .44 de coocurrencia entre las “relaciones internas” y el “espacio interno” y un .37 entre “relaciones internas” y “material interno”. Es decir, esta coocurrencia alude a los momentos en los que en un mismo dibujo se puede observar de manera simultánea la representación gráfica de la interacción entre compañeros así como la representación del espacio de juego. También se observan estas relaciones interpersonales a la vez que hay dibujos referidos a los materiales de juego empleados. Ejemplo de ello son las siguientes figuras:

Figura 9

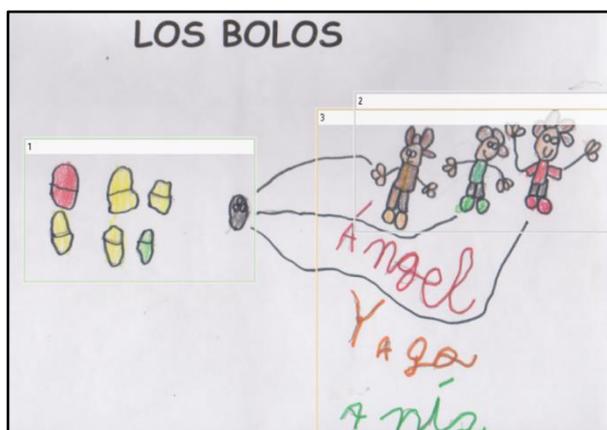
Ejemplo de coocurrencia entre “relaciones internas” y “espacio interno”



En esta ocasión, el alumno ha dibujado al grupo de compañeros cogidos de la mano mientras juegan a *El corro de la patata*. Además se aprecia el espacio ocupado en forma de círculo por todos ellos mientras están jugando. El alumno quería representar a todos los compañeros y no sólo a una parte visible de ellos, por ese motivo ha considerado el plano cenital el mejor para no dejarse a ningún compañero. Además, ha tenido a bien dibujar a todos los que ese día vinieron a la sesión de EFI.

Figura 10

Ejemplo de coocurrencia entre “relaciones internas” y “material interno”



En la Figura 10 se observa cómo el alumno ha dibujado su equipo de juego formado por tres compañeros, los seis bolos utilizados respetando incluso el color de los mismos, la bola y la trayectoria de los lanzamientos. Destaca la presencia de las cavidades propias de la bola de juego para meter los dedos y facilitar su lanzamiento. Estas cavidades no las tenían las pelotas utilizadas en el aula, por lo que las ha dibujado por evocación o recuerdo de un evento lúdico ajeno al realizado en el aula.

En segundo lugar, el análisis de los vídeos muestra gran cantidad de interacciones entre el alumnado. En esta ocasión no sólo se aprecia evidencia de relaciones positivas, sino también la presencia de numerosas relaciones negativas.

Entre las interacciones positivas durante los juegos, es común a todos ellos la cantidad de alumnos que animan a sus compañeros durante el juego realizado, ya sean compañeros de equipo o de un equipo rival. También destacan comentarios en los que el alumnado señala que le ha gustado contar o pillar con su otro compañero cuando era por parejas: “me ha gustado mucho jugar con los amigos y sobre todo con mi mejor amiga Olivia, que también ha contado conmigo de *Abuelita*” (2A, *Abuelita, ¿qué hora es?*, 130:2), “me ha gustado mucho que he contado con Carla y jugar con todos los amiguitos” (2B, *Abuelita, ¿qué hora es?*, 135:3), o que incluso preguntaban si podían hacerlo por parejas cuando la maestra señalaba que se hacía de manera individual. Sobresalen del mismo modo las preguntas sobre si podrán jugar a ese juego algún otro día porque les ha gustado jugar con sus compañeros.

En cuanto a las interacciones negativas, se ha realizado un registro en excel de todas éstas, obteniendo como resultado lo siguiente. A lo largo de las sesiones realizadas se aprecia la manera en la que los alumnos mencionan algunas experiencias de interacción social negativas referidas a la lógica interna del juego realizado. Destacan los enfados y discusiones generadas cuando un compañero hacía trampas para conseguir punto o ganar el juego, lo que generaba enfado, rabia y apatía por parte del resto de compañeros. Se distingue el comentario que dijo un niño durante la verbalización final:

“Le quiero pegar en toda la cara porque ha hecho trampas” (1A, *Abuelita, ¿qué hora es?*, 129:3).

Seguido de esto resaltan aquellos otros alumnos que, en un juego de cooperación-oposición por equipos hacían burla y muecas a los oponentes, lo que producía malestar entre

el alumnado. También se encuentran otros casos en los que el alumno lloraba o se afligía en exceso cuando no ganaba en el juego. En este último caso, destaca un niño que siempre camuflaba este llanto con excusas externas al juego, como “me he caído y me he hecho daño” (3A, *La zapatilla por detrás*, 30:2). La tolerancia a la frustración de este niño era muy baja pero no quería reconocer que lloraba por no ganar o por haber perdido.

Estos tres motivos son los que más se repitieron durante el desarrollo de los juegos. Sin embargo también se observan otras situaciones que generaron interacciones dentro del juego de carácter negativo, como hacer comentarios impulsivos a un compañero que no consigue puntos para el equipo, entorpecer la movilidad de los oponentes para que no ganen, o molestar a los compañeros del mismo equipo de juego. Además de frases como “en los juegos siempre pierdo yo” (1A, *Pase misí*, 59:12) y “no me ha gustado cuando pillaba Irene” (2A, *Gallinita ciega*, 101:6), entre otros. No obstante, el análisis de interacciones negativas mantenidas entre el alumnado no sólo hace referencia a la lógica interna del juego, sino también a la lógica externa del mismo. En relación a las interacciones negativas entre el alumnado vinculadas a la lógica externa del juego, destacan casi por igual los casos referidos a los alumnos que discuten entre ellos y se dan empujones, golpes, patadas, etc., con aquellos otros alumnos que sienten una dependencia excesiva de otro compañero. Esto último genera rechazo para estar cerca de otra persona que no sea esa: se cambia de sitio para estar cerca del compañero que desea, verbaliza que no quiere ir con el compañero que le ha tocado, cambia la expresión facial y se muestra enfadado durante todo el juego, etc. Seguido de estos casos, destacan aquellos otros en los que el alumnado se queja por diversas situaciones como “es que no tengo sitio” (2A, *Palito inglés*, 114:1), o cuando un niño se mete el dedo en la nariz y después, al tener que dar la mano al compañero, éste no se la quiere dar porque le da asco (1B, *El corro de la patata*, 93:2).

Destacan otros casos que, aunque se presentan de forma aislada, son relevantes, como aquellos niños que no quieren dar la mano a una compañera porque no quieren estar con ella; una niña que señala que no le gusta estar con una compañera porque: “la siento nerviosa” (2A, *Gallinita ciega*, 101:7); y otro niño que al preguntar qué era lo que no les había gustado del juego señala “algunos amigos de mi papá me pegan” (2A, *A tapar la calle*, 127:10). Debido a la importancia de esta última frase se preguntó al niño y matizó que el juego del que se hablaba lo jugaba con los hijos de los amigos de su papá, y que eran esos niños los que le pegaban durante el juego.

Por otro lado, en la Tabla 10 se puede observar el análisis de coocurrencia entre los diferentes códigos utilizados para el análisis de los vídeos. Dado que en este análisis surgieron otros códigos de manera inductiva, se aprecian las coocurrencias dadas con los códigos tanto deductivos como inductivos.

Tabla 10

Coocurrencia entre los códigos de los vídeos analizados

	Comentarios relacionados con el juego	Comporta- mientos prosociales	Espacio externo	Espacio interno	Experiencias lúdico-sociales fuera del ámbito escolar	Material externo	Material interno	Personas externas	Reglas internas	Relaciones externas	Relaciones internas	Tiempo externo	Tiempo interno
Comentarios relacionados con el juego	0	0	0	0	.09	0	0	0	.04	.01	0	0	0
Comporta- mientos prosociales	0	0	0	0	0	0	.02	.05	.01	.05	.09	0	.03
Espacio externo	0	0	0	0	.08	0	0	.02	0	0	0	0	0
Espacio interno	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	.01	0	.01
Experiencias lúdico-sociales fuera del ámbito escolar	.09	0	.08	0	0	0	0	0	0	.01	0	0	0
Material externo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	.01	0	0
Material interno	0	.02	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Personas externas	0	.05	.02	0	0	0	0	0	.05	.02	.05	.02	.06
Reglas internas	.04	.01	0	0	0	0	0	.05	0	.01	.03	.01	.04
Relaciones externas	.01	.05	0	0	.01	0	0	.02	.01	0	.02	0	.04
Relaciones internas	0	.09	0	.01	0	.01	0	.05	.03	.02	0	0	.04
Tiempo externo	0	0	0	0	0	0	0	.02	.01	0	0	0	0
Tiempo interno	0	.03	0	.01	0	0	0	.06	.04	.04	.04	0	0

En lo relacionado a las coocurrencias observadas relacionadas con las interacciones entre el alumnado, destaca que hay un .09 de coocurrencia entre las “relaciones internas” dadas durante el juego y los “comportamientos prosociales” observados. Es decir, hay un gran número de interacciones entre sí con conductas y comportamientos prosociales hacia los demás. Este tema se abordará más adelante, en la presentación de los resultados relacionados con el *OE 2 Presentar las diferentes conductas prosociales observadas durante las sesiones de EFI*.

Las siguientes coocurrencias que destacan, aunque en menor medida, con un .05 son las vinculadas con las “relaciones internas” y las “personas externas”. Estas coocurrencias se vinculan a los comportamientos y verbalizaciones del alumnado que hacen mención a cómo se sienten a raíz de lo sucedido en las sesiones de EFI cuando interactúan con los demás, ejemplo de ello es lo siguiente:

Maestra: ¿Chicos, qué habéis sentido durante el juego?

Alumno: “Yo he sentido que me estaba divirtiendo” (2A, *Los bolos*, 2:9)

También se encuentra un .04 de coocurrencia entre los códigos asociados a las “relaciones internas” y el “tiempo interno”. A esto da significado respuestas como la dada a la pregunta ¿Por qué te ha gustado el juego?:

“Porque me han pillado y porque he estado con mi amigo” (Verbalización final tras el juego 2B. *Pase misí*, 57:9)

Siguiendo con las relaciones vinculadas a la lógica externa del juego, se encuentra un .05 de coocurrencia entre “personas externas” y “comportamientos prosociales” (se verán más adelante), y un .04 de coocurrencia entre las “relaciones externas” y el “tiempo interno”, donde destacan reflexiones como la siguiente:

“Jugar con los compañeros es muy guay, y además, cuando me tocó a mí me volví loco... mi cerebro se volvió loco porque hasta que... cuando toqué... vi a Eloy y me volví loco porque tenía mucha inteligencia” (Haciendo referencia a que adivinó quién era el compañero en la *Gallinita ciega*). (2A, *Gallinita ciega*, 101:2).

Esta coocurrencia entre las “relaciones externas” y el “tiempo interno” también se observa a través de diferentes expresiones faciales, gestos y comportamientos no verbales percibidos durante la realización de los juegos, como la necesidad de mantener un contacto físico o de mostrar cariño mediante abrazos o halagos continuos (Figura 11):

Figura 11

Capturas de vídeo del juego Las cuatro esquinas



Finalmente, en el análisis del diario docente destacan algunas interacciones ya expuestas anteriormente pero esta vez presentadas desde la mirada de la docente investigadora. Por un

lado, se observan diversas relaciones entre el alumnado asociadas tanto a la lógica interna como a la lógica externa del juego. En relación a aquellas interacciones interpersonales producidas a raíz de la propia lógica interna, hay ocasiones en las que el alumnado se animaba entre sí durante la realización de un juego, mostraba empatía con el prójimo y se alegraba de las victorias ajenas. Ejemplo de ello son las siguientes anotaciones docentes:

“Todos los compañeros se alegran cuando el compañero con la venda en los ojos adivina a quién está tocando.” (Diario docente. 23/03/2022. Sesión: 7º *Gallinita ciega*. A).

“Durante el juego observo cómo los alumnos que han logrado “cruzar la calle” animan al resto para que lo hagan y vitorean cuando consiguen cruzarla sin ser capturados.” (Diario docente. 20/04/2022. Sesión: 9º *A tapar la calle*. A).

Pero también se observa que la rivalidad y competencia durante el desarrollo de los juegos generan interacciones negativas entre el alumnado:

“Hay una niña que rivaliza mucho. Sus miradas cuando gana son demasiado intensas y hacen enfadar al equipo contrario. Cuando ella coge el pañuelo y su adversaria también, hace lo posible por quedárselo ella, aunque esto implique hacer daño a la compañera, como ya pasó.” (Diario docente. 23/02/2022. Sesión: 3º *El pañuelo*. A).

“Durante el juego todos disfrutaban pero en ocasiones había quejas referidas a la brutalidad con la que algunos compañeros estiran de los brazos a los demás para llevárselos a su terreno”. (Diario docente. 16/03/2022. Sesión: 6º *El corro de la patata*. A).

“Marta indica que no le ha gustado cuando pillaba Irene porque es muy bruta. Otra niña también indica que tampoco le ha gustado cuando era Irene a la que tenía que reconocer porque -la siento nerviosa-”. (Diario docente. 23/03/2022. Sesión: 7º *Gallinita ciega*. A).

“Percibo que un alumno manda con soberbia a sus compañeros para atrás, haciendo a su vez un gesto despectivo con las manos y con la cara.” (Diario docente. 22/04/2022. Sesión: 7º *Palito inglés*. B).

“En el segundo subgrupo se encuentra Manuel, que lo encuentro haciendo burlas a sus compañeros cuando está cantando en la pared, y se enfada, dejando de jugar, cuando le indico que comience de nuevo desde la línea de salida por haber corrido.” (Diario docente. 22/04/2022. Sesión: 7º *Palito inglés*. B).

“En el momento en el que tienen que salir Óscar y Raúl se rompe la armonía, ya que Óscar no consigue coger el pañuelo y comienza a llorar, se aleja del grupo y grita que ya no quiere jugar con nadie, le insisto un par de veces pero decido dejar que se relaje.” (Diario docente. 22/04/2022. Sesión: 7º *Palito inglés*. B).

Otras anotaciones del diario hacen referencia a la expresión triste de una niña cuando se da cuenta de que nadie le pone la zapatilla por detrás a ella para jugar. En otra ocasión destaca un niño con escasas habilidades sociales que tiende a jugar con los compañeros haciéndoles casi siempre daño, lo que hace que el resto de niños no quieran jugar con él. Tras advertirle de su mal proceder “noto culpa en el rostro, pero no sé si por el reconocimiento de la mala acción, o por haberlo regañado” (Diario docente. 25/03/2022. Sesión: 6º *El corro de la patata*. B).

También se percibe que algunos alumnos sienten vergüenza o están cohibidos cuando tienen que identificar a sus compañeros mediante el sentido del tacto en el juego de la *Gallinita ciega*, por lo que entre ellos se dan pistas verbales para que el sentido del oído también entre en juego. Por otro lado se observa cómo en las situaciones de tomar decisiones en pareja hay ocasiones en las que es un miembro de la pareja el que toma la decisión sin consensuar con su compañero, esto pasa desapercibido si al compañero de juego le da igual que elijan por él o está de acuerdo en la decisión, pero en otras ocasiones genera discusión porque la otra persona no está de acuerdo con esto.

Destaca la manera en la que durante el juego *Pase misí* en el que cantaban un niño y una

niña, se ha comenzado haciendo equipo en el lado de la niña y el niño estaba sólo (Figura 12). Después se han puesto con él los únicos dos chicos que estaban jugando, por lo que al final se ha hecho un duelo de chicos contra chicas. En la verbalización final un alumno ha justificado ésto señalando que cada uno se pone con sus amigos. No obstante, durante la realización del mismo juego con el otro grupo participante de este estudio, sí se han creado grupos mixtos (Figura 13).

Figura 12

Captura de vídeo del juego Pase misí



Figura 13

Captura de vídeo del juego Pase misí con el otro grupo participante



Por otro lado, en el diario docente también se observan reflexiones referidas a las relaciones interpersonales pertenecientes a la lógica externa del juego. Entre estas relaciones interpersonales destacan las de aquellos alumnos que señalan que ya han practicado estos juegos en otras ocasiones con sus abuelos o padres fuera del ámbito escolar. También la reflexión de un niño que:

“ha indicado que le ha gustado el juego porque ha jugado con todos sus compañeros, diciendo uno a uno el nombre de todos ellos y mirándolos a la cara” (Diario docente. 16/02/2022. Sesión: 2º *A la zapatilla por detrás*. 5A).

Destaca también el apunte referido a aquellos otros niños que cada vez que había que hacer equipos de juego, elegidos o al azar, pedían por favor que no fueran separados de sus amigos o amigas:

“antes de comenzar a conformar los equipos escucho como me vuelven a insistir en que por favor no los separe de sus amigos [...], hago caso a ésto cuando creo que es algo favorecedor para ellos, pero intento separarlos cuando creo que puede ser una medida beneficiosa” (Diario docente. 04/03/2022. Sesión: 3º *El pañuelo*. B).

Asimismo sobresale la reflexión acerca de un niño al que por las mañanas le cuesta separarse de su figura de apego al llegar al colegio y que insiste en que no quiere venir a la escuela porque en los recreos nadie quiere jugar con él, pero que en la verbalización final de *El pañuelo* indica que le ha gustado mucho porque ha podido jugar con todos sus compañeros:

“Creo que este tipo de juegos, donde se promueve el compañerismo, le hacen sentir bien y estar agusto con los demás y consigo mismo” (Diario docente. 04/03/2022. Sesión: 3º *El pañuelo*. B).

Por otro lado, resalta la reflexión acerca de una alumna que juega con mucha brutalidad por el ansia de ser siempre ganadora o estar en el centro de atención. Esto hace que muchos compañeros se enfaden y se quejen por el daño físico que les provoca sus movimientos hostiles o incluso digan que prefieren jugar con otro compañero que no sea ella. Es también

notable la reiterada presencia en las reflexiones docentes de la actitud y conducta de un niño que casi siempre llega al pabellón deportivo con mala cara y enfadado:

“No ha querido empezar a jugar porque no le ha tocado empezar a cantar. Yo tengo que ir de risas a buscarlo y a animarlo. Él necesita ver buena actitud por mi parte para animarse a jugar, y así ha sido, en la tercera ronda se ha puesto a jugar” (Diario docente. 22/04/2022. Sesión: 7º *Palito inglés*. B).

Sin embargo, al comprobar que esta actitud empezaba a ser parte de un ritual de entrada por parte del niño, y considerando que ésto no es pedagógico, la docente adopta otros mecanismos, ya que:

“creo que no es sano, ni ajustado a la realidad, que una persona tenga que ir siempre pidiéndole por favor que juegue y advirtiéndole de lo bien que se lo va a pasar. Así que en esta ocasión decido mostrar una actitud seria, y le indico que si no va a jugar se haga a un lado y no moleste a los compañeros. Se queda observando la primera ronda del juego y en la segunda ronda comienza a acercarse, le vuelvo a decir que si quiere jugar se una, pero que si no se salga del campo delimitado de juego, ante ésto indica que quiere jugar pero adoptando el rol de pillador, yo acepto y él se une al juego” (Diario docente. 29/04/2022. Sesión: 8º *A tapar la calle*. B).

Por otro lado, destacan también las reflexiones acerca de una alumna que, de manera unánime, todos señalan que no les gusta jugar con ella porque:

“es una niña que juega con trampas, aunque creo que no es consciente de que las comete, es entusiasta con lo que hace pero no atiende a normas (del juego) ni demandas de los compañeros, por este motivo el resto no quiere jugar con ella, y así lo han expresado en alguna ocasión” (Diario docente. 27/04/2022. Sesión: 10º *Abuelita, ¿qué hora es?* A).

En cuanto al análisis de las relaciones interpersonales observadas en el diario docente, en

la Tabla 10 se puede observar un análisis de coocurrencias entre los códigos empleados. Este análisis muestra una coocurrencia de .25 entre la “lógica interna” y el código inductivo “incidencia de agentes externos: padres y compañeros”. Esta alta coocurrencia hace alusión a la siguiente reflexión:

“La mamá de una alumna que participa en el proyecto [...], me ha visto por los pasillos del cole y me ha dicho que quería hablar conmigo. Me ha dado la enhorabuena por el tema de estudio que estamos llevando a cabo con la tesis, ya que su hija está muy motivada. Cada día que aprende un juego nuevo va a casa y lo explica con todo detalle, señalando las normas y la forma en la que se juega. La madre de esta niña también indica que su abuelita se pregunta cómo es posible que su nieta juegue a los juegos a los que ella jugaba cuando era pequeña, por lo que también está muy motivada y contenta con lo que realiza su nieta” (Diario docente. Reflexión adicional del día 05/05/2022).

Por otro lado, y aunque no coocurre con ningún otro código, destaca la reflexión docente en relación al comportamiento de otra maestra del centro escolar, ya que éste repercute en el desarrollo de algunos de los juegos realizados. La reflexión hace alusión a que durante la realización de un juego, ésta llega al pabellón deportivo y paraliza el juego que en ese momento se estaba realizando ya que tienen que volver a clase a realizar una tarea grupal. Ésto hace que no haya lugar a la relajación y verbalización final. Además, en la reflexión también se indica que:

“cuando vuelvo a clase veo que ha quitado la ficha de los dibujos a todos los niños y ha decidido que hoy no se entrega, ya se entrega mañana” (Diario docente. 23/02/2022. Sesión: 3º *El pañuelo*. A).

En este análisis (Tabla 11) también se aprecia otra coocurrencia de .1 entre “relaciones internas” y “tiempo interno”. Esta coocurrencia alude a situaciones observadas durante la realización de los juegos, como el ejemplo ya mencionado de ver cómo cambia la expresión facial de una niña al comprobar que es elegida la última para formar parte de un equipo, el mal perder de algunos alumnos durante la realización de los juegos, las relaciones

interpersonales entre compañeros señaladas anteriormente, etc.

Y finalmente, también se puede observar una coocurrencia de .09 entre “experiencias lúdico-sociales fuera del ámbito escolar” y “relaciones externas”. Esta relación hace alusión a las veces en las que los alumnos han señalado que practican esos juegos fuera del colegio, con sus familias o amigos.

Tabla 11

Coocurrencia entre los códigos del diario docente

	Experiencias lúdico-sociales fuera del ámbito escolar	Incidencia de agentes externos: padres y compañeros	Lógica interna	Reglas internas	Relaciones externas	Relaciones internas	Tiempo interno
Experiencias lúdico-sociales fuera del ámbito escolar	0	0	0	0	.09	0	0
Incidencia de agentes externos: padres y compañeros	0	0	.25	0	0	0	0
Lógica interna	0	.25	0	0	0	0	0
Reglas internas	0	0	0	0	.03	0	.04
Relaciones externas	.09	0	0	.03	0	0	.02
Relaciones internas	0	0	0	0	0	0	.1
Tiempo interno	0	0	0	.04	.02	.1	0

En conclusión, los datos analizados muestran que las relaciones interpersonales generadas durante las sesiones de EFI son mayoritariamente positivas. Los dibujos reflejan climas alegres y situaciones de compañerismo, reforzados por los comportamientos prosociales que se presentan a continuación. Sin embargo, también se detectaron interacciones negativas, como discusiones, rivalidades y falta de tolerancia a la frustración, asociadas tanto a la lógica interna como externa de los juegos.

15. La prosocialidad en el aula de Educación Física Infantil

Por otro lado, para dar respuesta al *OE 2 Presentar las diferentes conductas prosociales observadas durante las sesiones de EFI*, se parte de los datos obtenidos mediante las grabaciones de vídeo realizadas, el diario docente de la investigadora y las entrevistas

realizadas al alumnado. Al analizar una vez más los vídeos de las sesiones realizadas se percibe una gran cantidad de comportamientos e interacciones de carácter prosocial entre el alumnado. Estos comportamientos se han clasificado en internos y externos al juego, dando como resultado lo siguiente:

Tabla 12

Comportamientos prosociales internos al juego

Ayudan a colocar bien el material del juego (hasta en siete ocasiones).

Se alegran cuando un compañero gana u obtiene punto (hasta en seis ocasiones).

No cantan para un compañero porque ellos ya no se van a beneficiar posteriormente.

Señalan que hay que jugar con los compañeros.

Una alumna le cede su aro al compañero que se ha quedado sin aro (casita), pero cuando entiende que entonces ella se quedará sin su aro o su casa decide no cederlo.

Entre dos niños finalistas para ganar, gana sólo uno y el otro celebra y alaba el éxito de su oponente.

Un compañero consuela a otro que se enfada por no obtener puntuación.

Indican que no les gusta cuando algún compañero pierde en los juegos (hasta en cuatro ocasiones).

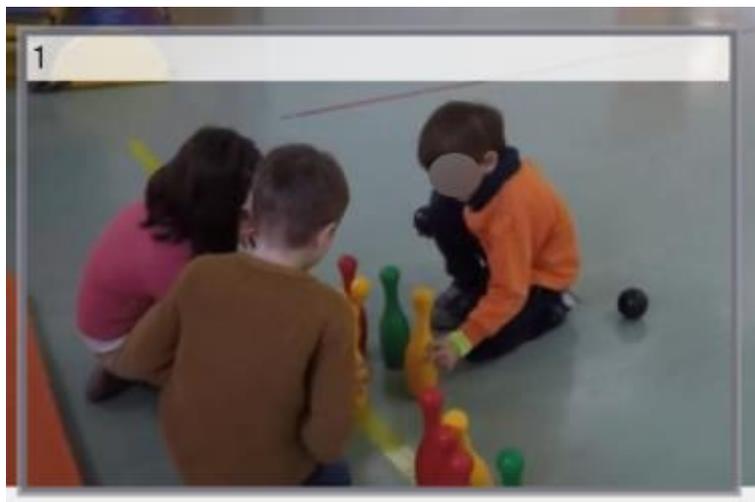
"Yo mientras se lo pasen bien los demás... eso es lo que me importa" (3A, *Gallinita ciega*, 100:12).

En la Tabla 12 se aprecia la presencia de actitudes prosociales relacionadas con el desarrollo de la lógica interna del juego. En estas acciones, en ocasiones repetidas, el beneficiario de la misma no es el propio sujeto, sino otra persona. Se da hasta en siete ocasiones que, dentro de un mismo grupo de alumnos, se ayudan entre ellos a colocar y ordenar el material para poder seguir jugando. Esto se observa en la Figura 14, donde se

aprecia que en el juego de *Los bolos* cada uno recoge los que él mismo ha conseguido tirar, pero hay quienes ofrecen ayuda a los compañeros para esta tarea.

Figura 14

Imagen de dos niños ayudando a otro compañero a colocar el material



También se repite en varias ocasiones la alegría de los compañeros por el acierto o el punto ganado de otro compañero de su equipo u otro equipo. Un ejemplo de ello es el siguiente:

“Me ha gustado mucho cuando Enrique ha tirado todos estos (bolos). Y me ha impresionado cuando Enrique los ha tirado todos, me ha gustado mucho.” (2A, *Los bolos*. 2:17 - 2:21).

Destaca por otro lado la actitud de una niña que durante el juego *A tapar la calle* en el que se disputaba la victoria entre ella y un compañero, al resultar ganador el otro niño, fue ella misma la que levantó el brazo de su compañero en señal de victoria y tras esto dio saltitos de alegría (Figura 15).

Figura 15

Compañera proclamando ganador a su rival



De forma similar ocurre en otro juego en el que al haber empate entre dos alumnos, uno de ellos cede la victoria al compañero y la celebra con alegría y emoción. Del mismo modo abundan los comentarios en los que el alumnado siente pena o dolor por los puntos perdidos de los adversarios y lo hacen notar en las verbalizaciones finales: “no me ha gustado que pierda Roberta” (2A, *Pase misí*, 58:3), y “no me ha gustado cuando han pillado a Sofía” (1A, *Pase misí*, 59:14). Además, hay acciones de consuelo entre compañeros tras la pérdida de un punto, e incluso sentimiento de tristeza o empatía cuando perdía un compañero. De entre todos estos comentarios, sobresale el de una alumna que indica: "Yo mientras se lo pasen bien los demás... eso es lo que me importa". (3A, *Gallinita ciega*, 100:12).

No obstante, también se observa falta de comportamiento empático y prosocial en algunos casos, como el de un alumno que señala que como él ya ha salido a pillar a los compañeros y ya no le va a volver a tocar, no va a cantar la canción de *A la zapatilla por detrás* para el resto de los compañeros, y decide no cantar. Destaca un caso ambiguo durante el desarrollo del juego de *Las cuatro esquinas*, en el que una niña percibe que hay un compañero que se ha quedado sin aro y procede a cederle el suyo para que no se sienta mal, pero en el momento en el que entiende que si le cede su posición entonces es ella la que pasa a perder, decide pedirle de vuelta el aro de forma muy tímida y sutil.

Por otro lado, y del mismo modo que se han expuesto comportamientos prosociales

asociados a la lógica interna de los juegos, en la Tabla 13 se pueden observar los comportamientos prosociales asociados a la lógica externa del mismo.

Tabla 13

Comportamientos prosociales externos al juego

Los compañeros se acercan a otro compañero para animarlo a que juegue y se le vaya el enfado (hasta en tres ocasiones).

Un niño se hace daño y sus amigos se acercan a dar consuelo (hasta en 11 ocasiones).

Una niña pide que no sólo le choque los cinco a quien ha ganado, sino también a quien ha pillado a mucha gente aunque no haya ganado.

Los alumnos señalan que lo importante es participar (hasta en cinco ocasiones).

El alumnado señala que no le ha gustado cuando otros compañeros estaban peleando (en dos ocasiones).

Indican que no les ha gustado cuando se han caído los demás (en dos ocasiones).

El alumnado señala que no le gusta cuando otros niños estaban llorando (en dos ocasiones).

En la Tabla 13 aparece la actitud de algunos niños animando a otros compañeros que llegan enfadados al pabellón para que jueguen y se lo pasen bien juntos. También hay quienes consuelan a otros compañeros que se sienten tristes por las caídas sufridas durante el juego. En las imágenes mostradas en la Figura 16 se aprecia cómo dos niñas ayudan a su compañera que se ha caído y se ha lastimado (izquierda) y como otra niña hace el *Sana, sanita* en la rodilla de otra compañera que también se ha caído y siente dolor (derecha).

Figura 16

Comportamientos prosociales entre compañeras



En varias ocasiones verbalizan que nos les gusta cuando los compañeros pelean entre sí, ya que lo importante es participar, y hay a quienes tampoco les gusta cuando sus compañeros se hacen daño (“no me ha gustado cuando se han caído los demás”. 3B, *Palito inglés*, 109:2). Destaca el comentario de un niño que indica: “No me ha gustado cuando Izan estaba llorando. Porque es mi amigo, y los amigos... no quiero que lloren. Porque quiero que se diviertan” (2A, *Palito inglés*, 114:11). Y el de otra niña que al observar que la maestra choca los cinco de todos aquellos niños que consiguen puntos, indica que también habría que chocar la mano a quienes han pillado a mucha gente aunque no hayan ganado (durante el desarrollo del juego *A tapar la calle*).

Las grabaciones de vídeo también fueron sometidas a un análisis de coocurrencia entre códigos, dando como resultado lo que se observa en la Tabla 14.

Tabla 14

Coocurrencias entre “Comportamientos prosociales” y el resto de códigos

	Material interno	Personas externas	Reglas internas	Relaciones externas	Relaciones internas	Tiempo interno
Comportamientos prosociales	.02	.01	.01	.05	.09	.03

Se observa que el código asociado a los “comportamientos prosociales” coocurre en un .02 con el código “material interno”. Esto hace alusión a las acciones señaladas anteriormente referidas a la ayuda a los compañeros a colocar el material de juego en la posición necesaria (*Los bolos, A tapar la calle, Las cuatro esquinas, etc.*). También se observa una coocurrencia de un .01 entre “comportamientos prosociales” y “personas externas” al hacer mención a lo impresionado que alguien se siente por un logro ajeno. También se produce una coocurrencia de .01 entre “comportamientos prosociales” y “reglas internas”, lo que se asocia a que en el juego de *Los bolos* los que los tiran tienen que volver a subirlos y dejarlos ordenados para la siguiente persona, pero hay un niño que decide no colocar bien el material. Ante esta situación, es una compañera de equipo la que decide ponerlos bien para que otra niña pueda seguir jugando. Se ha encontrado una coocurrencia un poco mayor, de .05, entre la prosocialidad y el código “relaciones externas”. Esta coocurrencia alude a los mensajes de apoyo que se dan los compañeros entre sí, a los momentos en los que intentan animar a un niño que está enfadado para que juegue y se lo pase bien con ellos, cuando al final de la sesión un alumno señala que no tiene sitio para sentarse en asamblea y otro niño dice de manera inmediata que le hace un hueco a su lado, etc. También se aprecia esta coocurrencia cuando en las verbalizaciones finales el alumnado señala que no le gusta cuando otros amigos lloran o no lo pasan bien jugando, y cuando sucede la ayuda y el soporte emocional entre compañeros tras una caída. Pero también cuando durante el juego de *El corro de la patata*, al sentarse en el suelo la maestra señala que va a pasar a observar si todos están bien sentados y congelados (variante añadida) y un niño hace aspavientos con las manos a otro compañero para que se siente bien y se quede inmóvil porque si no perderá esa ronda (Figura 17).

Figura 17

Niño avisando a otro niño para que se siente bien y logre ganar la ronda



Se ha encontrado un .09 de coocurrencia entre “comportamientos prosociales” y “relaciones internas”. Esto lo sustentan las celebraciones de los niños cuando un compañero consigue punto y la ayuda entre compañeros para transportar o disponer el material en la pista de juego. También cuando entre dos compañeros que, a priori, han llegado a la misma vez a una esquina (*Las cuatro esquinas*), uno de ellos cede su posición para que el otro gane. Este último suceso ocurre en numerosas ocasiones con varios niños a lo largo de todo el juego, habiendo siempre un entendimiento entre ambas partes, cediendo siempre uno u otro (Figura 18).

Figura 18

Acuerdo entre dos compañeros en el que uno de ellos cede su posición al otro



Finalmente, también se observa una coocurrencia de .03 entre la prosocialidad y el código “tiempo interno”. Esto hace alusión principalmente a comentarios referidos a que les ha gustado, o no, cuando sus compañeros han ganado o perdido en el juego, han conseguido punto o no lo han hecho, han capturado o han sido capturados, etc.

Pasando ahora al análisis del diario docente, también en él quedan recogidos algunos comportamientos y acciones prosociales del alumnado. Esto se ve reflejado en reflexiones de la docente investigadora como las siguientes:

“les ha gustado mucho el juego por motivos como: me gusta jugar con mis compañeros, [...], me he divertido al tirar todos los bolos, me emociona cuando mis compañeros consiguen tirar todos los bolos, etc” (Diario docente. 09/02/2022. Sesión: 1º *Los bolos*. A).

“cuando le indico a Carmen que le toca cantar (y no recuerdo que ella ya lo ha hecho) me indica que ella ya ha cantado y que le toca a otro compañero (a pesar de que a ella le gusta este rol).” (Diario docente. 22/04/2022. Sesión: 7º *Palito inglés*. B).

Esta misma situación también queda recogida en la Sección 1:135 del diario, siendo ahí otra alumna la que cede el rol principal a otro compañero al que aún no le ha tocado en el juego *A tapar la calle*. Además, en el diario se observan apuntes referidos a que los alumnos se animan entre ellos (Secciones 1:127, 1:134), se preocupan ante las caídas de los compañeros y hacen lo posible por intentar que se sientan bien (Sección 1:128), que hay niños que manifiestan que no disfrutan con el dolor ajeno (Sección 1:132), etc. También hay constancia del acto desinteresado de una niña al proclamar ganador a su rival y alegrarse por él (Sección 1:138), o el acto de otra niña al querer ceder su casita a una compañera que se había quedado sin ninguna pero finalmente decide no entregarla cuando entiende que entonces sería ella la que no tendría casita (Sección 1:129).

Otras reflexiones y apuntes de la docente investigadora son los siguientes:

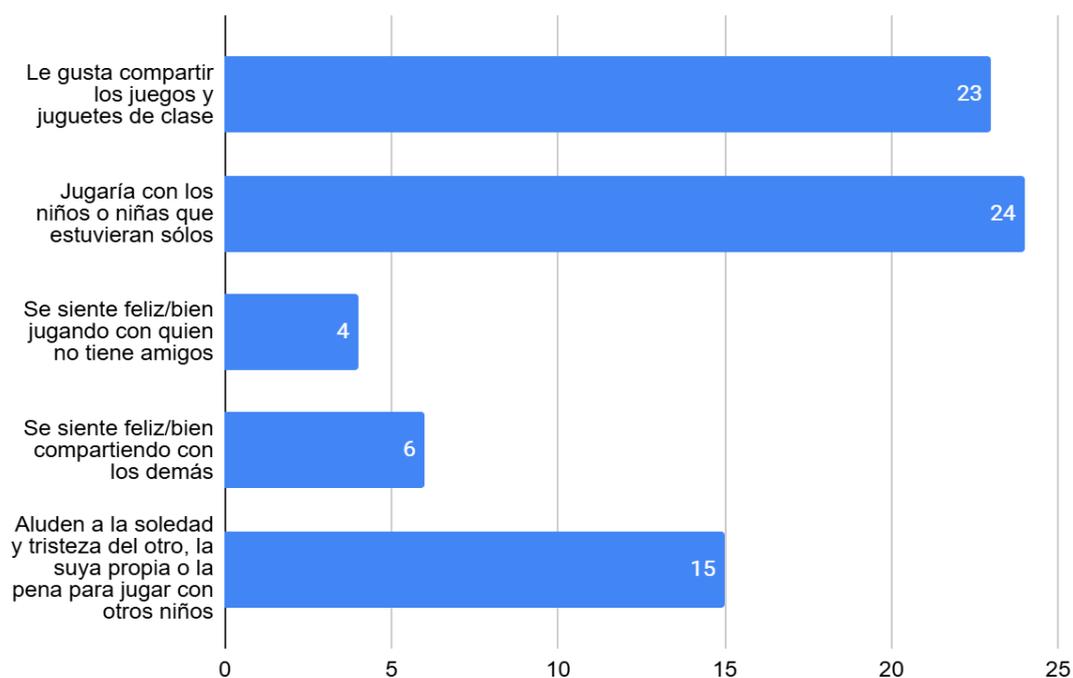
“En la verbalización final varios niños comentan que la parte que no les ha gustado del juego ha sido cuando se ha caído un compañero y se ha hecho un poco de daño.” (Diario docente. 30/03/2022. Sesión: 8º *Palito inglés*. A).

“La mayoría indican que les gusta mucho el juego porque han jugado con los compañeros. Ante esto pregunto: “¿si el juego fuera súper aburridísimo, también os gustaría si lo jugáis con los compañeros?” y Elena, una niña muy madura y *sincericida* en ocasiones, indica que a ella le gustaría cualquier juego mientras viera que los demás se lo están pasando bien.” (Diario docente. 23/03/2022. Sesión: 7º *Gallinita ciega*. A).

Finalmente, analizando los datos obtenidos con las entrevistas realizadas al alumnado, se señalan principalmente las respuestas dadas ante las siguientes preguntas: A. Si ves que un niño está jugando sólo, ¿te pondrías a jugar con él? ¿Por qué?, B. ¿Te gusta compartir los juegos y materiales que usamos en clase con tus compañeros? ¿Por qué?, y C. ¿Qué sientes cuando ayudas a los demás en los juegos y actividades que hacemos? ¿Y cuándo te ayudan a ti? Las respuestas a estas preguntas han sido registradas, dando como resultado el siguiente gráfico.

Figura 19

Gráfico de respuestas prosociales en las entrevistas individuales



Se observa que más del 60% del alumnado señala que sí les gusta compartir los juegos y juguetes con sus compañeros, y de éstos, un 26% indica que lo hacen porque se sienten bien o felices compartiendo con los demás. Además, en torno al 63% del total de los alumnos entrevistados indicaron que jugarían con otros niños o niñas que estuvieran solos, señalando que harían esto porque se sienten bien o felices jugando con estos niños (cerca del 17% del alumnado).

Por otro lado, diversas respuestas a las preguntas anteriormente señaladas estaban encaminadas a la soledad o la tristeza de los otros compañeros, o lo tristes que se podrían sentir ellos mismos si no comparten o juegan con sus compañeros (62.5%). Así lo demuestran respuestas como:

“Ellos se sienten tristes y nosotras también, entonces vamos a jugar con él o con ella, con cualquiera de la clase y ya se siente muy alegre como nosotras y va muy bien” (Entrevista, 8:26).

“Porque estar triste es un poquito aburrido y jugar es un poquito divertido, así que (ininteligible), que podía jugar con los niños que están tristes para que se sientan mejor” (Entrevista, 3:29).

“Si juegas sólo... eso no es justo. No es justo jugar sólo y no es bonito jugar sólo porque te aburres, y no te sientes nada bien. Yo me acercaría para que se sintiera mejor” (Entrevista, 9:26).

También son relevantes otras respuestas no repetidas pero sí significativas en el alumnado, como las que aluden al deber: “si un amigo quiere pintar con un material que no tiene, se lo tienes que dejar y después te lo devuelve” (Entrevista, 5:31); “no podemos dejarla ahí sola jugando, sola...” (Entrevista, 7:8); “porque somos amigos y tenemos que compartir” (Entrevista, 6:21); o “porque hay que compartir” (Entrevista, 10:24).

Existen otras respuestas en las que se piensa no sólo en la otra persona sino también en sí misma: “si ella no tiene amigas, yo juego con ella y cuando yo no juego con nadie viene y me dice “¿quieres jugar conmigo?” y entonces juega conmigo” (Entrevista, 6:21); “yo no tuve color rojo y un día ordenaron las cajitas y me echaron color rojo, porque yo no tenía”

(Entrevista, 7:25); “yo jugaría porque luego a lo mejor un día me pasa lo mismo, me hacen como el vacío. Así que yo haría... jugaría con ella, jugaría mucho para que no se sienta triste” (Entrevista, 9:11).

También se dieron respuestas condicionadas como las siguientes (Entrevista, 8:20):

Docente: “y, ¿si vosotras estáis viendo que unos compañeros quieren un juguete y nosotros lo tenemos...”

Alumna: “pues...”

Docente: “¿se lo dejaríais?”

Alumna: “sí, pero sólo si nos dejan jugar”

Hay otras respuestas en las que el alumnado valora la opción de que sus compañeros quieran estar sólo y respetan la decisión: “y si nos dice que quiere jugar sólo pues nos vamos con otro niño si no quiere jugar con nadie” (Entrevista, 4:13); “sí, porque Marta antes estaba sólo y no quería jugar, quería estar sólo, y después quería jugar con gente y yo fui” (Entrevista, 5:27).

Hubo respuestas que derivaron en hablar de la propia persona: “pues yo bien porque ayudar a los demás... y de mayor voy a ser poli y voy a ayudar a todas las personas y las voy a proteger” (Entrevista, 5:12); “es bueno ayudar a la gente y me convierto en una niña buena y me gusta mucho ayudar a la gente y a los niños y los compañeros” (Entrevista, 9:15).

Finalmente, en contraposición a todas las respuestas dadas anteriormente, se dio una única respuesta en la que un alumno indicó que a él no le gusta tanto compartir pero no sabe el motivo (Entrevista, 5:9):

Docente: “¿Por qué os gusta compartir?”

Alumno: “bueno... a mí más o menos”

Docente: ¿a ti más o menos, ¿por qué?”

Alumno: “no lo sé...”

En conclusión, los datos presentados muestran la capacidad del alumnado de construir relaciones e interacciones con los demás valorando tanto su propio bienestar como el de sus compañeros a través de conductas y comportamientos prosociales. Ésto refleja el potencial educativo generado con los JPT, lo que realza el valor del juego como herramienta y recurso pedagógico para potenciar valores como el respeto, la cooperación, la empatía y la solidaridad.

16. Fortaleciendo vínculos: la influencia de los Juegos Populares Tradicionales en las habilidades sociales del alumnado.

Para dar respuesta al *OE 3 Analizar la incidencia del empleo de los JPT en el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado*, se parte de los dibujos elaborados por el alumnado tras las sesiones de EFI, las grabaciones de vídeo realizadas y el diario docente de la investigadora.

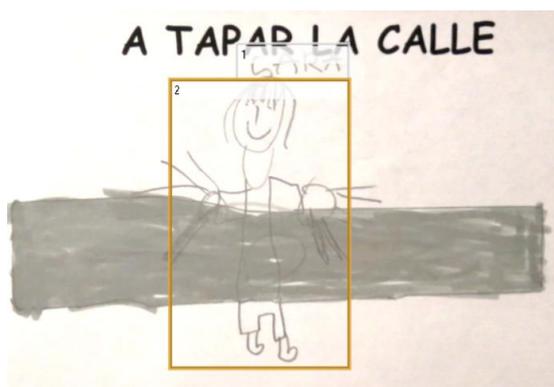
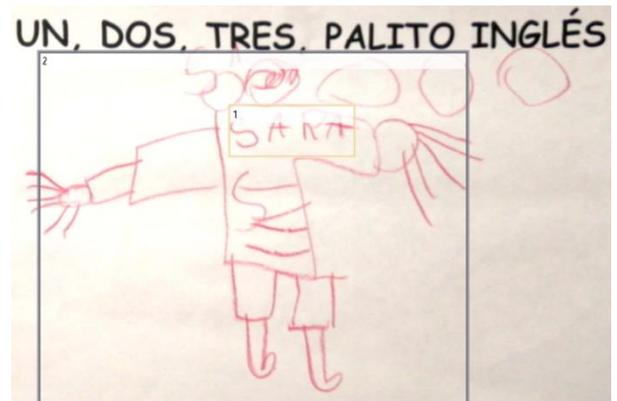
En primer lugar, en relación a los dibujos realizados por el alumnado, se vuelve a poner el foco de atención sobre las interacciones sociales plasmadas en ellos, en este caso no para determinar si son positivas o negativas (OE 1), sino para analizar la forma en la que los JPT influyen en el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado.

De los más 250 documentos primarios analizados, en 9 de ellos se puede observar una representación gráfica de la individualidad de la persona durante el desarrollo del JPT realizado en cada momento (Figura 20).

Figura 20

Representaciones individuales en los dibujos





En seis de estos dibujos en solitario aparecen otros elementos, como el material con el que se está jugando (material interno: *Los bolos*) o el que se encuentra en el lugar donde se practica el juego (material externo: *Abuelita, ¿qué hora es?*). Pero también se observan otros dibujos sin ningún otro elemento representado, como en el *Palito inglés*, *Abuelita, ¿qué hora es?* y *A tapar la calle*. La individualidad representada durante el juego de *Los bolos* podría deberse al carácter psicomotor del juego, ya que, aunque se practicaba por grupos, se trata de un juego que no precisa de contacto social con otras personas. Mientras que la falta de

material en el resto de dibujos es posible que se deba a la propia ausencia del uso de material durante estos juegos, ya que en ellos sólo había que cantar y/o desplazarse. Se observa también en algunos dibujos que, a pesar de practicarse un juego de gran grupo o equipos, sólo se dibuja a la persona o personas que están inmediatamente al lado o con las que se mantiene una interacción directa (Figura 21).

Figura 21

Interacción con la persona inmediata



En el caso del *Pase misí*, son varios los alumnos que han dibujado sólo su participación e interacción con las personas que cantan, obviando el equipo que se va conformando con el desarrollo del juego. En el caso de *El corro de la patata*, se observa que el alumno ha dibujado a las personas que tiene a ambos lados, quizás debido a que son aquellas con las que más ha hablado, reído e interactuado durante el juego.

Por otro lado, y teniendo en cuenta el análisis de coocurrencias entre dibujos que se puede observar en la Tabla 15, en los dibujos también se observa una simultaneidad entre el código asociado a las "relaciones internas" con el código vinculado a las "reglas" del juego.

Tabla 15

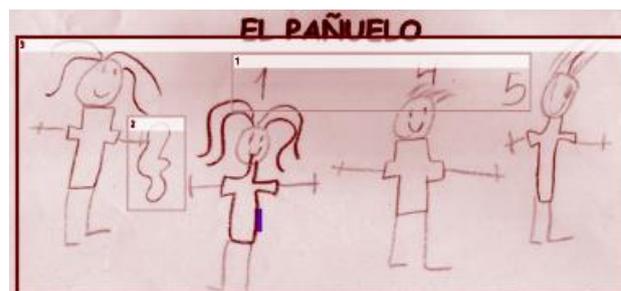
Coocurrencias entre los códigos deductivos analizados en los dibujos del alumnado

	Espacio externo	Espacio interno	Material externo	Material interno	Reglas internas	Relaciones externas	Relaciones internas	Tiempo interno
Espacio externo	0	.04	.03	.03	.04	.02	.07	0
Espacio interno	.04	0	.08	.21	.11	.03	.44	.01
Material externo	.03	.08	0	.05	.01	.02	.11	0
Material interno	.03	.21	.05	0	.02	0	.37	0
Reglas internas	.04	.11	.01	.02	0	.03	.06	0
Relaciones externas	.02	.03	.02	0	.03	0	.03	0
Relaciones internas	.07	.44	.11	.37	.06	.03	0	0

En la Figura 22 se puede observar cómo algunos alumnos han escrito la letra de la canción que cantaban mientras paseaban alrededor de sus compañeros (*La zapatilla por detrás*) o mientras contaban de espaldas en la pared (*Palito inglés*). En el caso de *El pañuelo* se observa que el alumno escribe los números asignados a algunos miembros de su equipo (1, 4, 5), así como a la compañera que mantenía el pañuelo en la mano.

Figura 22

Coocurrencia gráfica entre los códigos “relación interna” y “reglas”



Por su parte, en el dibujo que representa el JPT *A tapar la calle* (Figura 23), se observa no

sólo la formación de los dos equipos (los que pillan y los que tienen que cruzar la calle), sino también las flechas hacia los lados. Estas flechas indican que el desplazamiento de los que pillan sólo se realizaba de manera lateral. También se observa a un compañero sólo al otro lado del campo de juego mientras que los que pillan están dibujados mirando al resto de compañeros que aún tienen que cruzar la calle. A su vez, éste último dibujo no sólo coocurre con “reglas”, sino también con el “espacio interno” al delimitar el campo de juego con las sillas que se pusieron a modo de columnas, y con el código “tiempo interno”, dado que al compañero que ha cruzado el campo de juego y se encuentra sólo, lo acompaña la palabra “ganador”.

Figura 23

Coocurrencia entre relaciones internas, reglas, espacio y tiempo



Se observan también tres dibujos en los que el alumnado dibuja a la docente, llegando incluso a escribir su nombre para dejar constancia de que es ella (*Gallinita ciega*, *Los bolos*). En otros dibujos como el de *El pañuelo*, se dibuja su presencia pero no lo deja por escrito.

Figura 24

Aparición de la docente en los dibujos



Por otro lado, en 72 de los 361 dibujos realizados se muestra al grupo-clase o la mayoría de alumnos del gran grupo, quedando reflejado en dibujos como los presentados en la Figura 25. En ella se aprecia la formación de los dos equipos (*Pase misí*), la distribución espacial de los aros y los compañeros (*Las cuatro esquinas*) y los diferentes grupos de alumnos preparados para jugar (*Los bolos*). También se observa el equipo de los que pillan y los que tienen que pasar al otro lado del campo (*A tapar la calle*), o los compañeros avanzando en el campo de juego mientras otro cuenta en la pared (*Palito inglés*). En cuanto al dibujo referido a *El corro de la patata*, en él se aprecia el círculo formado por todos los compañeros (aunque dibuja a más personas de las que había y señala que son sus compañeros, pero no hay correspondencia uno a uno).

Figura 25

Representación gráfica del grupo-clase



Son destacables las particularidades encontradas en los dibujos asociados al código relaciones internas que a continuación se describen.

Figura 26

Dibujo por evocación



Por un lado, en la Figura 26 se observa cómo una niña fue capaz de realizar un dibujo del JPT *El corro de la patata* por evocación de otros momentos en los que ella había jugado a esto fuera del colegio, ya que ese día ella no asistió a clase.

Figura 27

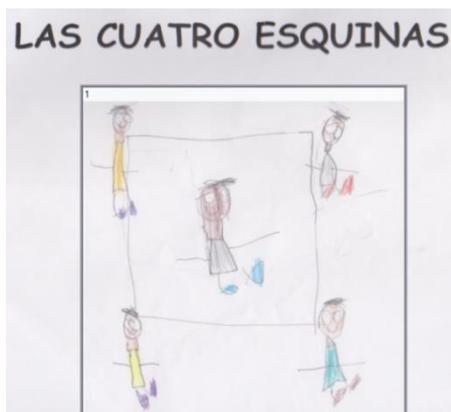
Emoción plasmada en el dibujo



En el dibujo de *La gallinita ciega* (Figura 27), destaca la emoción que refleja una niña en la cara de los representados. Emoción asociada al no querer ser pillado y, en su caso, no querer ser adivinado.

Figura 28

Dibujo literal del título del juego



Es también interesante observar el dibujo que un niño realizó tras el juego de *Las cuatro esquinas* (Figura 28). Mientras que el resto de los jugadores dibujaron el juego tal y como sucedió, con las modificaciones hechas (puesto que al ser más de cuatro personas no había esquinas) sino diferentes aros dispuestos por el suelo, este alumno realizó el dibujo mostrando las interacciones con sus compañeros siendo fiel al título del juego, y no al

desarrollo del mismo.

Figura 29

Cambio de perspectiva en el Palito inglés



Finalmente, en el dibujo realizado por una niña tras el juego de *El palito inglés*, se observa una perspectiva posterior (Figura 29). Es decir, ella ha dibujado a sus compañeras caminando de espaldas hacia la pared a la que tenían que llegar. Este plano, que implica tener un nivel de madurez de representación gráfica bastante elevado, sólo ha sido capaz de realizarlo una niña más, pero con una

precisión y detalle menor. Además, se observan múltiples corazones alrededor de todas las participantes, lo que puede ser indicador de afecto, amor y cariño hacia ellas.

El análisis de los vídeos ofrece más datos e información referida a este objetivo centrado en el desarrollo de las habilidades sociales mediante los JPT. Para dar respuesta a ello, es necesario recordar los dos tipos de habilidades sociales señaladas por Goldstein (1980): las básicas y las complejas. Se observa el desarrollo de habilidades sociales básicas como las asociadas a la escucha de las explicaciones de los juegos, el mantenimiento de las conversaciones en las verbalizaciones finales y las preguntas formuladas durante el desarrollo de las sesiones. Otra muestra de este tipo de habilidades son el empleo de normas de cortesía básicas en el día a día, como dar las gracias o despedirse, e incluso habilidades asociadas a hacer un cumplido a los compañeros, como “me ha gustado mucho cuando Enrique ha tirado todos esos bolos” (2A, *Los bolos*, 2:21), o “me ha gustado jugar con todos mis compañeros porque son muy divertidos” (3B, *Gallinita ciega*, 104:3).

En el análisis de los vídeos se observa también el desarrollo de habilidades complejas generales como las asociadas al seguimiento de las instrucciones y la capacidad de disculparse. Un ejemplo de esto último fue cuando una niña se disculpó a otra compañera por haberle hecho sangre en la mano al quitarle el pañuelo con brusquedad (3A, *El pañuelo*, 42:6), o cuando una niña se hizo daño jugando al pañuelo y otra compañera le pidió perdón,

sin siquiera haber sido ella la causante del daño (2B, *El pañuelo*, 45:7). También se perciben habilidades complejas relacionadas con la expresión de sentimientos, algunos de estos sentimientos se presentan asociados al tiempo interno del juego: “Estoy orgullosa porque hemos ganado” (2B, *El pañuelo*, 45:13), o cuando una niña señala que se ha sentido fatal al terminar el juego porque en todos los juegos siempre pierde (1A, *Pase misí*, 59:12). En otras ocasiones estas habilidades están asociadas al código externo “personas”: “No me ha gustado porque he estado torpe y no me ha gustado” (2A, *A tapar la calle*, 127:13). Se percibe que incluso en otras ocasiones el alumno reconoce el sentimiento pero no sabe explicar el porqué (1B, *El pañuelo*, 43:19).

Se observan, por otro lado, habilidades sociales asociadas a la capacidad de expresión de afecto, como cuando una niña se hace daño jugando a *El pañuelo* y las compañeras se acercan y le preguntan si están bien (2B, *El pañuelo*, 45:7), en otra ocasión dos compañeras abrazan a una tercera cuando ésta consigue adivinar a quién estaba tocando en la *Gallinita ciega* (1A, *Gallinita ciega*, 102:2), o cuando la docente investigadora recibe abrazos inesperados durante la realización de algún juego (Figura 30, 1A, *Palito inglés*, 110:11).

Figura 30

Una alumna se dirige a la maestra investigadora con los brazos abiertos para abrazarla. 1A, Palito inglés, 110:11



Durante el análisis de los vídeos se han observado también habilidades sociales complejas asociadas a conductas alternativas a la agresión, como el caso de un niño que tolera muy mal el perder y por tanto emplea el autocontrol para gestionar su emoción y poder continuar con el juego. En este caso, como puede observarse en la Figura 31, el autocontrol del niño consiste en poner las manos en la cintura, mirar al suelo y caminar controlando la respiración.

No obstante, este mismo niño no es capaz de autorregularse en el *Pase misí* a pesar de que lo intenta, por lo que se bloquea y deja de jugar (3A, *Pase misí*, 55:2 y 55:3).

Figura 31

Autorregulación al perder en el juego: mano en la cintura y vueltas por el espacio (La zapatilla por detrás y Pase misí)



También se perciben habilidades asociadas a la defensa de los propios derechos, esto lo señalan con comentarios dirigidos hacia la maestra investigadora: “No me deja jugar” (2A, *Los bolos*, 2:6), “después quiero yo, que yo no lo he hecho” (Figura 32; 1A, *Palito inglés*, 110:10). Por otro lado, al llegar a la pared en *Abuelita, ¿qué hora es?*, todos luchan por su derecho a contar argumentando que han llegado los primeros (Figura 33; 1A, *Abuelita, ¿qué hora es?*, 129:2). En general, donde más se aprecia esta defensa del propio derecho a jugar o a adoptar un rol más protagonista es en el *Palito inglés* y en el de *Abuelita, ¿qué hora es?*

Figura 32

Defensa del derecho a salir a contar en el Palito inglés



Figura 33

Defensa del derecho a contar en la pared en Abuelita, ¿qué hora es?



En los vídeos también se han encontrado habilidades complejas asociadas a la resolución del estrés mediante la formulación de quejas: “Daniela no me deja que la agarre” (3A, *Pase misí*, 55:4), “estaba aquí, y ha hecho así”, refiriéndose a la cercanía al lanzar el bolo y por tanto conseguir derribarlos todos (1B, *Los bolos*, 3:10), “es un tramposo”, refiriéndose a un compañero que ha hecho trampa para pillar a la oponente (2A, *La zapatilla por detrás*, 29:8), o cuando una niña señala que todos corren y llegan haciendo trampas, mientras que ella que no hace trampas va más despacio, por lo que le cuesta llegar a la pared y nunca le toca contar (Figura 34, 3A, *Palito inglés*, 111:14).

Figura 34

Queja asociada a las trampas de los compañeros



Pero no solamente se observan habilidades asociadas a la formulación de quejas, sino también a la respuesta ante éstas. Algunas de estas respuestas incluyen a terceras personas como las originarias del problema, como cuando la docente riñe a un niño para que no empuje y se justifica diciendo que le están empujando también a él (1B, *El pañuelo*, 43:13), o cuando la investigadora indica a una niña que no se puede romper el equipo y ésta señala “ya, es que me han llevado ellas para atrás” (1A, *Pase misí*, 59:16). Otras respuestas están basadas en el silencio, como cuando en la verbalización final un niño pega a otro para que se quite del sitio que ocupa y pueda sentarse él, y ante la queja y la consecuencia, que es levantarse, pedirle perdón y sentarse en otro sitio, se calla y se va, sin intentar justificarse (3B, *A tapar la calle*, 120:3). También hay respuestas que desmienten la acusación e inventan una justificación, como la de una niña que llama gorda a otra y ante la queja señala: “Noo, le he dicho que está flaca” (2A, *A tapar la calle*, 127:4).

Del mismo modo, se observan habilidades sociales asociadas a la defensa de los amigos: “lo ha pillado” señala un niño del propio equipo refiriéndose al compañero que no ha conseguido capturar el pañuelo pero sí ha tocado al oponente, aunque en esta situación no se sabe si realmente defiende al compañero o el punto para el propio equipo (1A, *El pañuelo*, 40:8); cuando un niño le da la razón a otro compañero refiriéndose a que él es el ganador (1A, *Palito inglés*, 110:8); o cuando un niño señala que ha sido otra compañera la primera en

llegar a la pared, desmintiendo así lo que decía otro niño (Figura 35, 1A, *Palito inglés*, 110:13).

Figura 35

Niño defiende a la compañera de rosa ante el niño de gris



Se observan también habilidades sociales asociadas a la respuesta ante el fracaso. Se encuentran respuestas positivas ante el fracaso, como: “me ha hecho mucha gracia cuando sólo he tirado un bolo de mi equipo” (2A, *Los bolos*, 2:15), “me ha gustado perder todo el rato” (2B, *Palito inglés*, 112:7), o el momento, ya comentado, en el que había una niña y un niño preparados para cruzar la calle, pillan desprevenidamente a la niña sin que los compañeros ni la investigadora lo perciban y ella, lejos de callarse para que pase desapercibido, señala que el ganador es el niño, subiendo su brazo con alegría (3B, *A tapar la calle*, 120:10). No obstante, las respuestas que predominan ante el fracaso son negativas, es decir, se observa poco desarrollo de las habilidades sociales complejas para hacer frente al estrés asociadas a la respuesta ante el fracaso. Esto lo demuestran situaciones como las siguientes:

- 1) Un niño llora y se tira al suelo cuando no gana su equipo (3A, *Pase misí*, 55:3).
- 2) Otro niño no logra capturar el pañuelo y deja de jugar: “no quiero jugar porque Ilyas me ha ganado” (3A, *El pañuelo*, 42:4).
- 3) Se inventa una excusa para justificar porqué ha perdido: “Es que me ha pillado porque me he caído”. No se había caído (2A, *La zapatilla por detrás*, 29:9).

4) No acepta que lo han visto haciendo trampas y no quiere irse a la línea de salida. Se enfada y se queda en el sitio entorpeciendo el desarrollo del juego (1B, *Palito inglés*, 113:10).

5) En el *Pase misí*, una niña se enfada cuando el equipo capitaneado por ella no es el ganador, señalando que “en todos los juegos siempre pierdo yo” (Figura 36. 1A, *Pase misí*, 59:3).

6) Cuando se queda sin casita en *Las cuatro esquinas* se pone a llorar, sale corriendo y se esconde debajo de una mesa (Figura 37. 1B, *Las cuatro esquinas*, 74:2).

Figura 36

Niña se enfada al perder al Pase misí



Figura 37

Niño se enfada al perder y se esconde debajo de la mesa



Finalmente, en el análisis de los vídeos también se observan habilidades sociales

complejas asociadas a la planificación, principalmente las vinculadas a la iniciativa en el juego *Abuelita, ¿qué hora es?*, y a la toma de decisiones:

1) Al empezar a contar de dos en dos en *Abuelita, ¿qué hora es?*, la maestra investigadora pide que se pongan de acuerdo para decidir quién dice el número y quién dice el animal. Entre un niño y una niña, él toma la iniciativa de decidir por los dos, y ella está de acuerdo (1A, *Abuelita, ¿qué hora es?*, 129:5).

2) En *Abuelita, ¿qué hora es?*, es un niño el que propone los roles y el otro confirma que le parece bien (2A, *Abuelita, ¿qué hora es?*, 130:9).

3) En este mismo juego un niño decide que él es el que dirá el animal y su compañera el número, pero en esta ocasión la niña no está de acuerdo y por tanto no accede. La maestra insiste en la necesidad de que se hagan preguntas entre ellos y lleguen a acuerdos comunes. Finalmente se ponen de acuerdo (3A, *Abuelita, ¿qué hora es?*, 131:9).

4) Dos niños se meten al mismo aro en el juego de *Las cuatro esquinas*. Han de consensuar quién se queda dentro ganando y quién sale y se queda sin casita. Lo decide un niño, el otro no objeta nada en contra, asiente y se va (Figura 38. 1B, *Las cuatro esquinas*, 74:6).

Figura 38

Decisión de quién se queda en el aro y quién se sale



Por otro lado, al objetivo al que se refieren todos estos resultados (*OE 3 Analizar la incidencia del empleo de los JPT en el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado*) también se le da respuesta con la observación participante que realizó la maestra investigadora y recogió por escrito en el diario docente.

Antes de comenzar con la presentación de los datos recogidos en el diario docente, es preciso señalar que en él se recoge lo sucedido en las sesiones de EFI y los juegos realizados desde la perspectiva de la docente investigadora, este punto de vista está condicionado por su propia percepción y su estado de ánimo durante el desarrollo de las sesiones y así se expone en varios puntos del diario. Uno de los momentos donde mejor se representa esto es el siguiente:

“Después de pedir en numerosas ocasiones que me escuchen, presten atención y jueguen según las normas establecidas, y tras observar un nivel de pasividad brutal, no sólo ante lo que digo, sino ante mi persona, decido parar el juego. Me siento mal, triste, sin ganas de seguir con la sesión. Llego a un extremo de cansancio emocional que no había percibido antes (aunque sí me había acercado). Tras una charla y retomar el control decidimos seguir jugando, pero mi actitud no vuelve a ser la misma y estoy convencida de que esto repercute en el desarrollo de la sesión.” (Diario docente. 01/04/2022. Sesión 7º: *Gallinita ciega*. B.)

Para el análisis de lo recogido en el diario docente acerca de la incidencia de los juegos realizados en el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado, se vuelve a partir de las diferentes habilidades presentadas por Goldstein (1980). No obstante, lo que se ve reflejado en el diario son situaciones y comportamientos que aluden a las habilidades sociales complejas, debido a que la simpleza de las habilidades sociales básicas hacen que éstas no destaquen ni necesiten recogerse por escrito.

Por un lado, destacan aquellas habilidades sociales avanzadas asociadas a la capacidad de seguir instrucciones: “la mayoría de los niños cumplían las normas y se divertían durante todo el juego, no sólo en los momentos en los que ellos lanzaban y derribaban los bolos” (Diario docente. 09/02/2022. Sesión: 1º *Los bolos*. A.), “el juego comienza sin altercados, recuerdo un par de veces las normas y pronto todos las cumplen” (Diario docente. 23/02/2022. Sesión: 3º *El pañuelo*. A). No obstante también hay constancia de la dificultad presente en otros momentos para que el alumnado siguiera las normas: “desde el inicio de la sesión percibo que el alumnado no respeta los límites del campo de juego previamente señalados y establecidos” (Diario docente. 01/04/2022. Sesión: 7º *Gallinita ciega*. B),

“destaco que este grupo es muy movido, más que el grupo de 5A y noto la dificultad en las sesiones: tengo que repetir más las cosas, no me escuchan, hablan por encima de mi voz, y cuesta mucho reconducir su atención, para mí es agotador” (Diario docente. 06/05/2022. Sesión: 10º *Abuelita, ¿qué hora es?* B). En otras ocasiones se incumplen las normas para hacer trampas: “en el segundo subgrupo se encuentra Álvaro, juega animadamente pero observo que hace trampa y pasa la calle por una zona prohibida, dejo pasar esto por alto un par de ocasiones, pero cuando percibo que esa es su estrategia continua, le indico que eso no se puede hacer y que vuelva al lado de la calle en el que estaba para pasar sin trampas. Ante esto se enfada y decide no jugar más durante el resto de la sesión. Tampoco participa en la verbalización final” (Diario docente. 20/04/2022. Sesión: 9º *A tapar la calle*. A), y “finalmente, también nombro a Rosa, que es una niña que juega con trampas, aunque creo que no es consciente de que las comete, es entusiasta con lo que hace pero no atiende a normas ni demandas de los compañeros, por este motivo el resto no quiere jugar con ella, y así lo han expresado en alguna ocasión” (Diario docente. 27/04/2022. Sesión: 10º *Abuelita, ¿qué hora es?* A).

También se recogen habilidades asociadas a la expresión de sentimientos y la comprensión de los sentimientos de los demás: “en la verbalización final todos han insistido en que les ha gustado mucho el juego por motivos como: me gusta jugar con mis compañeros, me siento bien jugando con (nombres concretos), me he divertido al tirar todos los bolos, me emociona cuando mis compañeros consiguen tirar todos los bolos, es un juego entretenido, etc.” (Diario docente. 09/02/2022. Sesión: 1º *Los bolos*. A), “hace unas semanas celebramos el Día de San Valentín realizando una gymkana de juegos tradicionales en todo el colegio, uno de los juegos realizados fue el de *La zapatilla por detrás*, así que al saber que volvían a jugar a este juego se han emocionado e ilusionado” (Diario docente. 16/02/2022. Sesión: 2º *La zapatilla por detrás*. A), “en la verbalización final varios niños comentan que la parte que no les ha gustado del juego ha sido cuando se ha caído un compañero y se ha hecho un poco de daño” (Diario docente. 30/03/2022. Sesión: 8º *Palito inglés*. A). Además también hay situaciones en las que expresan afecto a los compañeros: “durante el juego observo cómo los alumnos que han logrado cruzar la calle, animan al resto para que lo hagan y vitorean cuando consiguen cruzarla sin ser capturados” (Diario docente. 20/04/2022. Sesión: 9º *A tapar la calle*. A).

Sin embargo, lo que más predomina en el diario docente son las habilidades sociales complejas asociadas a la formulación de quejas y las vinculadas a la respuesta ante el fracaso. En relación a las quejas formuladas muchos alumnos coinciden en que “hay una niña con la

que no les gusta jugar, porque es muy pesada, no los deja en paz, lo alborota todo y siempre está haciendo cosas malas” (Diario docente. 09/03/2022. Sesión: 5º *Las cuatro esquinas*. A). También queda recogida la brutalidad de una niña y las quejas que sus compañeros empiezan a hacer referidas a ella cuando señalan que no les gustaba cuando pillaba ella porque “es bruta”, o porque “la siento nerviosa” (Diario docente. 23/03/2022. Sesión: 7º *Gallinita ciega*. A). Por otro lado, en el diario hay constancia de un niño que no sabe interactuar y relacionarse con sus iguales, por lo que juega a tirar de los brazos de los compañeros hacia abajo cuando éstos menos se lo esperan, lo que les hace sentir dolor y quejarse de la actitud. Tras indicar a este niño que eso no está bien, la docente investigadora escribe: “noto culpa en el rostro, pero no sé si por el reconocimiento de la mala acción, o por haberlo regañado” (Diario docente. 25/03/2022. Sesión: 6º *El corro de la patata*. B).

En cuanto a la respuesta ante el fracaso, en el diario docente se recogen situaciones como las que ya han ido apareciendo anteriormente, y otras como las siguientes:

“El momento en el que tienen que salir Óscar y Raúl rompe la armonía, ya que Óscar no consigue coger el pañuelo y comienza a llorar, se aleja del grupo y grita que ya no quiere jugar con nadie, le insisto un par de veces pero decido dejar que se relaje. El juego continúa [...] Me acerco a Óscar para ver si quiere participar sosteniendo el pañuelo, pero no quiere. Lo vuelvo a intentar una vez más y al final acepta. De esta manera también se divierte y ha vuelto a reírse con todos” (Diario docente. 23/02/2022. Sesión: 3º *El pañuelo*. A).

“Por otro lado, el alumno que normalmente no tolera perder, no muestra ningún enfado desmedido cuando no consigue coger el pañuelo o capturar al oponente. Siento que al comprobar que no es sólo él, sino más compañeros de su equipo los que no consiguen capturar el pañuelo, tolera y acepta mejor la derrota, y que cuando el enfrentamiento es uno a uno sin respaldo de equipo, es cuando lo lleva peor” (Diario docente. 04/03/2022. Sesión: 3º *El pañuelo*. B).

“Raúl no acepta perder o no ser el ganador en algo, así que cuando percibe que la

canción está terminando y los compañeros van a capturar a algún niño, él deja pasar a otro para que no sea él, por lo que al final es el último en ser capturado” (Diario docente. 11/03/2022. Sesión: 5° *Pase misí*. B).

“En el recreo percibo que hay un grupo de niños y niñas que están jugando a este juego. Es decir, lo han extrapolado de la sesión de EFI y lo emplean por sí mismos en sus tiempos de ocio y recreo. Una niña se enfada porque su equipo no ha ganado y decide dejar de jugar (esta actitud no la había presentado en la sesión de EFI)” (Diario docente. 11/03/2022 - Actualización del 14/03/2022. Sesión: 5° *Pase misí*. B).

“Hay un momento, en el que cuando indican a Fede y a Raúl que los han visto moverse y tienen que irse a la línea de salida otra vez, se ponen a llorar. No obstante ambos intentan controlar estas lágrimas y esto no repercute en el desarrollo del juego. Al comprobar su fuerza de voluntad por superar esto y no interferir en el juego, les indico que no hace falta que se vayan hasta el final del todo y esto les alegra, lo que les motiva a seguir jugando” (Diario docente. 30/03/2022. Sesión: 8° *Palito inglés*. A).

“Un niño que hasta el momento pasa desapercibido y no es el centro de atención, se enfada por primera vez y lo demuestra de manera reiterada cuando le indican que lo ven moverse y él defiende una y otra vez que no se ha movido, y que de esa forma nunca podrá tocar la pared y ser el que canta. Ante esto establezco un orden para cantar y le aseguro que aunque no llegue a la pared, todos vamos a cantar; esto lo calma” (Diario docente. 30/03/2022. Sesión: 8° *Palito inglés*. A).

“En la segunda ronda llegan hasta el final un niño y una niña, finalmente pillan al niño, siendo la niña la ganadora. El niño da vueltas por el pabellón cabizbajo y con mala cara y, aunque no hace mención a lo que acaba de suceder, considero que esta

reacción es por no haber ganado” (Diario docente. 29/04/2022. Sesión: 8° *A tapar la calle*. B).

Todas las situaciones presentadas son el reflejo de una baja tolerancia al fracaso, aunque con pequeños atisbos de querer controlar esta situación e ir mejorando sus habilidades sociales en relación a ésto.

Son también relevantes las situaciones en las que el alumnado tenía que tomar decisiones (habilidades sociales relativas a la planificación), como el momento en el que una niña quería dejarle su casita a su mejor amiga que se había quedado sin ella, ante esto la maestra ha avisado que le podía entregar su casita pero que entonces ella se tendría que salir y quedarse sin nada, por lo que finalmente ha tomado la decisión de no cederle su casita y quedarse en ella (Diario docente. 09/03/2022. Sesión: 5° *Las cuatro esquinas*. A). Al igual que el momento en el que debido a la falta de tiempo durante el juego *Abuelita, ¿qué hora es?*, y sabiendo que todos los alumnos quieren participar de forma activa en los dos roles (el que dice el número y el animal, y el que camina hacia la pared), se adapta el juego para que participen de dos en dos en el puesto de la pared, de este modo, aparte de suplir la falta de tiempo, se incita al alumnado a que tome decisiones y llegue a acuerdos comunes, dado que uno tendrá que decir el número, y la otra persona el animal. Por lo general hubo bastante entendimiento, sin embargo, con el segundo subgrupo, un niño decide sin consenso previo con su compañera que él dirá los números, por lo que ella indica que no está de acuerdo, ante esto el niño cede y cambia el rol. Esto no genera mayor conflicto porque las dos partes “imponen” su querer desde un enfoque muy tímido y amable (Diario docente. 27/04/2022. Sesión: 10° *Abuelita, ¿qué hora es?* A).

En conclusión, los JPT influyeron de manera directa sobre el desarrollo de las habilidades sociales de los niños y niñas. Es decir, las situaciones motrices de carácter lúdico van acompañadas de interacciones sociales entre las personas que forman parte de estas situaciones. Reflejo de ello es comprobar el desarrollo de habilidades sociales tanto básicas como complejas.

17. PKBS: Impacto del Plan de Intervención en las habilidades sociales del alumnado.

Para dar respuesta al *OE 4 Analizar el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado*

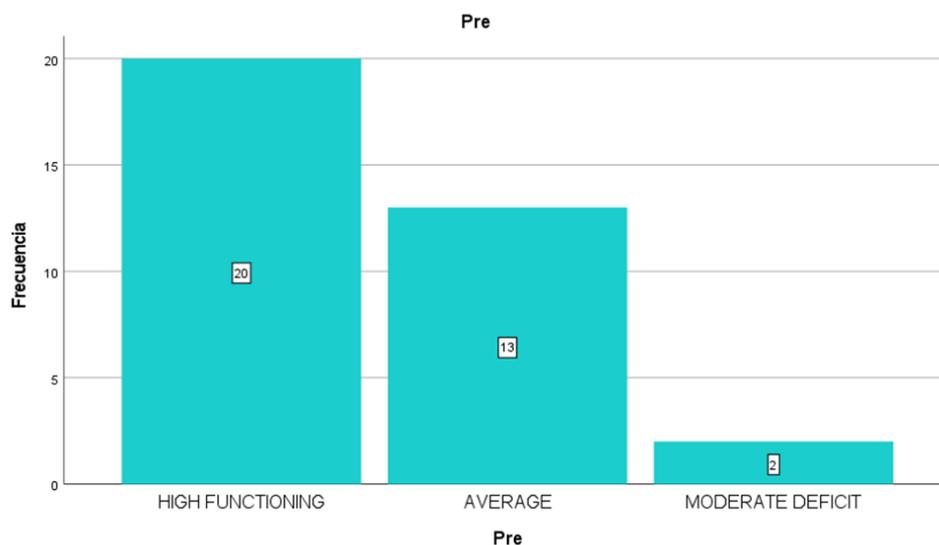
pre-, peri-, y post- estudio, se partió de los datos recogidos en la escala de observación PKBS. Los datos de la escala fueron primeramente analizados atendiendo a su propio manual de funcionamiento, de esta manera los participantes se clasificaban en una de las cuatro variables que atendían al grado de funcionalidad de las habilidades sociales. Posteriormente estos datos fueron analizados con el programa estadístico SPSS v. 28.

En el análisis estadístico (se puede ver completo en el Anexo 7) se siguieron varios pasos, en primer lugar se realizó un análisis de frecuencias de las variables de la escala en cada uno de los momentos que se realizó: antes, durante y después del programa de intervención con los JPT (Figuras 39, 40, 41).

De las cuatro variables existentes (niveles funcionales de habilidades sociales: High functioning, Average, Moderate deficit y Significant deficit), hay una de ellas que no aparece en ningún momento durante todo el estudio (Significant deficit), es decir, no hubo ningún alumno con el nivel de desarrollo que puntuara dentro de esta categoría. Por este motivo se han analizado las otras tres variables.

Figura 39

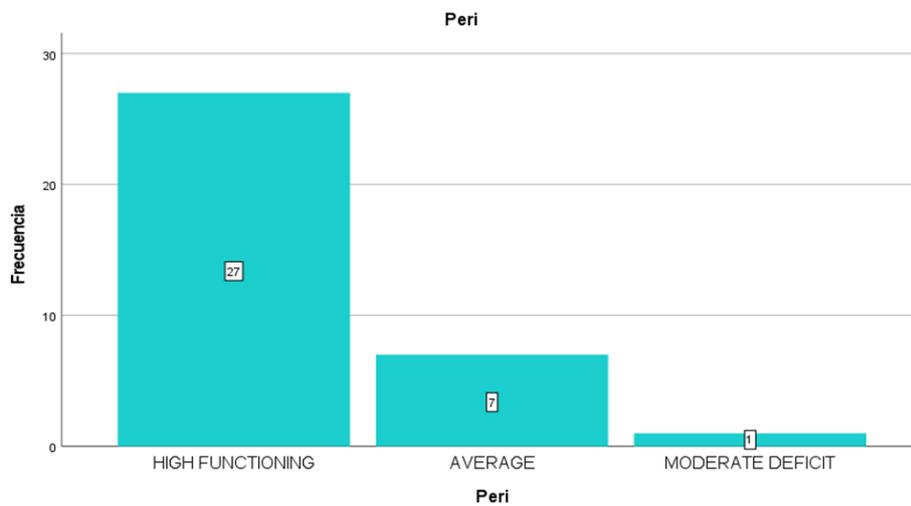
Frecuencia de las variables en el pre-estudio



En los datos de frecuencia obtenidos al realizar la escala de observación antes del programa de intervención (pre-), se observa que High functioning es la variable que más se repite, con hasta 20 alumnos incluidos dentro de ella, mientras que en Average se encuentran un total de 13 participantes, y en Moderate deficit sólo se incluyen dos alumnos.

Figura 40

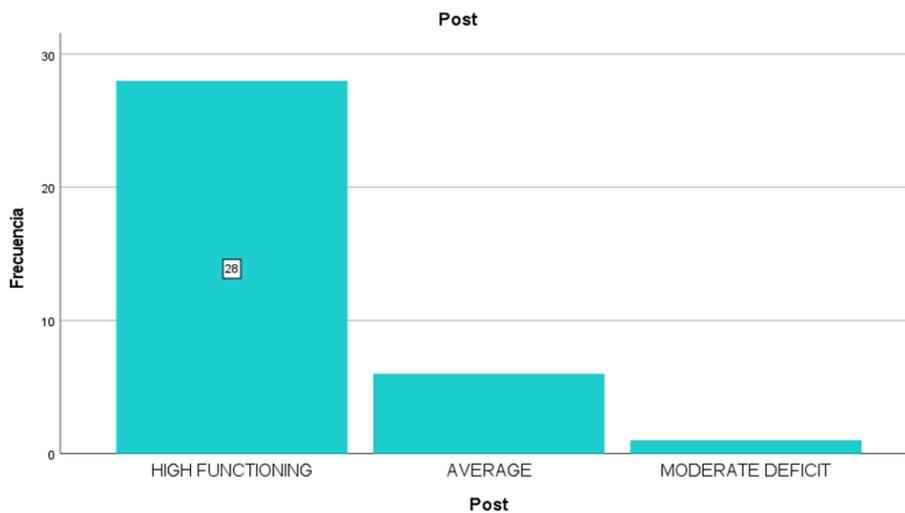
Frecuencia de las variables durante el estudio



En relación a las frecuencias asociadas al momento en el que se aplicó la PKBS durante el programa de intervención (peri-), vuelve a ser High Functioning la variable que más se repite, aumentando hasta 27 los alumnos que se encuentran dentro de este nivel de funcionalidad. A su vez Average ha reducido su frecuencia en seis alumnos, ya que ahora cuenta con siete participantes frente a los 13 con los que contaba en el pre-estudio, mientras que en la variable Moderate deficit sólo se encuentra un alumno, habiendo disminuido de dos (pre-) a uno (peri).

Figura 41

Frecuencia de las variables en el post-estudio



En el análisis de frecuencia de las variables obtenidas en el post-estudio, vuelve a destacar High functioning con 28 participantes dentro de ese nivel de funcionalidad (con un aumento de ocho en relación al pre-estudio, y de uno si se compara con el peri-estudio), frente a seis participantes en Average (con una disminución de siete participantes al compararla con los resultados del pre-estudio y de un participante si se compara con el peri-estudio), y un único participante en Moderate deficit, manteniéndose igual que en la PKBS realizada en el peri-estudio.

Por otro lado, se determinó la bondad de ajuste de los datos mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Con esta prueba de normalidad se observó que existe una distribución de datos no normal (Sig. Asin < .001) (Tabla 16).

Tabla 16

Prueba de Kolmogorov-Smirnov

	Pre	Peri	Post
N	35	35	35
Sig. asin. (bilateral) ^c	<,001	<,001	<,001

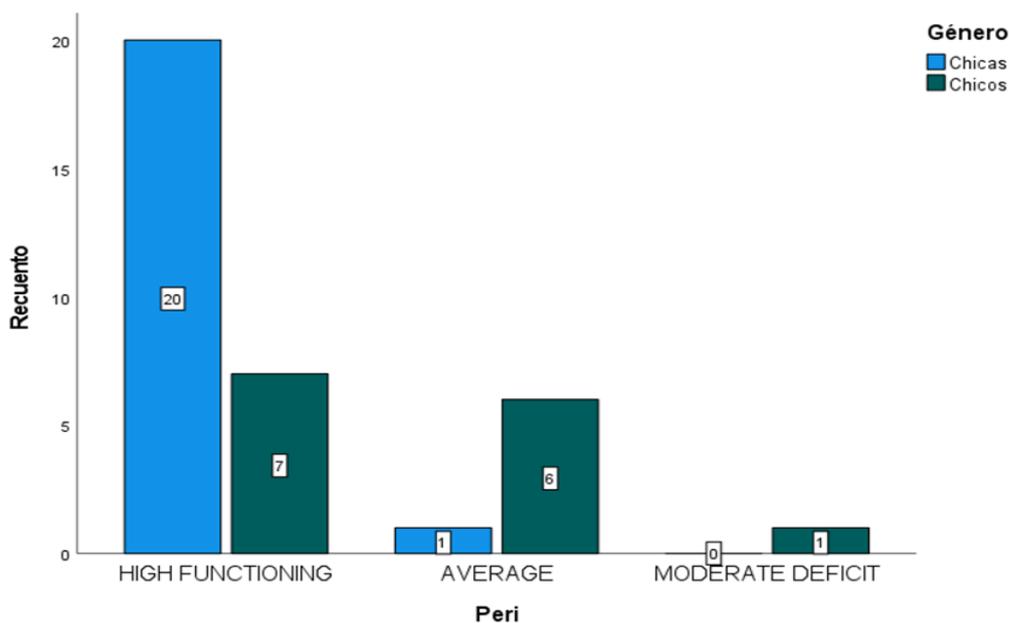
Dado que la distribución de datos fue no normal, se procedió a realizar las pruebas estadísticas no paramétricas de Chi-cuadrado y la prueba de la U de Mann-Whitney. Por un lado se realizó la prueba de Chi-cuadrado para comprobar si el género fue una variable que influyó en los resultados obtenidos en la escala de observación PKBS. Esta prueba señaló que en los datos obtenidos previos al programa de intervención (pre-), no existe relación asociada al género ($p > .05$).

En contraste, sí se observa una relación entre el género y los datos obtenidos en la PKBS realizada durante el programa de intervención, ya que se obtuvo una significación de .007.

Tabla 17*Chi-cuadrado para comprobar la significación de género. Peri*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,824 ^a	2	,007
Razón de verosimilitud	10,466	2	,005
Asociación lineal por lineal	9,022	1	,003
N de casos válidos	35		

Es decir, en el momento en el que se realizó la escala de observación durante el programa de intervención (peri-), los datos ofrecidos por niños y niñas sí muestran diferencias (Figura 42), siendo 20 niñas las que se encuentran dentro de la variable High functioning, frente a sólo siete niños, una niña en Average frente a seis niños y ninguna niña en Moderate deficit, pero sí un niño.

Figura 42*Chi-cuadrado. Niveles funcionales en la PKBS atendiendo a la variable género. Peri-*

En relación a la PKBS aplicada post-estudio, volvió a no encontrarse relación estadísticamente significativa entre el género y los datos obtenidos ($p = .375$).

Por otro lado, para confirmar la relación entre el género y las variables sociales analizadas (niveles funcionales de habilidades sociales) ofrecidos por Chi-cuadrado, se realizó la prueba de la U de Mann-Whitney. Con esta prueba se comprobaron las diferencias existentes entre variables (Tabla 18), confirmándose así lo ya obtenido y presentado anteriormente (prueba χ^2). Se encontraron diferencias significativas entre el género y las variables, es decir, entre niños y niñas y los niveles funcionales de las habilidades sociales en el peri-estudio.

Tabla 18

U de Mann-Whitney. Confirmación de diferencias en la PKBS (peri-) asociadas al género

	Pre	Peri	Post
Sig. asin. (bilateral)	,105	,002	,276

Finalmente, se compararon las medianas de las habilidades sociales entre géneros en los tres momentos observados (pre, peri y post) con la finalidad de hallar el tamaño del efecto entre estos tres momentos. Para realizar este tratamiento estadístico se procedió con el software SPSS.28.0.1.1 (14). La comparación de las habilidades sociales en los tres momentos analizados se efectuó con la prueba estadística no paramétrica de muestras relacionadas (prueba de Friedman) por la naturaleza de las variables. Mientras que el tamaño del efecto se halló utilizando el coeficiente de la W de Kendall (coeficiente de concordancia), donde 0.1 indicaba efecto pequeño, 0.3 efecto moderado y 0.5 efecto grande (Cohen, 1992). La significación estadística se estableció con un valor de $p \leq .05$. Los hallazgos señalaron que las observaciones en los tres momentos es distinta (tras la comparación de las sumas de rangos) con un post-hoc (ajuste mediante la corrección Bonferroni) sin diferencias estadísticamente significativas (Tabla 19) y un tamaño del efecto pequeño (Tabla 20) [$\chi^2(2) = 12.167, p < .05 (.002); W = .17$].

Tabla 19*Prueba post-hoc. Comparaciones por parejas*

Sample 1-Sample 2	Estadístico de prueba	Error estándar	Estadístico de prueba estándar	Sig.	Sig. ajust. ^a
post-peri	,043	,239	,179	,858	1,000
post-pre	,386	,239	1,614	,107	,320
peri-pre	,343	,239	1,434	,151	,454

Tabla 20*Resumen de coeficiente de concordancia de Kendall de muestras relacionadas*

N total	35
W de Kendall	,174
Estadístico de prueba	12,167
Grado de libertad	2
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,002

En conclusión, gracias a la aplicación de la escala PKBS se han identificado progresos en el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado durante el programa de intervención basado en JPT. Los resultados indicaron un aumento en la variable High functioning y la disminución de alumnos que puntúan dentro de las variables Average y Moderate deficit. Además, aunque en el pre y post estudio no se observó la incidencia del género en los resultados, sí se da este caso en la recogida de datos asociados al peri-estudio. En definitiva, destaca la eficacia del programa de JPT para el desarrollo de la dimensión social del alumnado, y resalta la importancia de considerar la variable género dentro de la EFI.

18. El juego desde la mirada infantil.

Para dar respuesta al *OE 5 Examinar la importancia atribuida por el alumnado al juego en su vida diaria*, se parte de los datos recogidos a través de las entrevistas realizadas, las

grabaciones de vídeo y lo registrado por la investigadora en el diario docente.

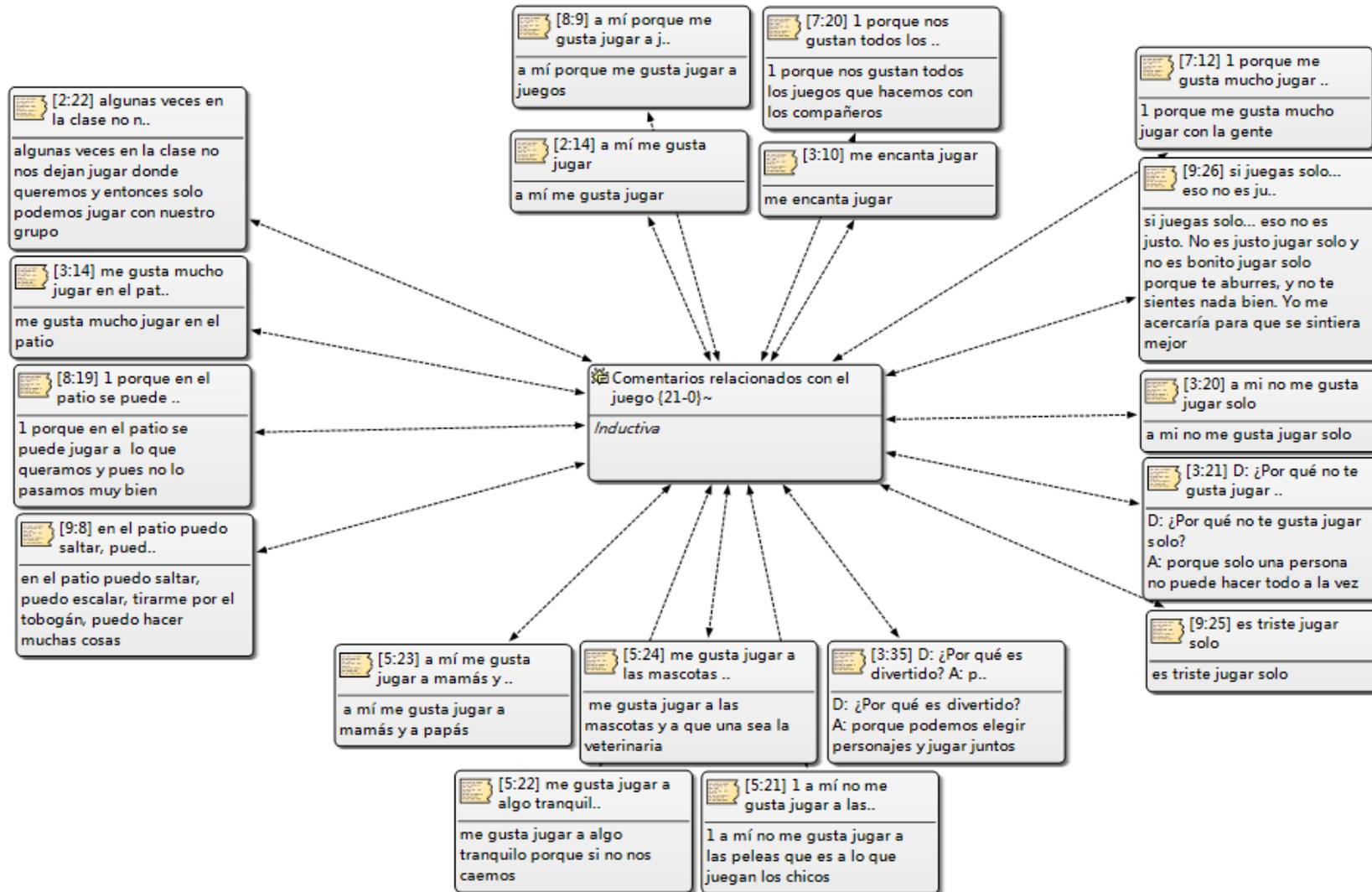
En primer lugar, con las entrevistas realizadas se obtiene información relevante partiendo de los códigos inductivos “comentarios relacionados con el juego” y “experiencias lúdico-sociales fuera del ámbito escolar”. En lo relacionado al código “comentarios relacionados con el juego”, aparte de los comentarios indicando que simplemente les gusta jugar, se observan otros tantos que se pueden agrupar de la siguiente manera. Por un lado, aquellos que hacen referencia a los juegos que les gusta practicar y los que no, siendo algunos de ellos de carácter simbólico (ej.: mamás y papás, mascotas y veterinarios), u otros comentarios en los que señalan qué les gusta o lo que no quieren que se dé en el juego: “me gusta jugar a algo tranquilo porque si no, nos caemos” (Entrevista, 5:22), “a mí no me gusta jugar a las peleas que es a lo que juegan los chicos” (Entrevista, 5:21). Este último comentario se realiza en el grupo donde más prima el conflicto, esto es que, en los tiempos de espera, en las verbalizaciones finales, en los desplazamientos y en cualquier tiempo donde no se realizaba el juego propuesto, la mayoría de los niños jugaban a pegarse, correr y tirarse al suelo, hacerse burla, etc., haciendo que lo que empezaba como un juego entre ellos, terminara casi siempre en enfados y hasta en llanto.

Como también se observa en la Figura 43, se dan otros comentarios que hacen alusión a la interacción social durante el juego, ya que indican que no les gusta jugar sólo “porque sólo una persona no puede hacer todo a la vez” (Entrevista, 3:21), o “me gusta mucho jugar con la gente” (Entrevista, 7:12).

También son varios alumnos que, dando respuesta a las preguntas “¿Te gusta jugar con los compañeros en el recreo? ¿Por qué sí/no?” indican que les gusta jugar en el patio porque “algunas veces en la clase no nos dejan jugar donde queremos y entonces sólo podemos jugar con nuestro grupo” (Entrevista, 2:22), y “en el patio puedo saltar, puedo escalar, tirarme por el tobogán, puedo hacer muchas cosas” (Entrevista, 8:8).

Figura 43

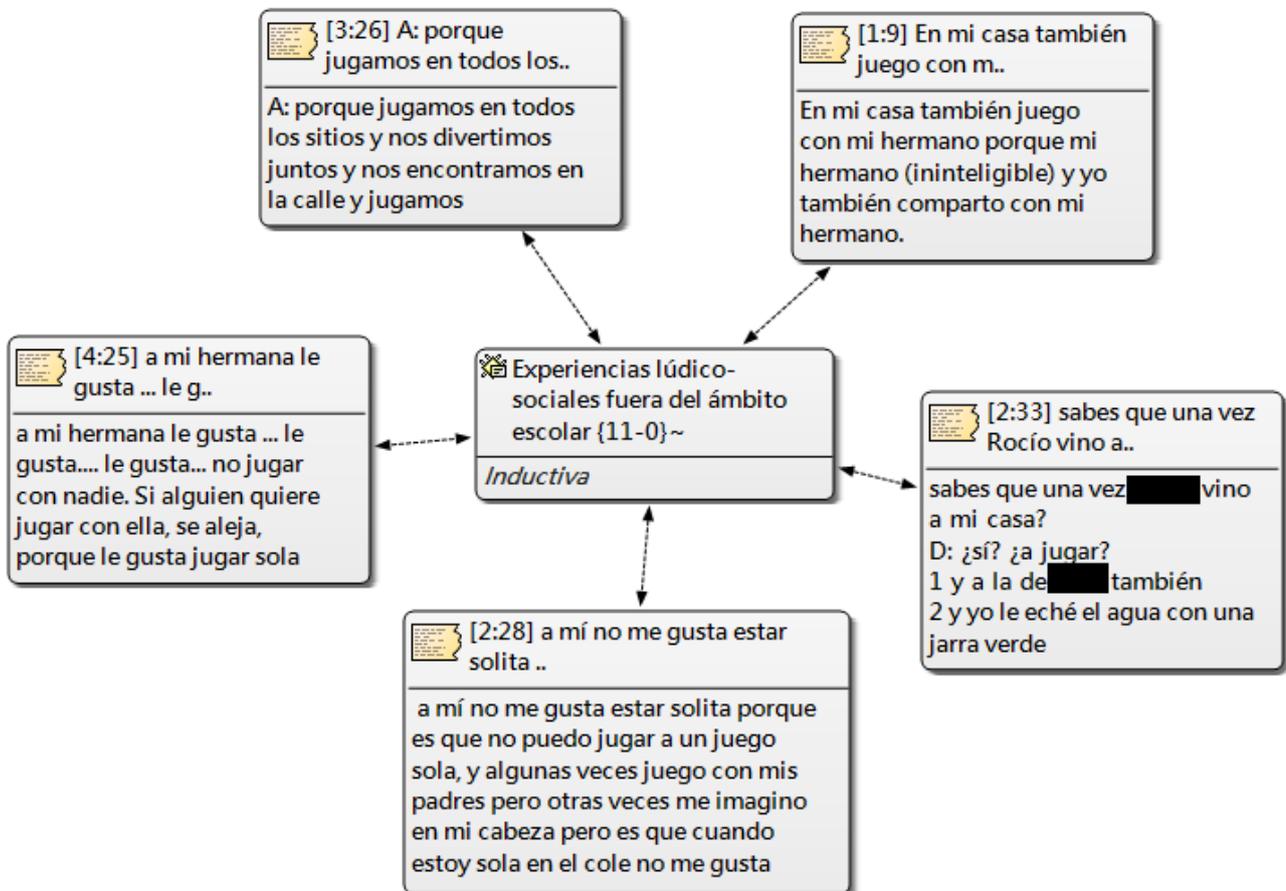
Red semántica de citas del código “Comentarios relacionados con el juego”



Por otro lado, siguiendo con las entrevistas, también se encuentran comentarios relevantes partiendo del código “experiencias lúdico-sociales fuera del ámbito escolar” (Figura 44). Estos comentarios hacen referencia a con quién juegan fuera de la escuela, siendo los acompañantes que más se repiten los hermanos, padres, primos, amigos, compañeros del cole, etc. Destaca el comentario de una niña que señala: “a mí no me gusta estar solita porque es que no puedo jugar a un juego sóla... algunas veces juego con mis padres, pero otras veces me imagino en mi cabeza...” (Entrevista, 2:28), haciendo alusión nuevamente al juego simbólico.

Figura 44

Red semántica de citas del código “Experiencias lúdico-sociales fuera del ámbito escolar”



Por otra parte, también se puede dar respuesta al OE 5 partiendo de lo recogido en los vídeos de las sesiones realizadas. Ya en la primera sesión grabada, durante el juego de *Los bolos*, surgen comentarios como: “había jugado antes a los bolos en el móvil” (2B, *Los bolos*, 4:18), o “me encanta este videojuego” (1A, *Los bolos*, 1:1). Estos comentarios hacen percibir lo arraigado que está el uso de la tecnología en la infancia, convirtiéndose, en algunos casos, en compañeros inseparables de los niños, haciéndoles perder la noción entre la realidad y la ficción. Otra niña señala: “mi primo y mi prima tienen el juego de los bolos. Una vez fui a su casa y jugué a los bolos. Tienen un patio arriba y ahí es donde jugamos a los bolos” (2A, *Los bolos*, 2:2), haciendo alusión no sólo a la práctica de este juego fuera del ámbito escolar, sino también al espacio del juego y la relación durante el mismo. También destaca la apetencia de otro niño de jugar a este mismo juego en casa con su familia “cuando vaya a casa voy a aprender a jugar a los bolos” (2A, *Los bolos*, 2:20).

Por otro lado, son varios los comentarios recogidos durante el desarrollo del juego *Pase misí* que muestran su interés por él: “yo quiero jugar más veces... quiero jugar más días a esto” (3B, *Pase misí*, 54:1), o “quiero jugar otro día a esto” (3B, *Pase misí*, 54:3), manifestando de esta forma más interés por este juego que por otros realizados. De hecho, se observaba que en los tiempos libres durante los recreos, empezaron a practicar este juego, añadiendo nuevas reglas o variantes mediante el consenso de los participantes. Otros comentarios recuerdan diferentes ocasiones en las que jugaron a *A tapar la calle*, bien sea recordando sus reglas internas “este juego es como la araña a la que jugaba en la escuela de verano, porque nos poníamos así (hace el gesto) y no podía pasar la araña” (1A, *A tapar la calle*, 122:1), o recordando con quién y dónde lo practicaron “yo jugué una vez en el parque a esto con mi prima y unos amigos de ella” (2B, *A tapar la calle*, 124:3). Lo mismo sucede con el juego *Abuelita, ¿qué hora es?*: “Yo a esto jugaba con mi familia cuando llegaba a casa” (3A, *Abuelita, ¿qué hora es?*, 131:6).

Y finalmente, siguiendo con las grabaciones de vídeo, se distinguen de entre otros, dos comentarios alusivos a los JPT propiamente dichos:

“Me gusta jugar con muchos amigos, me gustan todos los juegos que te inventas, y me ha gustado todo el juego” (3B, *Gallinita ciega*, 104:5).

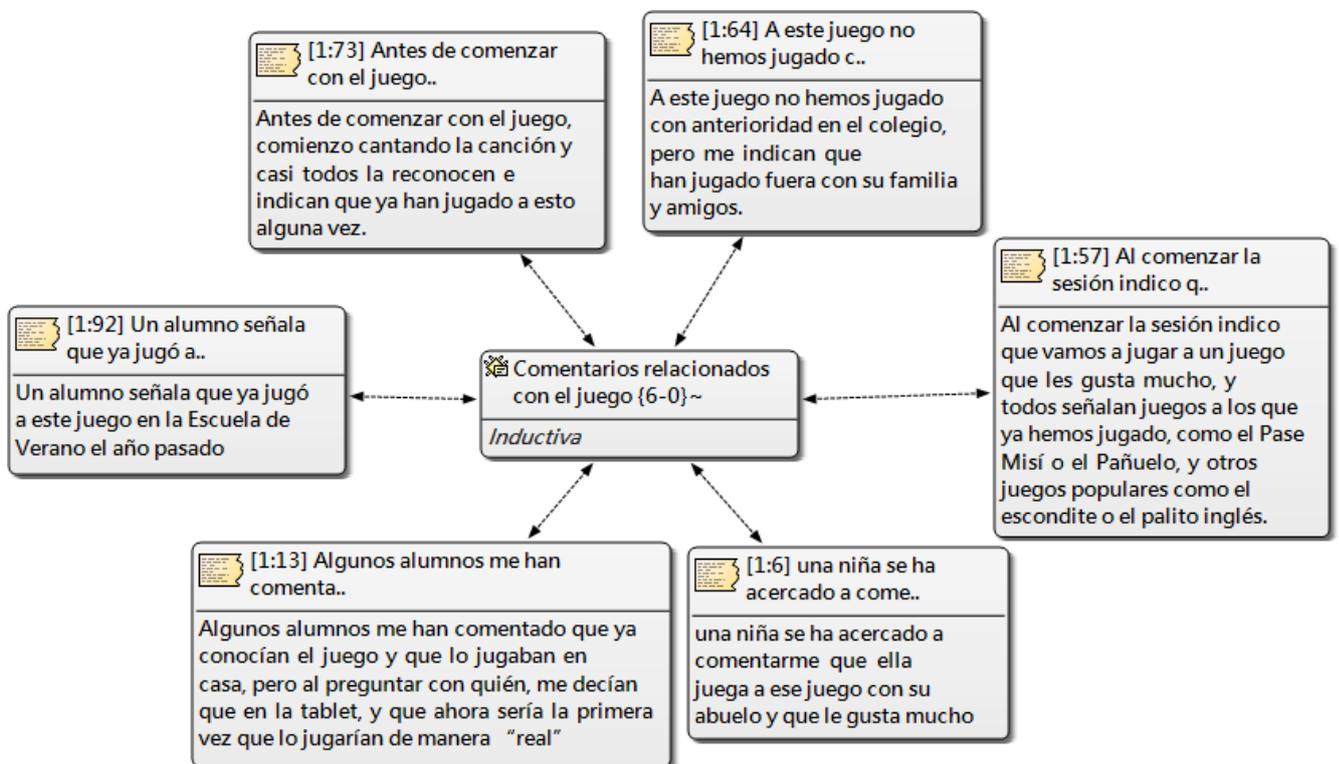
“Me ha gustado tanto, tanto, los juegos que se inventan los abuelitos... y por eso me gusta jugar” (3B, *Abuelita, ¿qué hora es?*, 132:9).

Cuando, en el primer comentario, el alumno habla de los juegos que se inventa la docente, no hace más que indicar los juegos que se estaban llevando a cabo durante el programa de intervención de esta investigación. Mientras que en el segundo comentario, el alumno hace referencia a la explicación dada por la docente en sesiones anteriores en las que señaló que este tipo de juegos, los JTP, los practicaban los abuelitos cuando eran niños, lo que les hace suponer su origen en ellos.

Por último, y como se ha señalado anteriormente, al OE 5 también le da respuesta el diario docente de la investigadora. Los comentarios recogidos más destacados fueron los siguientes (Figura 45).

Figura 45

Red semántica del código “Comentarios relacionados con el juego” del diario docente



Las reflexiones recogidas hacen mención principalmente a algunos comentarios que realizan los alumnos y que ya se han presentado con anterioridad, como que conocen los juegos porque ya han jugado a ellos en la escuela de verano o en casa con sus padres, abuelos

o amigos. Y, en relación a esto, una vez más sale a la palestra la realidad de haber jugado a lo propuesto en casa pero a través de aparatos electrónicos como la tablet:

“algunos alumnos me han comentado que ya conocían el juego y que lo jugaban en casa, pero al preguntar con quién, me decían que en la tablet, y que ahora sería la primera vez que lo jugarían de manera real” (Diario docente. 11/02/2022. Sesión: 1º *Los bolos*. B).

En conclusión, los datos obtenidos reflejan cómo el alumnado ve el juego no sólo como algo recreativo sino también como un momento para la interacción social y la construcción de experiencias compartidas tanto dentro como fuera del ámbito escolar. Además, los JPT realizados fomentaron el interés entre el alumnado, dado que incluso adaptaron y replicaron estos juegos en otros momentos, como en los recreos. En resumen, el juego es uno de los principales ejes sobre los que se desarrolla la vida infantil, lo que demuestra su papel como herramienta de aprendizaje, disfrute y socialización activa.

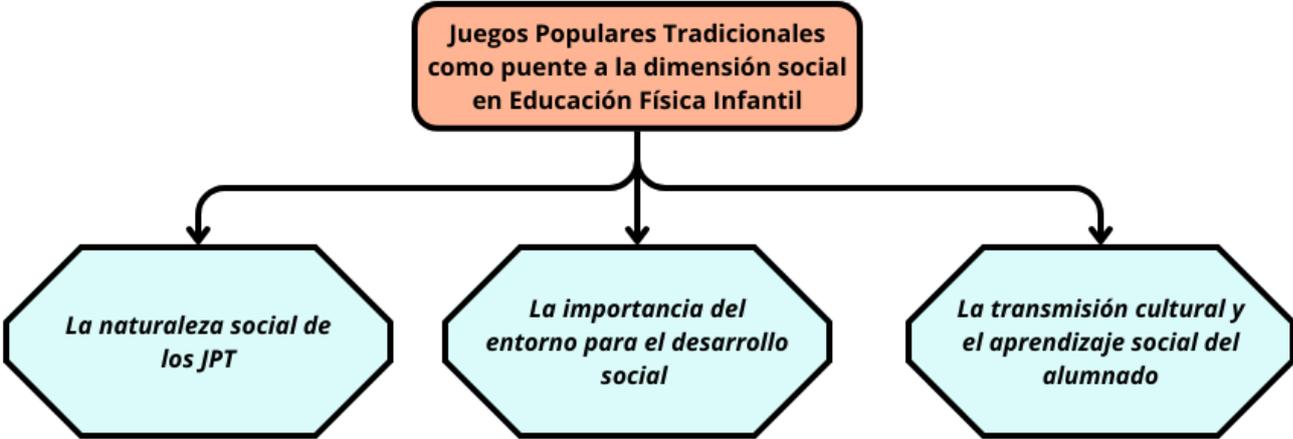
CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

En este estudio, de carácter eminentemente cualitativo con un pequeño complemento cuantitativo, se analizó el desarrollo de la dimensión social del alumnado. Para ello se observaron las CM surgidas con el empleo de JPT como estrategia metodológica y contenido motor. Los datos recogidos y analizados dieron como resultado los hallazgos que a continuación se discuten. Debido al tipo de estudio, se presenta una discusión organizada en torno a las categorías o temas clave surgidos tras los resultados (Figura 46). Primero se identificaron los temas principales que emergieron de los mismos, posteriormente se agruparon y finalmente se discutieron y se profundizó en ellos. Estos temas o categorías son las siguientes: (a) la naturaleza social de los JPT, (b) la importancia del entorno para el desarrollo social y (c) la transmisión cultural y el aprendizaje social del alumnado.

Figura 46

Categorías surgidas tras el análisis de los resultados



19. La naturaleza social de los JPT

El primer tema clave surgido tras los resultados obtenidos, emerge de los hallazgos encontrados en torno al carácter social de los JPT y su incidencia en el desarrollo de la

dimensión social de la CM. Esto da como resultado la categoría “La naturaleza social de los JPT”. Los datos que más luz arrojan a esta categoría son los asociados al *OE 1 Determinar si las relaciones interpersonales generadas durante las sesiones de EFI son positivas o negativas*, *OE 2 Presentar las diferentes conductas prosociales observadas durante las sesiones de EFI* y *OE 3 Analizar la incidencia del empleo de los JPT en el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado*.

Se habla de naturaleza o carácter social de los JPT no solamente debido a la herencia cultural y contextual que en ellos hay y que se tratará en la discusión asociada a la temática 3, sino también debido al impulso del desarrollo social que estos juegos promueven en el alumnado. Se aprecian los comportamientos sociales de los niños y niñas en las grabaciones de vídeo y en el diario docente realizado. En ellas se observa la manera en la que los JPT generan en el alumnado diversas interacciones tanto de carácter positivo como negativo. Las interacciones positivas observadas durante el desarrollo de los JPT, como animar a los compañeros del mismo equipo o del equipo rival, indicar que les ha gustado jugar/estar/contar con un compañero en concreto, o incluso indicar la apetencia de querer contar por parejas mejor que hacerlo de manera individual, concuerdan con los estudios de Gomendio y Maganto (2000), Arslan et al. (2011) y Betina y Contini (2011), quienes señalaron que las relaciones entre iguales a corta edad favorecen el desarrollo socio-relacional del alumnado así como las interacciones sociales de carácter positivo.

Estas interacciones positivas van acompañadas en múltiples casos de comportamientos prosociales. Siguiendo con lo propuesto por Caprara et al. (2000), estas dos variables, las interacciones entre el alumnado y los comportamientos prosociales, se influyen mutuamente, ya que cuantos más comportamientos prosociales se dan, se observa más cantidad de interacciones con los iguales. Las conductas prosociales manifestadas por el alumnado suceden cuando éstos comprenden que comparten su realidad con los otros (Lacunza y Conteni, 2009). Esto coincide con lo contemplado en este estudio, dado que se pueden observar situaciones prosociales asociadas a la lógica interna de los juegos, como las de ofrecer ayuda para disponer bien el material utilizado, el alzamiento victorioso del brazo del oponente, las cesiones de la posible victoria ante empates en el juego de *Las cuatro esquinas*, así como la alegría o emoción expresada por los puntos ganados y los aciertos del propio equipo o de otros equipos:

“Me ha gustado mucho cuando Enrique ha tirado todos estos (bolos). Y me ha

impresionado cuando Enrique los ha tirado todos, me ha gustado mucho” (2A, *Los bolos*. 2:17 - 2:21).

Pero también se observa el consuelo a los compañeros cuando pierden en el juego, así como el propio sentimiento de pena o dolor ante esta pérdida o no ganancia del oponente:

“No me ha gustado que pierda Roberta” (2A, *Pase misí*. 58:3).

No obstante, también se han observado conductas prosociales asociadas a aspectos de la lógica externa. Un ejemplo de ello es cuando antes de comenzar la verbalización final del *Palito inglés* con el grupo A (114:1) un alumno indica apenado que no tiene sitio para sentarse en el círculo que todos han formado. Ante esto, y de manera inmediata, otro compañero le indica que él le hace hueco para que se siente a su lado. Este comportamiento prosocial observado recuerda a lo señalado en el estudio realizado por Brazzelli et al. (2021), donde se indica que la conversación o verbalización final realizada tras las situaciones lúdicas favorecen el desarrollo de este tipo de conductas prosociales. En el caso de la presente investigación, la verbalización final tras las sesiones de EFI favorece *per se* las conductas prosociales, ya que no sólo promueve la toma de conciencia respecto a este tipo de comportamientos al hablar y reflexionar sobre ellos, sino que también generan espacios y tiempo donde pueden seguir desarrollándose. Las diferentes interacciones sociales positivas que mantiene el alumnado durante las verbalizaciones y asambleas finales (abrazos a compañeros, distracciones por compartir experiencias con sus amigos, o contacto físico mientras se presta atención, como caricias en las manos o simplemente tocar el hombro para hacer saber que están ahí, etc.), hacen pensar que pudieran deberse no sólo a la capacidad de los JPT de promover el desarrollo de habilidades sociales que derivan en este estilo de conductas prosociales, sino también a la libertad y el respeto a las decisiones de carácter social que la docente ofrece en estos momentos. Libertad para sentarse en el lugar de la asamblea que desearan, el respeto a la querencia, o no, del alumnado a hablar y contar sus experiencias y sensaciones, y el sentimiento de formar parte de un proyecto colectivo tras cada sesión de EFI. Es decir, al final, el alumnado forma parte de un todo (el grupo), deja de haber pequeños equipos, no hay puntuaciones, nadie acierta o falla, no hay un objetivo marcado, sólo tienen que hablar libremente (aunque de forma guiada) en torno al juego realizado, sin imposiciones y de manera respetuosa.

Sin embargo, también han aparecido relaciones interpersonales negativas durante el

desarrollo de los juegos motores. Las que más se repitieron estaban también asociadas a aspectos de lógica interna: enfados por las trampas que realizaban otros compañeros para ganar (“le quiero pegar en toda la cara porque ha hecho trampas” - 1A, *Abuelita, ¿qué hora es?*, 129:3), realización de burlas o muecas a los compañeros que van perdiendo, o una mala aceptación de la derrota, lo que derivaba casi de manera inmediata en el enfado por frustración. También se daban muchos comentarios impulsivos negativos, situaciones en las que se entorpecía la movilidad de los rivales para evitar que ganaran el juego, o incluso otras en las que se molestaba a los compañeros durante el desarrollo de los JPT. Además, la investigadora recogió por escrito algunos aspectos asociados a la rivalidad o la competencia entre compañeros: miradas, brutalidad, soberbia, burlas, llantos, etc.

Esto coincide con lo presentado en el trabajo de las autoras Melero y Fuentes (1992), donde indicaron que, aparte de una gran cantidad de experiencias positivas, los niños sufren experiencias negativas con sus iguales “como por ejemplo, celos, resentimiento, competición, rechazo o abandono” (p. 61). Estas relaciones e interacciones negativas no estuvieron asociadas únicamente a la lógica interna de los juegos, sino también a la lógica externa: peleas entre niños por motivos ajenos al juego, sentimiento de dependencia excesiva hacia otro compañero que limitaba la interacción con los demás, situaciones de enfado y repulsa hacia otros compañeros por motivos como el asco (al tener las manos sucias) o una mala sensación transmitida (“la siento nerviosa” - 2A, *Gallinita ciega*. 3:20), etc. Esta sensación coincide con lo que Hay (2016) indica en su estudio de que en las edades tempranas ya se puede empezar a tener problemas de aceptación social. En el caso de este estudio, el rechazo hacia los compañeros en las prácticas lúdicas coincide con el rechazo a los compañeros en el día a día del aula. Es decir, las prácticas motrices desarrolladas durante los JPT no han hecho más que poner de manifiesto de manera más notoria el rechazo hacia los niños que ya lo sufrían, aunque quizá de manera camuflada en la rutina diaria. La naturaleza social de los JPT ha evidenciado estas conductas de rechazo y los motivos que llevan a ellas. Se puede decir por tanto que el empleo del juego como recurso educativo sirve a su vez para una evaluación de las relaciones sociales dominantes existentes en el aula.

Las conductas sociales del alumnado también se aprecian en los contactos e interacciones reflejadas en los dibujos realizados. En 72 de los dibujos realizados se observa al grupo formado por todos los alumnos interactuando durante el juego realizado, y en el resto de dibujos, aunque no aparecían todos, sí quedó representada una gran parte del grupo-clase. Además, en estos dibujos el alumnado tendió a representarse a sí mismo y a los compañeros

con una sonrisa en la cara y expresión alegre. No obstante, en nueve de estas representaciones gráficas se reflejó la individualidad. La presencia del alumno aislado de sus iguales y de la docente investigadora podría deberse al tipo del juego que se realizaba en ese momento. Aunque también es preciso recordar que los dibujos permiten pasar progresivamente del *yo* al *nosotros* (Magdalen, 2022).

En base a los dominios de la AM, Parlebas (1989) clasificó los juegos en psicomotores o individuales, y sociomotores o de grupo. Para este autor, en los juegos psicomotores no existe ningún tipo de interacción motriz entre compañeros, lo que podría explicar la presencia individual del propio alumno en los dibujos asociados al juego de *Los bolos* (psicomotriz). Además, tal y como señaló Burghardt (2014), el juego motor sirve tanto para el desarrollo grupal como para el desarrollo individual de la persona en el contexto social, dado que permite la formación de la identidad y el desarrollo de la personalidad. Esta individualidad también coincide con lo señalado en los estudios de Garaigordobil (2005, 2009), donde indicó que el juego permite que el alumnado se vaya descubriendo poco a poco a sí mismo, lo que implica un proceso de individualidad e introspección. La presencia continuada del *yo* también se observa en algunas respuestas dadas por el alumnado durante las entrevistas realizadas, dado que orbitan alrededor de su propio ser: “yo jugaría porque luego a lo mejor un día me pasa lo mismo” (Entrevista, sección 9:11), o “es bueno ayudar a la gente, y me convierto en una niña buena” (Entrevista, sección 9:15). Por todo ello, la escasa pero significativa representación gráfica de la individualidad del alumnado en sesiones motrices que fueron grupales, así como los comentarios centrados en su propia persona, podría deberse al momento madurativo y evolutivo en el que los autores de estos dibujos se encontraban. Como señaló la pedagoga Rebeca Wild (2021), sucesora de las ideas de Piaget, el alumno de estas edades se encuentra inmerso en la etapa preoperativa, donde uno de los hitos más relevantes es el de pasar del *yo* al *nosotros*, es decir, donde pasa a convertirse en un ser social. Esto iría en la línea de lo presentado en los estudios de Cortizas (2005) y Payá (2019), donde se señaló que las situaciones lúdicas de interacción social permiten al alumnado superar la individualidad y los comportamientos egocéntricos, pasando a ser una persona social.

Por otro lado, gracias al desarrollo de los JPT en el aula, el alumnado ha podido desarrollar habilidades sociales tanto básicas (escuchar explicaciones, realizar preguntas, seguir normas de cortesía, participar y mantener una conversación durante las verbalizaciones finales y en las entrevistas realizadas, etc.), como complejas (Goldstein, 1980). Dentro de las habilidades sociales complejas destacan las relacionadas con el reconocimiento y la expresión de

sentimientos y emociones propias. Algunos de estos sentimientos estaban asociados a la lógica interna de los JPT, como la niña que manifiesta sentirse fatal al perder porque nunca gana (1A, *Pase misí*, 59:12), o la que señala estar orgullosa porque sí ha ganado (2B, *El pañuelo*, 45:13). Otros sentimientos estaban vinculados a la lógica externa, como la niña que indica: “No me ha gustado porque he estado torpe y no me ha gustado” (2A, *A tapar la calle*, 127:13). Las habilidades sociales complejas también están reflejadas en la expresión de afecto y cariño (preguntar si los compañeros están bien tras las caídas, abrazar inesperadamente a la docente y a compañeros, etc.). En este sentido, los hallazgos de esta investigación indican que el ambiente lúdico generado a través de la práctica de los JPT fomenta el desarrollo de habilidades emocionales, lo que coincide con lo señalado en estudios como los de Astudillo y Yanza (2022), Carrasco et al. (2019), Jaqueira et al. (2014), Mazo (2022), Pozo y Solano (2022) y Tonguino (2023), entre otros. Estos juegos fomentan en el alumnado el desarrollo de emociones positivas, coincidiendo con lo señalado por Alcaraz-Muñoz et al. (2020), Alonso et al. (2018), Falcón et al. (2020), Fonseca et al. (2024), Lavega et al. (2017) y Muñoz-Arroyave et al. (2021). Entre estas emociones positivas destacan las asociadas a la alegría y felicidad por jugar con los compañeros. Destaca también la respuesta que da un niño cuando la docente investigadora le pide que se calme porque está muy exaltado (1A, *Gallinita ciega*, 102:3):

Alumno: “es que estoy todo ilusionado”

Maestra: “¿estás ilusionado?”

Alumno: “síííí” (con énfasis y exaltación).

Esta ilusión desmedida que impide al alumno mantener la calma y estar tranquilo, está en la línea de lo señalado por Wentzel et al. (2009), quienes indicaron que cuando se da una relación e interacción positiva entre los iguales, se generan altos e intensos niveles de bienestar emocional. Además, durante el desarrollo del programa de intervención con JPT se observó una creciente emoción y euforia por las sesiones de EFI, ya que cuando el alumnado veía por los pasillos o el patio de la escuela a la docente investigadora solían preguntarle con frecuencia si ese día tendrían sesión en el pabellón (EFI), y de ser que sí, si sería en inglés o en español (ésta última implicaba el desarrollo de JPT). Además, siempre había algún alumno que preguntaba con inquietud qué juego era el que se iba a desarrollar ese día, esperando a veces con ilusión que se repitiera alguno de los ya practicados y que tanto les había gustado,

como el *Pase misí* o *El pañuelo*, ambos casualmente (o no) de cooperación-oposición.

Aparte de la expresión de emociones positivas intensas durante el desarrollo de los JPT, se han observado otras emociones de carácter negativo o generadoras de malestar (Bisquerra, 2000; Cummings et al., 2003). Éstas últimas se observan en lo recogido en las grabaciones de vídeo y el diario docente. Entre estas emociones se encuentra la tristeza percibida en el rostro de una niña cuando fue elegida la última para salir a jugar en *La zapatilla por detrás* (18/02/2022. B). También aparece el sentimiento de vergüenza que la investigadora observó en algunos niños mientras tenían que adivinar a través del sentido del tacto a sus compañeros en *La gallinita ciega* (01/04/2022. 5B). Otra de las emociones negativas observadas fue el rechazo que algunos compañeros tenían hacia otros, como no querer jugar con una niña porque hacía trampas y siempre rompía la armonía de las clases, ni con otra niña porque era muy bruta y hacía daño al jugar, no querer estar con un compañero porque siempre jugaba a las peleas, rechazar a otros niños porque tenían las manos sucias, etc. La vergüenza fue otra de las emociones negativas observada en el rostro de un niño. Esto se pudo percibir cuando la docente investigadora riñó a un niño y le dijo que dejaría de tener amigos si seguía tratándolos con brutalidad y haciendo cosas que a ellos no les gustaba, como tirarles de los brazos (Diario docente. 25/03/2022. Sesión: 6º *El corro de la patata*. B). Este alumno en el que se observó la vergüenza en su rostro, es el mismo al que la investigadora hace referencia en el diario docente al indicar lo siguiente:

“Es un niño que no asume la separación con su figura de apego por las mañanas (madre), y dice que no quiere venir al colegio porque en los recreos nadie quiere jugar con él” (Diario docente. 04/03/2022. Sesión: 3º *El pañuelo*. B).

Esto podría estar relacionado con los estudios de Bellmore (2011) y Juvonen y Gross (2005), que señalan que es posible tener conductas socialmente inapropiadas (como no saber tratar con cuidado y respeto a los compañeros) y experimentar sentimientos negativos a causa del estrés emocional. En el caso del presente estudio, el estrés emocional está generado por el rechazo y la angustia de ir al colegio por las mañanas sintiendo que nadie quiere jugar con él y sabiendo que pasará buena parte del tiempo de recreo buscando a alguien con quien jugar. A su vez, puede haber una retroalimentación entre las dos variables presentadas (el rechazo y el tratar mal a los compañeros) si se tiene en cuenta lo señalado en el estudio de Zarra-Nezhad et al. (2019), donde se indica que el rechazo puede generar problemas de conducta y baja

autoestima. Además, también coincide con lo señalado en el estudio de Nergaard (2020), donde se indica que el rechazo puede afectar emocionalmente al alumnado, en concreto con la aparición de emociones negativas (Roca, 2005). No obstante, a lo largo del desarrollo de las sesiones de este estudio, se observó cómo este alumno en concreto fue modelando su comportamiento, intentando poco a poco desarrollar habilidades sociales que le facilitaran adaptarse e incluirse de forma positiva en la sociedad, como controlar sus impulsos y sus enfados durante el desarrollo de los juegos (autocontrolarse si no ganaba) y las verbalizaciones finales (respetar más y mejor a los compañeros). Sin embargo, y a excepción de este alumno, no hubo evidencia a lo largo de este estudio de que el resto de los alumnos que eran rechazados cambiaran, o por lo menos intentaran cambiar, sus conductas. En la mayoría de las ocasiones estos alumnos mostraban indiferencia a las opiniones de sus compañeros. De haber contado con más tiempo en las sesiones de EFI, se hubiera profundizado en este tema y reflexionado acerca de ello, con la intención de generar conciencia moral y social tanto en los alumnos que rechazan, como en los que sufren esta condición.

Como se ha señalado, también se han analizado conductas sociales alternativas a la agresión, como la autorregulación y el autocontrol para tolerar la frustración de perder en los juegos. Ejemplo de ello es el alumno que siempre cambiaba el ritmo respiratorio, se ponía las manos en la cintura y daba vueltas por la pista mirando al suelo. También hubo otros momentos, como el del alumno que al no conseguir casita en el juego de *Las cuatro esquinas*, indicó que estaba esperando para una mansión y por eso tardaba más (esto es lo que la docente decía a los alumnos que tardaban en quitarle el aro a algún compañero), convenciéndose a sí mismo de que no pasaba nada por no ser tan rápido como los demás. Estas habilidades de autorregulación emocional van en la línea de estudios como los de Lagardera y Lavega (2011), Alonso y Yuste (2014), Nonato et al. (2016) y Alonso et al. (2018), ya que señalan que al trabajar aspectos emocionales a través de situaciones lúdicas, se tienen en cuenta aspectos vinculados a la gestión emocional. Además, también coincide con otros estudios como el de Gray (2011), quien señala que el juego motor favorece el desarrollo social entre otros motivos porque potencia el autocontrol. A su vez, concuerda con lo presentado en el estudio de Martínez-Martínez y González-Hernández (2018), relativo a que el juego potencia el desarrollo de competencias sociales como el autocontrol. Estas competencias sociales implican por sí mismas el impulso del autocontrol (Frey et al., 2000). Las características de los juegos llevados a cabo han favorecido el propio autocontrol y

autorregulación emocional del alumnado. La presencia de reglas y límites (*A tapar la calle, Palito inglés, Las cuatro esquinas...*), la necesidad de respetar turnos y tener paciencia (*Pase misí, El pañuelo, Los bolos, La zapatilla por detrás...*), la aceptación de la derrota, y la toma de decisiones tanto individuales como en pareja o grupales (*Gallinita ciega, Abuelita, ¿qué hora es?...*), han sido algunos de los elementos que han impulsado este autocontrol.

Como se ha indicado, se han observado también habilidades manifestadas por el alumnado referidas a la planificación. Este tipo de habilidades, desarrolladas sobre todo en el juego de *Abuelita, ¿qué hora es?*, hacen alusión a la iniciativa y toma de decisiones. En la mayoría de ocasiones un alumno era el que decidía los roles sin consensuar, y el otro simplemente aceptaba. Esto se puede relacionar con lo señalado por Tapia (1998), quien indicó que las habilidades sociales de las personas han de permitir la toma de decisiones en base a los intereses propios. En los casos observados en este estudio, los intereses propios de los alumnos estaban vinculados a la elección del papel que querían asumir (decir el número o el animal en *Abuelita, ¿qué hora es?*). Por tanto el desarrollo motor potenciado por los JPT realizados en EFI fomentaron el desarrollo de habilidades decisionales (Couto et al., 2015; Almeida y Cerezo, 2019; Murray, 2018). Aunque en general todos los alumnos aceptaban las decisiones tomadas por una sólo parte, en ocasiones la otra parte manifestaba no estar de acuerdo ante la decisión tomada, referida por ejemplo a quién se salía del aro si había dos personas dentro (*Las cuatro esquinas*) o quien decía el número y el animal en *Abuelita, ¿qué hora es?* Estos conflictos pudieron resolverse haciendo un uso adecuado y coherente de otras habilidades sociales (Cohen y Coronel, 2009), como las de negociación (Goldstein, 1980). Esto se constataba cada vez que había conflicto de intereses, ya que en esos momentos el diálogo y la comprensión, o aceptación de los intereses del otro, hacían que se superara el problema, sin necesidad de la intervención por parte de la docente más allá que para pedir que hablaran entre ellos y llegaran a un acuerdo. Estas habilidades asociadas a la toma de decisiones forman parte de la dimensión decisional de las CM (Martínez-Santos, 2015), dado que el alumno decidió una u otra cosa en base a la situación que en ese momento estaba viviendo. Como docentes tenemos que comprender esta capacidad de tomar decisiones del alumnado (Lavega et al., 2011) para ser capaces de analizar todas las dimensiones de las CM, como la social. Esta comprensión requiere del respeto a los ritmos y tiempos que necesitan los niños a estas edades. Por ello, a pesar de que durante el desarrollo de este estudio el tiempo siempre estuvo muy limitado, se aprovecharon todos los momentos que surgieron para promover la toma de decisiones en el alumnado, tanto de manera individual, como colectiva.

Durante el desarrollo del presente estudio, se han observado también conductas asociadas a la defensa de los derechos propios (por ocupar un puesto, haber sido el primero, no haber asumido un rol deseado, etc.) y otras asociadas a la defensa de los amigos. En lo relativo a la defensa de los propios derechos, ésto coincide con las definiciones relativas al significado de las habilidades sociales aportadas por Caballo (2007), quien indicó que estas habilidades están formadas por conductas que expresan derechos propios a la vez que se respetan los de los demás. También coincide con la definición ofrecida por Alberti y Emmons (1978), quienes de manera similar indicaron que las habilidades sociales están formadas por las conductas que permiten defender los derechos propios sin perjudicar los de los demás. En cuanto a la defensa de los amigos, se han observado acciones en las que un niño defiende la victoria de unos compañeros frente a los demás, otras en las que le dan la razón al ganador, o incluso en la que se anuncia efusivamente que un niño ha pillado a otro. El origen de estos comportamientos se puede relacionar con lo presentado por Garaigordobil (2003). Esta autora indica que algunos de estos comportamientos prosociales sólo benefician a una de las partes, pero que hay otros comportamientos en los que se benefician las dos partes, tanto el que recibe el acto, como el que lo realiza, el llamado modelo *Win-win* (Sáez de Ocariz y Lavega-Burgués, 2020). Esto último ocurre durante el juego *El pañuelo*, cuando un niño defiende que un compañero de su propio equipo ha capturado a tiempo el pañuelo, este acto implica tanto la defensa y victoria del compañero a nivel individual, como la defensa propia, ya que esto repercutía en un punto más para su equipo.

Ante un recuento de la cantidad de conductas sociales complejas observadas en el presente estudio, el primer puesto lo ganarían aquellas vinculadas a la formulación de quejas y las asociadas a la respuesta ante el fracaso. Estas habilidades sociales forman parte de las que Goldstein (1980) nombró como habilidades para hacer frente al estrés. Las referidas a la formulación de quejas se centran en las trampas realizadas por los compañeros durante los juegos, así como en las respuestas ofrecidas a algunas quejas ajenas en las que ellos estaban involucrados (asumir el error y pedir perdón, desmentir e inventar una situación diferente, incluir a terceras personas no relacionadas con el problema, etc.). Mientras que en las referidas al fracaso sobresalen respuestas vinculadas a la parte fisiológica y emocional de la persona (Roca, 2003): enfados, llantos, gritos y bloqueos que suponían dejar de jugar. No obstante, ante una situación de fracaso por haber perdido, también se han observado respuestas positivas como las de los niños que indicaron que les había hecho gracia tirar sólo un bolo, les había gustado perder o que los pillaran, o incluso indicaron a la docente que

habían sido capturados en *A tapar la calle* cuando ella no se había dado cuenta. Se han de aprovechar estos conflictos motores generados, tanto consigo mismos como con los iguales, para poder transferir conocimientos de carácter social al alumnado (Hernández y Rodríguez, 2013; Sáez de Ocáriz et al., 2014, 2018; Sáez de Ocáriz y Lavega, 2014; Rillo-Albert et al., 2024), dado que la EF favorece las relaciones sociales del individuo (Polvi y Telama, 2000; Velázquez, 2004; y Peña y Peña, 2014). Se comprueba una vez más que el juego sirve al alumnado para desarrollar estrategias de resolución de conflictos sociales (Petty y de Souza, 2012; Garaigordobil, 2013; y Briet, 2023) y que su aplicación en el aula de EFI permite al docente comprobar cuáles son los elementos sobre los que hay que trabajar con el alumnado (Sáez de Ocáriz y Lavega, 2015). A lo largo de este estudio se han aprovechado los conflictos surgidos en EFI para extraer de ellos una experiencia de aprendizaje. Siempre que ha habido confrontaciones por trampas o malas praxis para ganar, se ha trabajado la importancia y el valor del juego limpio. Cuando el conflicto estaba asociado a la falta de regulación emocional, hemos trabajado la importancia de controlar nuestras emociones, sabiéndonos capaces de experimentar no solamente momentos de alegría y felicidad, sino también de tristeza, rabia o enfado, pero desde el control y el respeto hacia los demás y hacia el juego. Estos conflictos han sido pues, punto de partida hacia aprendizajes de gran calado para el desarrollo de la dimensión social del alumnado.

En conclusión, la naturaleza social de los JPT queda reflejada en las diferentes interacciones sociales que este tipo de juegos permite que se dé entre iguales y con los docentes, fortaleciendo así el sentimiento de pertenencia a un grupo social (Winther-Lindqvist, 2012). También se aprecia en el fomento y desarrollo de diferentes habilidades sociales tanto básicas como complejas. Estas habilidades son las que permiten construir vínculos y relaciones sociales más significativas.

20. La importancia del entorno social

En esta segunda temática de la discusión convergen todos los resultados que hacen poner en el centro de interés la importancia e influencia del entorno en el desarrollo social del alumnado, lo que da como resultado la categoría “Entorno y desarrollo social: una relación clave”. Aunque para fundamentar esta nueva temática se parte de la información relacionada con todos los objetivos específicos, los datos que hacen más comprensible la creación de este foco de interés son los asociados al *OE 2, Presentar las diferentes conductas prosociales observadas durante las sesiones de EFI, OE 4, Analizar el desarrollo de las habilidades*

sociales del alumnado pre-, peri-, y post-estudio y OE 5, Examinar la importancia atribuida por el alumnado al juego en su vida diaria.

La influencia del entorno se observa en algunas de las conductas prosociales manifestadas por el alumnado del presente estudio, así como en la influencia de factores externos sobre el desarrollo de sus habilidades sociales y en la aproximación que los propios niños hacen sobre la importancia del juego en el contexto de su vida diaria. Se procede ahora a desglosar cada uno de estos aspectos.

Entre las conductas prosociales que muestran relación con el entorno circundante del alumnado, se encuentran (a) las de no querer ver llorar a los amigos porque “los amigos... no quiero que lloren. Porque quiero que se diviertan” (2A, *Palito inglés*, 114:11), (b) la petición de una niña de chocar los cinco no sólo al ganador sino a todos los participantes en el JPT *A tapar la calle*, (c) las celebraciones realizadas al conseguir punto uno mismo o los compañeros, (d) el comentario de una niña al indicar que ella disfrutaría de cualquier juego si ve a los demás pasarlo bien (Diario docente. 23/03/2022. Sesión: 7º *Gallinita ciega*. A) y (d) la expresión del alumnado relativa a que les ha gustado (o no) cuando los compañeros ganaban o perdían, etc. Todos estos actos y comentarios prosociales del alumnado repercuten directamente en el clima del aula y en el entorno en el que se desarrollan los JPT, lo que coincide con lo presentado en el estudio de Moreno et al. (2019). Cuando un alumno tenía un gesto de bondad con algún otro, se observaba un agradecimiento en forma de hechos o palabras (abrazos, cumplidos de vuelta, sonrisas, miradas de complicidad, etc.), lo que reforzaba enormemente los lazos sociales y de amistad o compañerismo que había entre ellos. A su vez, estas conductas prosociales motivaban a otros alumnos a realizar este tipo de acciones al ver la respuesta que se tenía ante ellas.

La prosocialidad también quedó de manifiesto en las entrevistas realizadas al alumnado, donde más del 60% indicó que les gustaba compartir con los demás porque se sentían bien y/o felices (26%). Además, no sólo disfrutaban compartiendo materiales, sino que el 63% del alumnado también compartiría tiempo de juego con otros niños si viesen que los otros están solos. Sin embargo, también se encuentra la respuesta de un alumno que indica que no le gusta compartir pero no sabe explicar exactamente el motivo. Todo esto va en la línea de lo señalado por Betina y Contini (2011), quienes indican que una de las primeras manifestaciones prosociales de los niños es la de compartir juguetes o ayudar a los demás, y quizá por ese motivo, el niño al que no le gusta compartir estaba aún iniciándose en estas

conductas prosociales.

Asimismo, algunas de las respuestas asociadas al jugar con otros niños si ven que están solos, están condicionadas por el deber social (tener que, deber): “porque somos amigos y tenemos que compartir” (Entrevista, 6:21) y “porque hay que compartir” (Entrevista, 10:24). Esta idea de hacer las cosas bien porque es el deber, coincide con los estudios de Önder (2005) y Gülay y Akman (2009), ya que en ellos se expresa que gracias a las interacciones que se producen en el entorno cercano de la persona, se comienzan a desarrollar valores sociales necesarios para ser miembros activos de la sociedad, teniendo en cuenta tanto sus derechos como sus deberes. Estas conductas prosociales que comienzan realizándose por el deber, por lo que imponen las normas de intercambio social, terminan en la mayoría de las ocasiones realizándose de manera inconsciente, sin esperar nada a cambio, simplemente por el placer de ser gentil con el prójimo.

Otras de las respuestas dadas aluden a las emociones que el otro puede sentir si están solos: “Porque estar triste es un poquito aburrido y jugar es un poquito divertido, así que (ininteligible), que podía jugar con los niños que están tristes para que se sientan mejor” (Entrevista, 3:29). Esta acción de ponerse en el lugar de los demás para comprender sus emociones y sentimientos, se relaciona con lo señalado en estudios como los realizados por Arufe-Giráldez et al. (2019) y González et al. (2019), donde se indica que aquello que sucede en las sesiones de EF permite desarrollar el valor de la empatía en el alumnado. A lo largo de este estudio llama la atención la cantidad de veces que el alumnado alude al cómo puede sentirse el otro para la comprensión y respuesta ante las emociones ajenas. No obstante, esta comprensión emocional queda enmarcada principalmente en las emociones primarias de alegría y tristeza, ya que se observa que en muchas ocasiones no suele haber comprensión, y por tanto tampoco respuesta empática, ante otras emociones como la frustración o la ira.

Como indicó Parlebas (2001), a través del desarrollo de las CM las personas se relacionan con el ambiente que les rodea. En esta línea, la influencia del entorno en el desarrollo de la dimensión social del alumnado también queda de manifiesto en las entrevistas y verbalizaciones finales mantenidas con los niños. El alumnado asociaba el juego no sólo al ambiente escolar dirigido, como las sesiones de EFI, sino también a otros ambientes y contextos sociales, como el tiempo compartido en casa, las salidas al parque, las vacaciones de verano, etc. Destaca el dibujo que hizo una niña de *El corro de la patata*, donde se aprecia de manera clara el espacio y las normas internas del juego, sin embargo la niña no asistió ese

día al colegio. Esto significa que fue capaz de realizar un dibujo como cualquier otro niño que sí participó ese día debido a que había practicado este JPT con anterioridad en el parque, un entorno ajeno al colegio. Todo esto se vincula con lo expuesto en el estudio de Gifford-Smith y Brownell (2003), quienes indicaron que los JPT fomentan las relaciones interpersonales no sólo en el ambiente escolar, sino también en el familiar y comunitario. En este punto, se hace necesario abordar no sólo la influencia del entorno en el proceso educativo, sino también la manera en la que estos juegos pueden influenciar sobre el tiempo libre del alumnado (Hernández-Oruña et al., 2014). Esta forma en la que el JPT puede ir más allá de las aulas debido a la motivación generada en el alumnado, queda recogida en el denominado Modelo Trans-Contextual de la Motivación (Ferriz et al., 2021, p. 34):

si aplicamos estrategias didácticas para dar apoyo a la autonomía, competencia, relaciones sociales y novedad, se dará la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, y esta a su vez “activará” la motivación autodeterminada en Educación Física, que se transferirá al contexto de ocio.

Los JPT tienen la capacidad de motivar autónomamente al alumnado, además, es tal el impacto social y cultural de éstos, que fomentan la continuidad de sus prácticas lúdicas fuera del ambiente escolar. Es en ese momento cuando se ve implicada la familia y otros agentes lúdico-educativos.

Como se viene observando, esta influencia del entorno en el desarrollo social del alumnado implica tanto el espacio físico social como a las personas que forman parte de este entorno o espacio físico. El alumnado habla de experiencias lúdico-sociales fuera del ámbito escolar con hermanos, padres, primos, compañeros del cole, etc., y en espacios como su propia casa o la casa de algún familiar, parques, escuelas de verano, etc. Coincidiendo esto con lo señalado en la Teoría Ecológica de los Sistemas de Bronfenbrenner (1999) y en el estudio de Betina y Conteni (2009), quienes indican que las habilidades sociales se aprenden principalmente en el ambiente más cercano de las personas, formado por la familia, los amigos, vecinos y los docentes, entre otros. Queda evidencia de esta relación entre los JPT practicados y su entorno inmediato mediante comentarios como:

“Mi primo y mi prima tienen el juego de los bolos. Una vez fui a su casa y jugué a los bolos. Tienen un patio arriba y ahí es donde jugamos a los bolos” (2A, *Los bolos*, 2:2).

“Cuando vaya a casa voy a aprender a jugar a los bolos” (2A, *Los bolos*, 2:20).

“Este juego es como la araña a la que jugaba en la escuela de verano, porque nos poníamos así (hace el gesto) y no podía pasar la araña” (1A, *A tapar la calle*, 122:1)

“Yo jugué una vez en el parque a esto con mi prima y unos amigos de ella” (2B, *A tapar la calle*, 124:3).

“Yo a esto jugaba con mi familia cuando llegaba a casa” (3A, *Abuelita, ¿qué hora es?*, 131:6).

Al considerar a las personas del entorno inmediato del niño como agentes que influyen en su desarrollo social, no se puede dejar pasar la función del maestro. Para los niños, los docentes son figuras relevantes en su desarrollo social, tanto es así que la docente investigadora quedó reflejada en algunos de los dibujos realizados por el alumnado y recibió muestras de cariño inesperadas durante el desarrollo de los JPT, como abrazos o cumplidos. Esto coincide con lo señalado en estudios previos, donde se indica que al tratarse la EF de una disciplina que se centra en el tratamiento de las CM, se favorece el desarrollo del alumnado con todas las personas de su entorno más cercano, donde se encuentran los docentes (Larraz, 2009). Otros estudios consultados mencionan que el desarrollo motor del alumnado, en general, también incide sobre la relación de éste con los docentes (Couto et al., 2015; Montil et al., 2007) y que la práctica de los JPT en particular, favorece las interacciones sociales con los maestros (Trajkovik et al., 2018). Pero la función docente no se limita sólomente en ser esa figura de apego para el alumnado, sino que es la figura clave en el proceso educativo para el desarrollo social del alumnado, planificando a este fin las situaciones didácticas que promueven el desarrollo de la CM del alumnado (López de Sosoaga, 2010) y el fomento de las estrategias cognitivas vinculadas a los aspectos socioemocionales del mismo (Lyu y Zhang, 2025). Para ello, los docentes han de ser competentes en el ámbito de las AM, dado que esto repercute directamente sobre el desarrollo de las dimensiones de la CM, y por tanto del ámbito social (Parlebas, 2001). Por este motivo, la función de observación participante que realizó la investigadora durante el desarrollo de los JPT fue primordial para percibir lo que sucedía e ir introduciendo los cambios oportunos, intentando favorecer así el desarrollo de sus CM (Masciano et al., 2013). La docente investigadora también deja constancia por

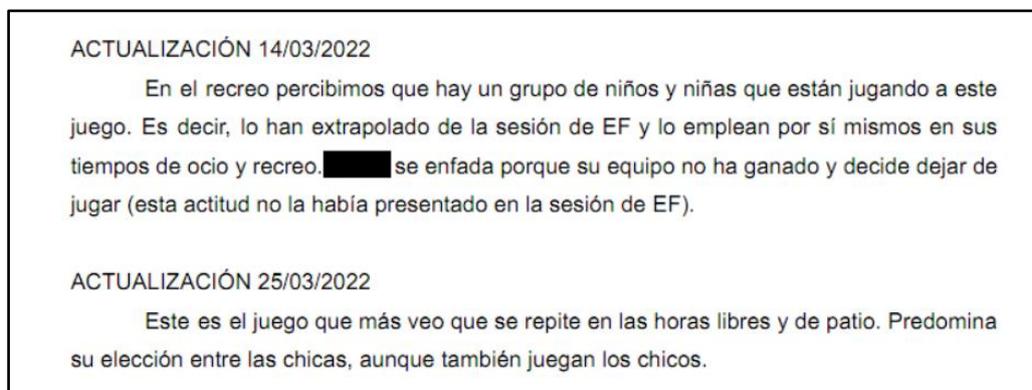
escrito de lo difícil que a veces se lo ponían otras compañeras docentes, ya fuera limitando o acortando las sesiones de EFI, castigando al alumnado sin asistir a estas sesiones o realizando algún comentario que, sin intención ni maldad aparente, mermaban el valor del trabajo que la investigadora realizaba. Ésto, junto con el, a veces difícil desarrollo de las sesiones, hizo que la docente manifestara en el diario docente sus emociones y sensaciones durante el desarrollo de las sesiones de EFI, dado que era consciente de que eso podía repercutir de manera directa en el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado. La importancia de remar todos hacia la misma dirección y mantener una estrecha colaboración entre docentes y compañeros es uno de los elementos que Hay et al. (2004) consideraron imprescindible para fomentar el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado. Llegados a este punto, es importante hacer una reflexión sobre las trabas que hoy en día se siguen encontrando en el devenir de la EF, y más aún en la EFI. No sólo hay limitaciones espaciales, ambientales o materiales, sino que en la mayoría de las ocasiones, los condicionantes personales son los que más acentúan las dificultades para el desarrollo de estas sesiones. El motivo no es otro más que una mala aceptación del empleo de este tiempo, así como una asignación prioritaria a disciplinas que, si bien son de gran relevancia, no lo son más que el trabajo de los aspectos motrices del alumnado.

Por otro lado, destaca la mención que el alumnado hace a la calidad del juego en los tiempos de recreo: “en el patio puedo saltar, puedo escalar, tirarme por el tobogán, puedo hacer muchas cosas” (Entrevista, 8:8). Esto coincide con lo mencionado por Mello (2006), quien señaló que los JPT son practicados con frecuencia en los tiempos libres, dándose a menudo en los patios escolares. Además, lo observado en este estudio indicó que el alumnado no sólo decide a qué quiere jugar en los tiempos de recreo, sino que este espacio, y la libertad de elección que ofrece, le hacía tomar decisiones grupales consensuadas en lo relativo a las reglas del juego o las variantes del mismo. Ésto también está relacionado con lo señalado en el estudio de Barbosa (2017), en el que indicó que el juego es la atracción principal en los recreos, vinculándolo con la idea de los *descansos activos*. Si durante los recreos de EI nos parásemos a observar al alumnado, recibiríamos mucha información que quizás se nos escapa en el día a día. Según la edad del alumnado, observaremos la creación de diferentes redes sociales de juego. En el caso del alumnado participante de este estudio, se observaba la creación de vínculos lúdicos marcados principalmente por el género (grupos de niños y de niñas), aunque algunos de los juegos presentados rompieron esta dicotomía, creando grupos mixtos. Esto sucedió con el juego del *Pase misí*. Este juego, que se realizó el 11 de marzo con el alumnado en sesión de EFI, fue replicado en ocasiones posteriores en los tiempos de

recreo. Esto puede verse en la Figura 47, donde la docente investigadora añadió dos actualizaciones a lo recogido en el diario docente varios días después:

Figura 47

Anotaciones del diario docente relativas al empleo del JPT en las horas de recreo



De esta anotación docente destaca la preferencia de este juego por las niñas más que por los niños. Es posible que este juego, al llevar implícita una canción que el propio alumnado tenía que cantar, fuera de más agrado para el género femenino que para el masculino. Esto podría tener conexión con lo percibido por la investigadora relativo a que los niños apenas cantaban las canciones grupales que requerían los juegos (*Pase misí, La zapatilla por detrás, El corro de la patata, Gallinita ciega, etc.*) aunque sí las retahílas que tenían que recitar de manera individual o en parejas: “Todos se animan a jugar de buena gana pero no todos se animan para cantar” (Diario docente. 16/02/2022. *A la zapatilla por detrás*. A), “En lo que a la sesión se refiere, he vuelto a percibir que no disfrutaban con el tiempo dedicado a cantar la canción, sino que esperan con ansia a que les llegue el momento de salir a correr” (Diario docente. 18/02/2022. *A la zapatilla por detrás*. B). De hecho, así lo señaló un niño al decir que no iba a cantar más durante *La zapatilla por detrás* porque él ya había salido a pillar y no quería seguir cantando, aunque sí formando parte de la dinámica del juego estando sentado en el círculo. Todo esto coincide con lo señalado por Lavega et al. (2017) y Pic y Lavega (2019), en cuyos estudios indican que el género femenino es el que suele decantarse por juegos de carácter rítmico. Esto lo corrobora además el estudio de Oliver et al. (2023), donde se indica que las niñas señalaban que les gustaba cantar y por ello elegían juegos rítmicos con cantos, mientras que algunos niños indicaban que no les gustaba cantar. Lo observado en este estudio invita a reflexionar sobre la preferencia de los tipos de juego entre el alumnado. Los juegos

que incluyen cantos y frecuencias rítmicas precisan una mayor coordinación y comunicación (Fernández, 2006). Durante este estudio, esta coordinación y comunicación fue siempre más notoria entre las niñas. Ellas eran las más emocionales, observadoras y perspicaces en el juego, además de ser las que más activamente participaron durante las verbalizaciones finales. Los niños, por lo general, eran más inquietos, lo que se observaba en las asambleas iniciales y finales, ya que se movían continuamente. Además, ellos pedían juegos más centrados en la AM, como *El pañuelo*, y no tanto aquellos juegos centrados en la expresión verbal o que precisaban de ésta, como *El corro de la patata* o *La zapatilla por detrás*. En estos casos, es importante que los docentes tengamos en cuenta los intereses y preferencias del alumnado para generar así momentos de enseñanza y aprendizaje más acordes a todas las demandas y necesidades, sin que esto suponga relegar este tipo de juegos sólo a un género u otro.

Dentro de la influencia del entorno en el desarrollo social del alumnado, la tecnología también asume un papel importante en su relación con el JPT. Se han señalado comentarios asociados a la relación de estos juegos con su práctica en dispositivos electrónicos como móviles y tablets, e incluso la creencia de que ese tipo de juegos eran videojuegos, probablemente por no saber distinguir entre uno y otro, lo que supone no ser consciente de la diferencia entre el mundo real y el ficticio. Esto coincide con lo señalado por Yubero (2005), quien indicó que el desarrollo de la dimensión social se produce de manera paralela a la inclusión de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías en la sociedad. Es llamativa la cantidad de veces que algunos alumnos, sobre todo niños, aludían a “verse” por las tardes para jugar. Esta quedada era virtual, pues el juego era online. Coincide además que estos niños eran los que más conflicto generaban en el aula por no hacer caso a las demandas de la docente, no seguir las normas establecidas, no prestar atención, jugar en los tiempos de espera a las peleas (quizá influenciado por el tipo de juego online practicado), etc. Es cierto que la pandemia por COVID-19 estaba muy inmersa en esos momentos y quizás éste era el motivo por el que había un mayor relego del juego físico por el virtual. De ser esto así, coincidiría con lo señalado en el estudio de Burroughs et al. (2025), donde se indicó que durante la pandemia los niños y niñas tenían más tiempo para jugar, pero menos compañeros de juego. Por este motivo se creó una tendencia hacia las tecnologías, dado que además las familias fueron menos restrictivas en este aspecto para asegurarse así que sus hijos estuvieran entretenidos en los largos tiempos pasados en casa (Burroughs et al., 2025). Pero la presencia diaria de este tipo de juego y la falta de práctica del juego motor, influyeron no sólo en la manera de relacionarse, sino también en la forma de comunicarse del alumnado. Esto

coincide con lo señalado por Alonso y Moreno (2023), quienes indican que la pandemia no sólo limitó las interacciones físicas entre los iguales sino que también hizo perder el interés del alumnado por esta interacción social. Además, aunque estos autores se centran en alumnado de EP, el alumnado del presente estudio también muestra signos de estilos de vida irregular a consecuencia de esta falta de interacciones sociales. Como se ha señalado, esta irregularidad se hizo más evidente en el tipo de interacciones sociales mantenidas, así como en el aprovechamiento de los tiempos de ocio y tiempo libre de los que disponían.

Por otro lado, también se observa la importancia del entorno para el desarrollo de la dimensión social del alumnado después de haber aplicado la escala de observación PKBS (Merrell, 1993) en tres momentos diferentes del programa de intervención con JPT: pre, peri y post-estudio.

El análisis de frecuencia entre las variables y el momento de la aplicación de la escala señalaron que a medida que se desarrolló el programa de intervención aumentó la cantidad de alumnos que puntuaron dentro de la variable High functioning. También se observó una correlación existente a la inversa, ya que conforme se desarrollaron las sesiones de EFI, disminuyó la cantidad de alumnos que puntuaron dentro de las variables Average y Moderate deficit. Esto sucedió cuando el alumnado pasó de realizar sesiones de EFI basadas principalmente en la realización de AM contextualizadas en situaciones motrices como los ambientes y rincones de aprendizaje (pre-estudio) a participar en situaciones motrices lúdicas durante el programa de intervención con los JPT (peri y post-estudio). Esto podría deberse al carácter social que tiene el juego, coincidiendo con lo señalado en el estudio de Widya y Maftuh (2020), donde se indica que el empleo de JPT en los centros escolares incide en el proceso de socialización del niño. Durante el desarrollo de este estudio se ha observado que a la par que se han ido practicando los JPT, se ha favorecido la interacción entre los iguales y por tanto las relaciones interpersonales con los demás (Delgado et al., 2017; Lavega, 1995; Rodríguez et al., 2019; Parlebas, 2016). Si se hace una reflexión del conjunto de los JPT realizados, se puede indicar que todos los juegos han implicado la interacción directa o indirecta entre el alumnado, lo que resultó en pequeñas mejoras dentro del nivel de competencia social (Hay, 2016): desarrollo de valores sociales, capacidad de autocontrol, más interacciones o interacciones de mayor calidad, progreso en las conductas prosociales manifestadas, etc. Los juegos realizados han posibilitado al alumnado una comunicación lúdica con su grupo de iguales, favoreciendo así el desarrollo de conductas (Mulvey et al., 2020) y habilidades sociales (Riverón-Ovalle et al., 2017; Trigueros et al., 2015). Por otro

lado, los resultados obtenidos indicaron que hubo una relación entre el género y la PKBS aplicada en el peri-estudio. No obstante, al analizar el tamaño del efecto se determinó que no había diferencias estadísticamente significativas y que el tamaño del efecto era pequeño. Esta relación entre la aplicación de la PKBS y la influencia del género como una variable a tener en cuenta en los datos recogidos, está vinculada a lo que se menciona en el manual de la propia escala, dado que aunque “el género puede influir sutilmente en el desarrollo” (Merrell, 1994, p. 38 -número central-), “se recomienda precaución al utilizar la información comparativa específica por edad y sexo, debido al número relativamente pequeño de sujetos en cada celda de desglose por sexo/edad” (Merrell, 1994, p. 28 -número central-).

En conclusión, el entorno del alumnado cumple un papel fundamental en su desarrollo social, dado que un ambiente estimulante y enriquecedor puede generar en el alumnado la seguridad y la confianza necesaria para relacionarse con los demás. El entorno ofrece por sí mismo múltiples oportunidades de interacción con las personas. Por ello, la combinación del entorno escolar, junto al familiar y el comunitario promueve, sin duda alguna, el crecimiento social del alumnado.

21. Transmisión cultural y aprendizaje social

En la tercera y última temática de discusión de esta tesis doctoral, se encuentran los resultados vinculados a la transferencia sociocultural que los juegos ejercen sobre las personas que los practican. Del mismo modo que con las temáticas anteriores, en este centro de interés se pueden observar hallazgos vinculados a todos los objetivos específicos, aunque los datos que permiten trazar una mejor relación entre la herencia cultural y el desarrollo social del alumnado son los asociados a dos de ellos. Por un lado al *OE 3, Analizar la incidencia del empleo de los JPT en el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado* y por otro lado, al *OE 5, Examinar la importancia atribuida por el alumnado al juego en su vida diaria*.

Dentro del ámbito escolar y en el contexto de este estudio, se ha observado que el JPT permite mantener y transmitir valores, costumbres y conocimientos culturales a la vez que se fomenta el desarrollo de la dimensión social del alumnado. Los juegos son en sí mismos una poderosa herramienta para la transmisión cultural y el aprendizaje social de las personas. Gracias a la riqueza motriz y sociocultural de los juegos tradicionales (Lavega, 2000) se conecta al alumnado con el patrimonio cultural y social, dado que la cultura incide directamente sobre las expresiones motrices (Parlebas, 2004).

En el alumnado se han observado conductas arraigadas a comportamientos sociales comunitarios, como el caso de la niña que emplea el *Sana, sanita* para mitigar el dolor de otra compañera que se cayó mientras jugaba al *Palito inglés*. Ésta es una canción popular originaria de países hispanohablantes que se utiliza de forma cariñosa para consolar a los niños. Es una forma de calmar el dolor y brindar consuelo a través de las palabras y los hechos, coincidente con lo recogido en la sección de vídeo 111:5, 3A, *Palito inglés*:

Docente: ¿Te has caído, mi amor?

Aitana: (Asiente con la cabeza).

Noelia: Yo sé, yo sé cómo arreglarlo: *Sana, sana, culito de rana, si no se te sana... en la noche se sana...* (recita la canción mientras frota con su mano la rodilla de la compañera).

María: ¡No, mañana!

Docente: *Si no se sana en la noche, se sana mañana.*

En el suceso se observa cómo hay una segunda niña, María, que en base a lo que ella siempre ha escuchado en su entorno más cercano, corrige la versión de Noelia y modifica un poco la letra. Es evidente, por tanto, la influencia cultural recibida del entorno y el contexto de estas niñas. Ésto tiene sus símiles en otras culturas, un ejemplo de ello es la canción popular tradicional alemana recitada cuando algún niño se hace daño: "*Heile, heile seggen, drei tage regen, drei tage schnee, tut schon nimmer weh*", que equivale a "*Sana, sana bendición, tres días de lluvia, tres días de nieve, ya no dolerá más*". Este hecho va en la línea de lo señalado por Martínez y Gómez (2009) relativo a que las acciones de una persona están influenciadas por el contexto ambiental, cultural y social en el que se encuentra. Ésto permite vincular el concepto de la CM observada con la Teoría del Interaccionismo, como ya señaló el estudio de los autores recientemente mencionados (Martínez y Gómez, 2009). Además, también coincide con lo presentado en los estudios de Lavega (1995), Anggita et al. (2019) y Blanco y Passo (2023), dado que las situaciones sociales generadas con el desarrollo de los JPT han permitido conocer y adentrarse en el entorno sociocultural del alumnado.

Destaca también el comentario que la docente investigadora recibió de la madre de una

alumna participante. Esta madre dio la enhorabuena a la docente por el tema de estudio que estaba llevando a cabo ya que su hija estaba muy motivada desde que se comenzó con el programa de intervención. Además:

“La madre de esta niña también indica que su abuelita (de la niña) se pregunta cómo es posible que su nieta juegue a los juegos a los que ella jugaba cuando era pequeña, por lo que también está muy motivada y contenta con lo que realiza su nieta” (Diario docente. Reflexión adicional del día 05/05/2022).

Esta relación con los abuelos también la manifiestan otros alumnos al indicar que le gustan mucho los juegos que se inventaron los abuelitos, o que ya habían jugado a algunos JPT como el *Pase misí* con sus padres y abuelos, dándose así una transmisión intergeneracional de manera vertical (Maestro, 2005), ya que proviene de referentes familiares cercanos: los abuelos. Todos estos vínculos intergeneracionales entre abuelos y nietos forman parte de lo que Lavega (2000) señala como uno de los elementos sociales de los JPT: los protagonistas. Además, esta relación entre generaciones es tema de estudio también en Purwaningsih (2006), Mawere (2012) y Camargo et al. (2023), ya que indican que estos juegos son transmitidos de generación en generación. Este estudio evidencia la capacidad de los JPT de conectar no sólo culturas, sino también generaciones. Los aspectos sociales vinculados a estos juegos permiten la creación de vínculos personales que trascienden más allá del tiempo.

Todos los valores y normas sociales transmitidos a través de los JPT son también el reflejo de la herencia cultural de este tipo de juegos (Lavega, 1995; Rodríguez, 2012). En la línea de los estudios presentados por Vigne (2011), Dubnewick et al. (2018) y Rodríguez et al. (2016), los JPT transmiten valores culturales, dado que son parte del patrimonio cultural (Lavega, 1995, 2000; UNESCO, 2005). Estos valores o normas socialmente establecidas son las propias del entorno o el contexto en el que se desarrollan las situaciones lúdicas. Los valores sociales observados en este estudio están asociados a la cooperación, el sentido de la responsabilidad o el de la amistad al ayudarse desinteresadamente o animarse entre sí. Un ejemplo de ello es cuando el alumnado ayudaba a sus propios compañeros o a los rivales u oponentes a poner bien el material para seguir jugando, estos valores coinciden con los presentados en los estudios de Akbari et al. (2009), Lavega (2024) y Lestarinigrum y Yulianto (2016). También se aprecia el valor que los alumnos otorgan a la amistad cuando piden a la docente investigadora que no los separen de sus amigos en los juegos, o cuando en

los equipos formados en el *Pase misí* se observa la formación de un equipo de niños frente a uno de niñas, y el alumnado lo justifica señalando que cada uno elige ponerse con sus amigos. El valor de la amistad es uno de los elementos que están presentes en las relaciones e interacciones positivas entre los iguales (Monjas, 2021), sobre todo cuando los JPT transmiten este tipo de valores (Kamid, 2022). También se observan valores asociados a la empatía, como los que se dan en momentos de soporte emocional ante caídas, consuelo cuando un compañero perdía y se sentía triste, o incluso la iniciativa de ceder su propia victoria a otro compañero cediendo las casitas en *Las cuatro esquinas*. Así como otros valores asociados al autocontrol para no romper con la dinámica del juego, como los que mostraba el alumno que intentaba regularse y no hacer ver cuánto le afectaba la derrota. El desarrollo de la empatía, así como del resto de valores sociales coincide con las ideas presentadas por estudios como el de Murano et al. (2020), que sostiene que la EF ejerce un papel fundamental para el desarrollo de este tipo de valores sociales. En este estudio, se observó que el valor de la empatía destacaba sobre todo entre las niñas, ya que eran ellas las que principalmente se ponían en el lugar del otro: manifestaban pena o disgusto cuando un compañero sufría alguna caída o entristecía al perder, e incluso podían llegar a cambiar súbitamente su estado de ánimo durante las sesiones de EFI si era alguna de sus mejores amigas, como así las llamaban ellas, la que perdía o se hacía daño durante los juegos.

Siguiendo los estudios de Veiga (2001) o Maestro (2011), el desarrollo social del alumnado y la adquisición de estos valores de carácter social, permiten el proceso de enculturación del alumnado, o lo que es lo mismo, la adquisición de valores sociales mediante la realización de AM (Trigueros, 2000). Del mismo modo, la prosocialidad observada en forma de valores morales y sociales, está relacionada con lo señalado por autores como Audley y Jovic (2020), Moreno et al. (2019), Spinrad y Eisenberg (2009) y Vaish y Hepach (2019) quienes indicaron que la conducta prosocial está íntimamente relacionada a la manifestación de valores como los mencionados. Todas las conductas prosociales observadas a lo largo de este estudio hacen alusión a los valores y normas que rigen el día a día del alumnado, por lo que también sirve de espejo a la docente para conocer el entorno social y familiar del niño y por tanto comprender el origen de sus conductas. Es decir, con este estudio se ha comprobado que aquellos alumnos cuyas familias tienen estilos de crianza que se acercan a los democráticos (Marchesi et al. 2017), comparten más tiempo de juego con ellos y comentan más con sus hijos el proceso educativo. Esto revierte en niños y niñas más sensibles emocionalmente, comprensivos, empáticos y en definitiva, con valores sociales necesarios

para una convivencia pacífica. Por el contrario, aquellos otros alumnos cuyas familias tienen estilos de enseñanza autoritarios, negligentes o permisivos (Marchesi et al., 2017), que coinciden a su vez con aquellos que menos tiempo de juego y de contacto social comparten con sus hijos, son los que menos conductas prosociales y valores sociales manifestaron. No obstante, este aspecto es susceptible de ser investigado en futuras líneas de trabajo para poder profundizar en él y analizar las posibles relaciones entre estas variables. Por otro lado, también aparece la influencia cultural y el aprendizaje social vinculado a ella en algunos de los dibujos realizados por el alumnado. Un ejemplo de ello son las diversas manifestaciones observadas relativas a lógica externa de los juegos, como la aparición de corazones dibujados, que están vinculados con la idea del lenguaje universal del amor, afecto y cariño. Esto coincide con lo señalado por Raabe (1980), quien indicó que los juegos pueden estar asociados a diseños ornamentales tradicionales. Además, estos corazones podrían estar también influenciados por el uso de emojis o emoticonos con forma de corazón en los medios digitales de comunicación (Yubero, 2005). En este trabajo de investigación fueron las niñas las que incluyeron adornos meramente decorativos en sus dibujos, como corazones y arcoiris. Mientras que también hubo algún alumno que complementó los dibujos de las sesiones realizadas con elementos presentes en la sesión como ventanas, árboles, otros materiales específicos, etc.

Los resultados encontrados señalan que los JPT tienen gran conexión con el contexto sociocultural de los niños. Esto se hace evidente cuando se observa en los vídeos y dibujos la manera en la que los niños no sólo plasman las interacciones sociales con los otros o aspectos culturales y su relación con la lógica interna de los juegos (Parlebas, 2001), sino también al observar aspectos referidos a la lógica externa, como las canciones o retahílas cantadas durante los juegos. Esto concuerda con lo señalado por Navarro (2002), quien indica que la CM generada por los juegos motores está influenciada por el contexto sociocultural en el que se desarrollan sus AM, lo que Parlebas (2001) denomina *etnomotricidad*. En las representaciones gráficas de juegos como *Pase misí* y *Los bolos* se observa cómo el alumnado integra las reglas del juego (lógica interna) con las relaciones sociales que surgen de ellos. Esto va en la línea de estudios praxiológicos consultados, que indican que se debe considerar la AM del alumnado en todas sus dimensiones a través del estudio de las CM (Lavega, 2000), además, este tipo de juego motor es el resultado de una cultura (Prisia y Handoyo, 2014).

Finalmente, en las entrevistas y las verbalizaciones realizadas con el alumnado, unas niñas señalaron que no querían jugar a las peleas, ya que eso era cosa de niños, prefiriendo cosas

más tranquilas. Dentro de estos juegos más tranquilos, mostraron preferencia por los de tipo simbólico de carácter social o juego motor simbólico (Navarro, 2002), como “mamá y papá” o “mascotas y veterinarios”. Este tipo de juegos permiten al alumnado aprender las normas de convivencia y relación social propias de su cultura, lo que coincide con el estudio de Suárez (2010), donde se señaló que la imitación permite adquirir valores culturales, nuevos conocimientos y tradiciones.

En resumen, los JPT son una gran herramienta para transmitir aspectos socioculturales al alumnado. Esto es posible gracias a la transmisión de valores y conocimientos propios de una cultura. El uso de estos rasgos culturales en el ámbito educativo, constituye uno de los mejores usos sociales que se puede hacer de los JPT.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

22. Conclusiones

Una vez presentada la discusión de este estudio, se procede a extraer las principales conclusiones del mismo. Éstas se van a presentar en dos bloques, por un lado aquellas vinculadas a los objetivos específicos y las hipótesis asociadas a ellos y por otro lado las referidas de manera conjunta a las tres temáticas en torno a las que se han discutido los resultados.

En relación a los objetivos específicos y las hipótesis formuladas, se concluye lo siguiente:

1) El *OE 1, Determinar si las relaciones interpersonales generadas durante la implementación de JPT son positivas o negativas*, estaba asociado a la Hipótesis 1: Se generarán relaciones interpersonales positivas.

Los resultados indican que los JPT no sólo generan relaciones interpersonales positivas, sino también relaciones interpersonales negativas entre el alumnado, asociadas a la competición, la falta de valores sociales como la empatía, y actitudes de rechazo entre iguales.

2) El *OE 2, Presentar las diferentes conductas prosociales observadas durante las sesiones de EFI*, estaba asociado a la Hipótesis 2: Se observarán conductas prosociales asociadas al juego y al acto de compartir.

Los datos analizados indican que, efectivamente, las conductas prosociales observadas están asociadas al ambiente lúdico generado por los JPT, siendo el acto de compartir uno de los más sobresalientes. No obstante, también se han observado muchas conductas prosociales asociadas a la ayuda mutua, la empatía y el sentimiento o valor del compañerismo y la amistad.

3) Por su parte, el *OE 3, Analizar la incidencia del empleo de los JPT en el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado*, estaba asociado a la Hipótesis 3: Los JPT generarán múltiples y variados escenarios en los que fomentar el desarrollo de las habilidades sociales

del alumnado.

Se confirma la hipótesis presentada, ya que los JPT realizados fueron el punto de partida para el mantenimiento, mejora e impulso de muchas habilidades sociales, tanto básicas como complejas. Además, los juegos practicados motivaron al alumnado para su realización en los tiempos de ocio y tiempo libre, por lo que siguieron fomentando estas habilidades sociales fuera del contexto de la EFI.

4) El OE 4, *Analizar el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado pre-, peri-, y post-estudio*, se asoció a la Hipótesis 4: Se observarán mejoras en el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado a medida que se implementa el programa de intervención.

El desarrollo del programa de intervención con JPT mostró un aumento considerado en la frecuencia de las variables teniendo en cuenta los diferentes momentos de aplicación de la escala (pre, peri, post). Mientras que las pruebas que midieron la influencia de la variable *género*, determinaron que no había diferencias estadísticamente significativas y que el tamaño del efecto era pequeño.

5) Finalmente, el OE 5, *Examinar la importancia atribuida por el alumnado al juego en su vida diaria*, estaba asociado a la Hipótesis 5: El alumnado otorgará gran importancia al acto de jugar. Lo asociará a estados de felicidad, disfrute y diversión.

En cuanto a la hipótesis establecida para el OE 5, se confirma que el alumnado confiere gran valor al juego en su día a día, si bien los estados de felicidad, disfrute y diversión casi siempre aparecen asociados al tiempo de juego compartido con padres, abuelos, hermanos, amigos, etc.

Una vez vistas las conclusiones referidas a los objetivos específicos, se procede con las conclusiones generales asociadas a las temáticas presentadas.

En relación a la *Temática 1. La naturaleza social de los JPT*, se finaliza indicando la relación existente entre este tipo de juegos y el desarrollo socioemocional del alumnado. Las cualidades de los JPT impulsan a los niños y niñas a interactuar con sus iguales, así como con los docentes y otros adultos en el contexto familiar y comunitario. Además, los JPT promueven el trabajo de valores sociales y el desarrollo emocional del alumnado, aspectos clave para el desarrollo de la dimensión social del alumnado.

Respecto a la *Temática 2. Entorno y desarrollo social: una relación clave*, el presente

estudio expone la relación existente entre el entorno del alumnado y su desarrollo social. Los ambientes o microsistemas (Bronfenbrenner, 1999) que forman parte de la vida del alumnado influyen de manera directa en la forma en la que se va desarrollando y conformando la personalidad de niños y niñas. Por lo tanto, se concluye indicando que los procesos e intercambios sociales que suceden en la escuela, la familia y el ámbito comunitario, influyen de manera notoria en el desarrollo de esta dimensión.

Finalmente, en lo relativo a la Temática 3. *La transmisión cultural y el aprendizaje social del alumnado*, se reporta evidencia de que los JPT integran valores, normas, conductas y comportamientos que reflejan la identidad de una comunidad. Esto conecta con el carácter etnomotriz de los JPT, dada la “relación con la cultura y el medio social” que envuelve las prácticas motrices impulsadas por estos juegos (Parlebas, 2001, p. 227). Además, el desarrollo de los JPT incita a la comunicación intergeneracional al ser un tema lúdico-social común para las dos partes. Por tanto, a la vez que se practican estos juegos, el alumnado conecta con el patrimonio cultural y refuerza su sentimiento de pertenencia a un grupo social.

23. Implicaciones educativas

La experiencia y el estudio en el ámbito de la EFI, señalan que cada vez son más los docentes de EI que apuestan por llevar a cabo una EF semidirigida, apartándose progresivamente de la exposición libre de materiales y el mal llamado (y sobre todo mal utilizado) *juego libre*. El compromiso docente invita a mejorar y superar la práctica educativa, poniendo al servicio del alumnado todos aquellos recursos que les son favorables para el desarrollo de todas sus dimensiones, dado que éste es uno de los principales objetivos de la etapa.

El presente estudio acerca al docente la manera en la se puede partir del análisis de las CM (Parlebas, 2001) como medio para el desarrollo de sus dimensiones personales. Además, impulsa a reflexionar a la comunidad educativa sobre el empleo metodológico del juego tradicional en esta etapa escolar, haciendo evidente la también pertinencia de estos juegos en edades tempranas. Tanto la etapa de la EI como los JPT, poseen una característica común, la flexibilidad (Vieira y Cavalcante, 2002; Parlebas et al., 2011; Gamonales y Gamonales, 2017). Debido a esta característica, el docente puede adaptar los JPT que desee poner en práctica tanto al contexto educativo, como a las edades, características y necesidades del alumnado.

Con el presente estudio se ha puesto de manifiesto la conveniencia del empleo de los JPT en EFI para el tratamiento de la dimensión social del alumnado. Los docentes han de considerar la aplicación de este tipo de juegos en el aula de EFI para el desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades sociales básicas y complejas (Goldstein, 1980). Algunas de ellas vinculadas a la resolución pacífica de conflictos, al desarrollo de valores sociales o al fomento de sentimientos de pertenencia a un grupo social.

El docente de EFI que emplea los JPT como recurso metodológico en las aulas está creando a su vez una mochila lúdica en cada uno de sus alumnos y alumnas. Esta mochila estará siempre a disposición de los niños y niñas para que saquen de ella el juego que necesiten en cada momento, alejando así al alumnado de estilos de vida sedentarios provocados por la falta de recursos tanto físicos como cognitivos.

Siguiendo con los recursos, el docente de EI que imparte EF será conocedor de las difíciles condiciones en las que a veces nos vemos abocados a dar estas sesiones. La falta de espacios cerrados que posibiliten dar las clases de EFI en los días de condiciones climatológicas extremas (como el calor que Murcia sufre en los meses cálidos) es una de estas condiciones, así como la falta o escasez de materiales específicos de EF que se puedan emplear o adaptar a EFI. Aunque estos aspectos se han de evaluar y tratar de resolver en los centros educativos, el docente de EFI no puede dejar de programar sus sesiones de EF a causa de ello. Es por esto que el empleo de JPT supone a su vez la superación de esta barrera material. Aunque en el caso de este estudio se decidió emplear este recurso educativo para dar respuestas a las necesidades que imponía la situación sanitaria del momento (no utilizar ni compartir materiales, o que fueran los menos posibles), los JPT también sirven para organizar situaciones de aprendizaje partiendo de la optimización de los recursos materiales del centro. Esto se debe a que son muchos los juegos que se realizan sin material (*Pase misí, Abuelita, ¿qué hora es?, El corro de la patata, Palito inglés, etc.*) o con poco material (*El pañuelo, Gallinita ciega, Las cuatro esquinas, etc.*).

Por otro lado, y dado que todos los docentes de EI emplean el juego en su día a día, han de ser conscientes de que los JPT no sólo inciden sobre el desarrollo y aprendizaje social del alumnado (objetivo de este estudio), sino que también estimulan y fomentan el desarrollo del lenguaje al generar situaciones interactivas que precisan de la comprensión y el diálogo: explicaciones de los juegos, intercambios comunicativos durante su desarrollo, pactos verbales, modificaciones o cambios de los aspectos internos del juego (reglas, tiempos,

espacios, materiales, relaciones), etc.

Por otro lado, el docente de EI ha de hacer uso de estos juegos sabiendo que son un recurso privilegiado para la gestión del aula y la mejora del clima escolar, ya que fomentan la resolución pacífica de conflictos y generan una gran cantidad de conductas prosociales. Esto sucede a la vez que se enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado debido al interés y motivación que el alumnado muestra ante estos juegos.

Además, la investigación ha revelado la necesidad de trabajar, al menos con este nivel educativo, los diferentes dominios de AM con los JPT. La puesta en práctica de juegos que abarcan diferentes dominios de la AM ha permitido el desarrollo de valores y habilidades sociales que sientan las bases para la potenciación y mejora de la dimensión relacional del alumnado. Los docentes de EFI que pongan al servicio del alumnado el desarrollo de habilidades y destrezas vinculadas a los diversos dominios de la AM podrán no sólo conocer el desempeño del alumnado en relación a los otros (socio) sino también potenciar el conocimiento, manejo y la acción del alumnado sobre su propio cuerpo (psico).

Por otro lado, la realidad de los alumnos de EI viene marcada por situaciones continuas de conflicto entre iguales. Haber trabajado estos conflictos en el aula mediante diferentes situaciones lúdicas, posibilita el desarrollo de estrategias que permiten la resolución pacífica de conflictos y la inserción del alumnado en el medio social. Las situaciones observadas en este estudio invitan a reflexionar acerca de la importancia no sólo de resolver los conflictos una vez suceden, sino de anticipar las posibles situaciones que pueden generar conflicto para darle respuesta (como contar de dos en dos durante el *Palito inglés* para que todos pasaran por los dos roles y evitar así el conflicto), preestablecer reglas generales para las sesiones de EFI (contrato de aprendizaje), mediar en los conflictos surgidos, y finalmente, trabajar valores y aspectos socioemocionales como la empatía.

Con la presente investigación el maestro o maestra de EI es consciente de la capacidad que estos juegos también tienen sobre el ámbito afectivo-emocional del alumnado. El tratamiento emocional desde el área de la EFI pone al servicio del docente un nuevo contexto educativo sobre el que desarrollar aspectos sociales y emocionales que influyen directamente sobre la personalidad del alumnado.

En cuanto al ámbito cultural, con esta experiencia educativa también se pone de manifiesto que los JPT ofrecen la oportunidad de crear vínculos socioafectivos entre el alumnado de tan

corta edad, los adultos y el ámbito sociocultural que rodea el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos juegos permiten a los docentes de EI establecer una conexión entre culturas. Gracias al empleo de los JPT el alumnado puede llegar a conocer más en profundidad la cultura en la que se encuentra inmerso, así como profundizar en otras culturas al conocer sus propios juegos tradicionales. Esto permite por tanto el trabajo interdisciplinar entre las diferentes áreas curriculares.

Del mismo modo, con el empleo de estos juegos en el aula se posibilita también una conexión intergeneracional. Ésto pone al servicio del docente la capacidad de crear espacios lúdico educativos dentro del centro escolar: jornadas de JPT en familia, talleres de creación de juegos y juguetes tradicionales con los abuelos y abuelas, sesiones de *Cuentajuegos* (escuchar las historias y relatos referidas a cómo jugaban y se divertían hace años, ver fotos e imágenes reales, practicar alguno de estos juegos, etc.), recopilación de juegos, canciones y retahílas tradicionales con la ayuda del entorno familiar, etc. Es decir, el conocimiento y la práctica de los JPT pueden suponer el refuerzo de los vínculos de apego familiares y la creación de lazos sociocomunitarios.

Por otro lado, como ya se ha señalado, el empleo de este tipo de juegos permite la inclusión del alumnado y la consideración de la diversidad en el aula como un aspecto enriquecedor. Debido a la accesibilidad de estos juegos (no necesitan muchos materiales, ni que sean costosos) pueden ser practicados por todos los niños y niñas, permitiendo su transferibilidad a otros ámbitos fuera del escolar. Además, se pueden modificar y adaptar a las necesidades y características del alumnado, e ir modificándose y adaptándose con el paso del tiempo. Gracias a esta característica, los JPT son en sí mismos una estrategia de andamiaje, es decir, los podemos adaptar a las habilidades y destrezas del alumnado en cada momento, lo que fomenta en ellos la motivación y espíritu de superación. Por ejemplo, en el juego de *Los bolos* se puede adaptar la distancia a la que se lanza la bola, la cantidad de bolos que se han de tirar, la distancia entre éstos en su disposición espacial, el tamaño de los bolos y el de su bola, etc.

En conclusión, la implementación de los JPT en EFI impulsa las habilidades sociales y emocionales del alumnado, a la vez que genera un vínculo con el patrimonio cultural motor. Los hallazgos de esta investigación evidencian el efecto positivo que estos juegos tienen sobre la convivencia y desarrollo integral del alumnado. Por estos motivos, se hace imprescindible tener en cuenta la implementación de este recurso educativo en la rutina diaria

del aula.

24. Limitaciones del estudio

Algunas de las limitaciones que pueden haber dificultado el desarrollo de este estudio, son las siguientes:

1) El tiempo de las sesiones de EFI. El alumnado disfrutaba de dos horas semanales de EFI, sin embargo, como se señaló anteriormente, una de estas horas se debía realizar en inglés para cumplir con el programa de bilingüismo seguido por el centro y establecido por la Consejería de Educación, por lo que sólo se contaba con una hora semanal para el desarrollo de este programa de intervención. Esta hora se tenía que dividir para los dos subgrupos del aula, ya que se realizaban desdoblamientos de grupo como una medida ordinaria llevada a cabo para atender a la diversidad del alumnado. Esto daba como resultado media hora con cada subgrupo para las sesiones de EFI, lo que limitaba el tiempo de explicación, juego y verbalización final.

2) La cantidad de participantes. Aunque la finalidad de este estudio no es el de encontrar hallazgos generalizables a otros ámbitos, ya que cada contexto educativo presenta unas necesidades y demandas únicas, sí hubiera sido interesante contar con una cantidad mayor de alumnos participantes. Esto hubiera permitido, además, contar con un tamaño del efecto de moderado a grande al analizar la influencia de la variable género tras aplicar la PKBS.

3) No haber analizado en detalle la variable *género*. Se ha observado a lo largo del estudio, que tanto el desarrollo de los JPT, como las conductas, valores, preferencias lúdicas, pensamientos, impulsos, emociones y sentimientos del alumnado están condicionados por su género. Por tanto, no haber tenido en cuenta esta variable desde el principio ha limitado el análisis posterior de los datos recogidos.

4) No se ha planteado un equilibrio entre los diferentes dominios de la AM que representaban los JPT. Al no haber balance en la selección de juegos, no se ha podido constatar la significación de algunos resultados, como la individualidad asociada a algunos juegos. De haber un equilibrio en los juegos en relación a estos dominios, se hubiera podido ajustar la reflexión al contexto general.

5) No haber podido realizar los dibujos del alumnado justo al terminar la sesión de EFI. Debido al poco tiempo de las sesiones, y al realizarse una de ellas a última hora de la jornada

escolar, el alumnado tenía que realizar los dibujos en su casa. Ésto provocaba que muchos alumnos olvidaran traerlos de vuelta al colegio, o que éstos se pudiesen realizar influenciados por otros miembros del núcleo familiar.

6) La perspectiva docente sobre el valor de la EFI. La docente investigadora dejó constancia de la falta de valor o importancia que otra colega mostró en relación a estas horas educativas. Esto incidía directamente en la merma del tiempo, ya de por sí escaso, para el desarrollo de las sesiones, o el buen funcionamiento del programa de intervención diseñado para este estudio.

7) El uso de la mascarilla debido al COVID-19. El uso obligatorio de la mascarilla dificultó en algunas ocasiones poder ver con claridad las expresiones faciales, y por tanto las emociones expresadas por el alumnado a consecuencia del desarrollo de las sesiones de EFI.

25. Futuras líneas de investigación

La respuesta y mejora de las limitaciones presentadas, así como el desarrollo del programa de intervención y los resultados obtenidos, sientan las bases sobre las que establecer futuras líneas de investigación educativa. Algunas de ellas son las siguientes:

1) Realizar un programa de intervención con sesiones de EFI de una hora para todo el alumnado.

2) Realizar un estudio con las mismas características que el presentado, pero comparando dos entornos socioculturales y educativos diferentes, con la finalidad de observar y comparar la influencia del entorno en el desarrollo social del alumnado.

3) Realizar un estudio más amplio a nivel internacional, analizando y comparando la incidencia cultural en el desarrollo social del alumnado de EI al realizar un programa de intervención basado en JPT.

4) Tener en cuenta la perspectiva de género desde el comienzo del programa de intervención.

5) Dado que el desarrollo social del alumnado está íntimamente vinculado al desarrollo de la dimensión emocional, una futura línea de investigación pasaría por tener en cuenta la vivencia emocional del alumnado antes, durante, y después de la realización de los JPT.

6) Realizar un estudio similar donde haya equilibrio entre juegos psicomotores y

sociomotores, y dentro de éstos últimos, entre los diferentes dominios de la AM. El objetivo sería el de observar el desarrollo social del alumnado de manera equitativa entre los diferentes juegos.

7) Dada la repercusión e influencia que el ambiente familiar tiene sobre las experiencias y vivencias del alumnado en relación a los JPT, realizar un programa de intervención intergeneracional en el que estuviera implicada la familia del alumnado: madres, padres y/o abuelos.

8) Analizar la incidencia del empleo de los JPT en EFI en las interacciones sociales entre el alumnado y los docentes.

9) Impulsar una formación docente en los centros escolares centrada en la importancia del juego y la EFI a estas edades, cuyo destinatario sea todo el claustro escolar, no solamente los docentes que imparten esta disciplina.

10) Comparar los resultados asociados al desarrollo social a través de los JPT con el empleo de otras metodologías diferentes, como las basadas en los rincones de aprendizaje o los cuentos motores.

11) Dada la influencia incuestionable de las tecnologías en la manera en la que el alumnado interactúa y juega con sus iguales, otra futura línea pasaría por crear un programa de intervención centrado en el análisis del desarrollo social del alumnado con el juego virtual (avatar) vs. el juego real (AM).

12) Analizar la influencia del estilo de crianza familiar sobre la manifestación de valores sociales y conductas prosociales en el alumnado durante las sesiones de EFI.

CAPÍTULO VII

REFERENCIAS

26. Referencias

- Achroni, K. (2012). *Mengoptimalkan tumbuh kembang anak melalui permainan tradisional*. Javalitera.
- Adnan M., Shaharudin S., Abd Rahim B. H., Ismail S. M. (2020). Quantification of physical activity of Malaysian traditional games for school-based intervention among primary school children. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 15(6), 486-494. <https://doi.org/10.1016/j.jtumed.2020.09.006>
- Adolph, K. E. y Franchak, J. M. (2016). The development of motor behavior. *Wiley Interdisciplinary Review Cognitive Science*, 8(1-2). <https://doi.org/10.1002/wcs.1430>
- Akbari H., Abdoli B., Shafizadeh M., Khalaji H., Hajhosseini S. y Ziaee V. (2009). The effect of traditional games in fundamental motor skill development in 7–9 year old boys. *Iranian Journal of Pediatrics*, 19(2), 123-129. <https://www.bioline.org.br/pdf?pe09019>
- Aksoy, P. y Baran, G. (2010). Review of studies aimed at bringing social skills for children in preschool period. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 663–669. [10.1016/j.sbspro.2010.12.214](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.214)
- Alba, G., Justicia-Arráez, A., Romero-López, M. y Benavides-Nieto, A. (2017). Longitudinal Study of the Effects of Social Competence on Behavioral Problems. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 479-485. [10.1016/j.sbspro.2017.02.093](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.093)
- Albendea, C., Bermúdez, M. y Pérez, C. (2016). Educando en positivo: aplicación de la inteligencia emocional en la Escuela Infantil. En J. L. Soler Nages, L. A. Moreno, O. Díaz Chica, E. Escolano Pérez, y A. Rodríguez Martínez (Eds.), *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 173-185). Universidad San Jorge Ediciones.
- Alberti, R. E. y Emmons, M. L. (1978). *Your Perfect Right: A guide to assertive behavior*. Impact.
- Alcaraz-Muñoz, V., Cifo, M. I., Gea, G. M., Alonso, J. I., y Yuste, J. L. (2020). Joy in Movement: Traditional Sporting Games and Emotional Experience in Elementary

- Physical Education. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-11.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.588640>
- Ali, S. K. S. y Ranjbar, Z. (2018). The effect of traditional games intervention on overweight among secondary school students in Iran. *Advanced Science Letters*, 24(7), 5434-5437. <https://doi.org/10.1166/asl.2018.11751>
- Almaraz, D., Coeto, G. y Camacho Ruiz, E. J. (2019). Habilidades sociales en niños de primaria. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 10(19), 191-206. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i19.706
- Almeida, A. S. y Cerezo, J. F. (2019). Presentación. Los juegos tradicionales: una aproximación desde la Historia de la Educación. *Revista interuniversitaria Historia de la Educación*, 38, 27-37. [10.14201/hedu2019382737](https://doi.org/10.14201/hedu2019382737)
- Alonso, J. I., Gea, G. y Yuste, J. L. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 97-108. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179461>
- Alonso, J. I., Lagardera, F., Lavega, P. y Etxebeste, J. (2018). Emorregulación y Pedagogía de las Conductas Motrices. *Revista Científica Digital Acción motriz*, 21, 67-76. <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/124/120>
- Alonso, J. I. y Moreno, M. (2023). The traditional game resists COVID-19: Contributions and recommendations from the evidence to play physically separated but emotionally together in the school. En P. Lavega-Burgués, J. I. Alonso-Roque, R. Luchoro-Parrilla y B. Pubill-Soler (Eds.), *Traditional European games and sports for youth. Guide to good practices* (pp. 128-137). AEJeST.
- Alonso, J. I. y Yuste, J. L. (2014). Hacia una Educación Física emocional a través del juego. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 11-14. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/194061/159421>
- Alonso, L. E. (1994). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. Manuel Delgado y J. Gutiérrez Fernández (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, (pp. 225-240). Síntesis.
- Andrey, J., Fonseca, I. P. y Castillo, E. R. (2019). Impacto social del deporte y la Actividad Física en el ámbito escolar. *ATHLOS. Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte*, 16, 36-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6837390>
- Anggita, G. M., Ali, M. A., Sugiarto, S. y Mukarromah, S. B. (2019). The Analysis of

- Primary School Student Knowledge and Participation towards Traditional Games. *JUARA : Jurnal Olahraga*, 5(1), 48-54. <https://doi.org/10.33222/juara.v5i1.769>
- Aqobah, Q. J., Putri, C. H., Ummah, K. R. y Anisah, R.W. (2023). Permainan tradisional Engklek untuk peningkatan motorik peserta didik di sekolah dasar. *Journal Olahraga ReKat (Rekreasi Masyarakat)*, 2(1), 1-15. <https://journal.unj.ac.id/unj/index.php/jor/article/view/35261/15263>
- Aranda, R. (2007). Evaluación Diagnóstica sobre las Habilidades Sociales de los Alumnos de Educación Infantil: Proyecto de Formación del Profesorado en Centros (Centro “La Inmaculada” de Hortaleza). Primera parte. *Tendencias Pedagógicas*, 12, 111-150. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1881>
- Arnau, J. y Bono, R. (2008). Estudios longitudinales. Modelos de diseño y análisis. *Escritos de Psicología*, 2(1), 32-41. <https://scielo.isciii.es/pdf/ep/v2n1/original3.pdf>
- Arslan, E., Durmusoglu-Saltali, N. y Yilmaz, H. (2011). Social Skills and Emotional and Behavioral Traits of Preschool Children. *Social Behavior and Personality An International Journal* 39(9), 1281-1287. <https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.9.1281>
- Arufe-Giráldez, V., Zurita-Ortega, F., Padiál-Ruz, R. y Castro-Sánchez, M. (2019). Association between Level of Empathy, Attitude towards Physical Education and Victimization in Adolescents: A Multi-Group Structural Equation Analysis. *International Journal Environmental Research and Public Health*, 16(13).[10.3390/ijerph16132360](https://doi.org/10.3390/ijerph16132360)
- Audley, S. y Jovic, S. (2020). Making meaning of children’s social interactions: The value tensions among school, classroom, and peer culture. *Learning, Culture and Social Interaction*, 24. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100357>.
- Azlan, A., Ismail, N., Farah, N. M. F. y Talib, R. A. (2020). Incorporating Traditional Games in Physical Education Lesson to Increase Physical Activity Among Secondary School Students: A Preliminary Study. En M. H. A. Hassan, A. M. C. Muhamed, N. F. M. Ali, D. K. C. Lian, K. L. Yee, N. S. Safii, S. M. Yusof, N. F. M. Fauzi (Eds.), *Enhancing Health and Sports Performance* (pp. 235–247). Advisory Editors.
- Baena, A. y Ruiz, P. J. (2016). Valor educativo y cultural de los juegos-deportes populares y tradicionales en la clase de educación física. *Revista Científica Digital Acción Motriz*, 16, 19-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6324704>
- Balci, S. y Ahi, B. (2017). Mind the gap! Differences between parents’ childhood games and their children’s game preferences. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(4), 434-442. <https://doi.org/10.1177/1463949117742788>

- Barbosa, C. A. (2017, 13-17 noviembre). *Acción Motriz en la escuela: reflexiones pedagógicas desde la Educación Física*. [Comunicación presentada]. 12º Congreso Argentino y 7º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Buenos Aires, Argentina.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10295/ev.10295.pdf
- Basurco, F., Martínez, B., Medrano, C y Munarriz, B. (1990). La construcción del conocimiento en Ciencias Sociales a través de las relaciones tutoriales. *Investigación en la escuela*, 8, 24-36.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8714/7685>
- Battán, A. (2022). Cognición corporal y movimiento: una fenomenología de la experticia. *Tópicos, Revista De Filosofía De Santa Fe*, (44).
<https://doi.org/10.14409/topicos.2022.44.e0006>
- Bellmore, A. (2011). Peer rejection and unpopularity: Associations with GPAs across the transition to middle school. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 282-295.
[10.1037/a0023312](https://doi.org/10.1037/a0023312)
- Benedict, A., Horner, R. y Squires, J. (2007). Assessment and implementation of Positive Behavior Support in Preschools. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(3), 174-192. <https://doi.org/10.1177/0271121407027003080>
- Beni, S., Fletcher, T. y Ní, D. (2017). Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature. *Quest*, 69(3), 291-312.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Benítez, J. L., Pichardo, M. C., García, T., Fernández, M., Justicia, F. y Fernández, E. (2011). Análisis de la estructura factorial de las puntuaciones de la “Preschool and Kindergarten Behavior Scale” en población española. *Psicothema*, 23(2), 314-321.
<https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/9040/8904>
- Benítez, M. I. (2009). El juego como herramienta de aprendizaje. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 16.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/MARIA%20ISABEL_BENITEZ_1.pdf
- Betina, A. (2010). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 10, 231-248.
<https://doi.org/10.18682/pd.v10i0.398>
- Betina, A. (2012). Las habilidades sociales y el comportamiento prosocial infantil desde la psicología positiva. *Revista Pequeña*, 2(1), 1-20.

- <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/RP/article/view/1831/1775>
- Betina, A. y Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 57-66. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212009000100006
- Betina, A. y Conteni, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Año XII*, 1(23), 159-182. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- Bisquerra, R. (2000 a). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2000 b). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Ceac.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación S. XXI*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Blanco, G. A., y Passo, V. J. (2023). Los juegos tradicionales, factor que incide en el desarrollo de competencias interculturales. *Hexágono Pedagógico*, 14(1), 64-74. <https://revistas.uninunez.edu.co/index.php/hexagonopedagogico/article/view/2388>
- Boivin, M. (2016). El origen de los problemas de relaciones entre pares en la primera infancia y sus impactos en la adaptación psicosocial y el desarrollo infantil. *Enciclopedia sobre el desarrollo en la primera infancia. Relaciones entre pares*, 8-13. <https://www.encyclopedia-infantes.com/pdf/expert/relaciones-entre-pares/segun-los-expertos/el-origen-de-los-problemas-de-relaciones-entre-pares-en-la>
- Borrego, Á. (1999). La investigación cualitativa y sus aplicaciones en Biblioteconomía y Documentación. *Revista Española de Documentación Científica*, 22(2), 139-156. <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/335/543>
- Bost, K. K., Vaughn, B. E., Washington, W., Cielinski, K. L. y Bradbard, M. R. (1998). Social competence, social support, and attachment: Demarcation of construct domains, measurement, and paths of influence for preschool children attending head start. *Child Development*, 69, 192-218. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9499567>
- Bracamonte, R. (2015). La observación participante como técnica de recolección de información de la investigación etnográfica. *Revista ARJÉ*, 9(17), 132-139. <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj17/art11.pdf>

- Brasó, J. y Torreadella, X. (2016). Investigación-acción y método de proyectos en educación física: organización de un torneo de marro. *Estudios Pedagógicos XLII*, 2, 21-37. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200002>
- Brazzelli, E., Grazzani, I. y Pepe, A. (2021). Promoting prosocial behavior in toddlerhood: A conversation-based intervention at nursery. *Journal of Experimental Child Psychology*, 204. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.105056>
- Briet, G., Le Maner-Idrissi, G., Seveno, T., Le Marec, O. y Le Sourn-Bissaoui, S. (2023). Peer Mediation in Play Settings for Minimally Verbal Students With Autism Spectrum Disorder. *Autism & Developmental Language Impairments*, 8. <https://doi.org/10.1177/2396941523120483>
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. En S. L. Friedman y T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span: emerging methods and concepts*, (pp. 3-38). American Psychological Association.
- Brown, F. (2014). *Play and Playwork*. McGraw-Hill Education.
- Brown, W. H., Odom, S. L. y Conroy, M. A. (2001). An intervention hierarchy for promoting young children's peer interactions in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21, 162–175. <https://doi.org/10.1177/0271121401021003>
- Bukowski, W. M. y Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. En T. J. Berndt y G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 15–45). John Wiley & Sons.
- Burghardt, G. M. (2014). Play, playfulness, creativity and innovation. Patrick Bateson and Paul Martin. *American Journal of Play*, 6(3), 411-413. [10.12966/abc.05.02.2014](https://doi.org/10.12966/abc.05.02.2014)
- Burroughs, S., Minneman, C., Neeper, S., O'Shaughnessy, G., Schnabel, M., Schmelzer, L., y Metz, A. E. (2025). Play during the pandemic. *Journal of Early Childhood Research*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/1476718X241294120>
- Bustos, M., Carrión, M. E., García, J. C., Guzmán, J. F., Irigoyen, A., Larraya, I., López, J. A., Martínez, F. J., Maseda, J. J. y Muriel, J. M. (1999). *Juegos populares. Una propuesta práctica para la Educación Física*. Pila Teleña.
- Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI.
- Calvo, P. y Gómez, M. C. (2018). Aprendizaje y juego a lo largo de la historia. *La Razón Histórica. Revista hispanoamericana de Historia de las ideas*, 40, 23-31.

- <https://www.revistalarazonhistorica.com/40-2/>
- Camargo, M., Cerra, N. T. y Cerra, J. A. (2023). Fortalecimiento de la identidad cultural a través de los juegos tradicionales zenú. *Educación en Contexto*, 9(18). <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/211/405>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. y Zimbardo, P. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302 - 306. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00260>
- Carretero, A. (2008). *Vivir convivir: convivencia intercultural en centros de educación primaria*. Andalucía Acoge.
- Carricondo, S. y Andrés, C. (2014). Relación entre Teoría de la Mente y relaciones entre iguales en el alumnado de primaria. *Fórum de Recerca*, 19, 277-295. <http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2014.19.19>
- Casbergue, R. M. y Kieff, J. (1998). Marbles, anyone?: Traditional games in the classroom. *Childhood Education*, 74(3), 143-147. doi.org/10.1080/00094056.1998.10522691
- Chacha, X. (2022). *El juego como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en los niños de la escuela de educación básica Carlos Antonio Mata Coronel de la ciudad de Azogues* [Tesis de doctorado, Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador]. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana.
- Ciotto, C. M. y Gagnon, A. G. (2018). Promoting social and emotional learning in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(4), 27–33. [10.1080/07303084.2018.1430625](https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1430625)
- Clouder, J. A. (2011). *Educación Emocional y Social*. Fundación Marcelino Botín.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Cohen, S. y Coronel, C. P. (2009, agosto). *Aportes de la teoría de las habilidades sociales a la comprensión del comportamiento violento en niños y adolescentes*. [Comunicación presentada]. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación. Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-020/753.pdf>
- Colás, P. (1997). La investigación en la práctica. *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 119-142. <https://revistas.um.es/rie/article/view/122611>
- Collinet, C. (2005). Intérêts et limites des concepts liés au corps dans trois conceptions de

- l'Éducation physique des années soixante-dix. *Revista Thématiques: corps, éducation et normativité*, 1. <https://doi.org/10.4000/corpsetculture.704>
- Comisión Europea (2013). *Quality of life indicators*. Eurostat: Statistics Explained. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Quality_of_life_indicators
- Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y del Comportamiento (1979). *Informe Belmont: Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación*. Observatori de Bioètica i Dret. <https://www.bioeticayderecho.ub.edu/archivos/norm/InformeBelmont.pdf>
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física: Un enfoque constructivista*. INDE.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, (33), 228-247. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5362681>
- Cortizas, A. (2005). El juego (tradicional) en la escuela. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (293), 7-10. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/2147/1873>
- Couto, D., Batista, T. y Neves, R. (2015). Educação Física e socialização. Interações na transição escolar de crianças com 6-7 anos. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, (204). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386781>
- Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. y Papp, L. (2003). Children's responses to everyday marital conflict tactics in the home. *Child Development*, 74(6), 1918-1929. <https://www.jstor.org/stable/3696312?seq=1>
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica.
- Decreto 196/2022, de 3 de noviembre, por el que se establece el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Delgado-Mero, D. M. (2016). El juego como método para el desarrollo de las habilidades motoras en la preparatoria. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 2(4), 164-178. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/224/pdf>
- Delgado, B. y Contreras, A. (2008). Desarrollo social y emocional. En B. Delgado (Ed.), *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez*, (pp. 35-66). McGraw-Hill.
- Delgado, D. V., Aguilera, M., Zamora, E. A., Oviedo, B. W. y Moreno, C. (2017). Implementación del área de juegos populares en la finca experimental «La Represa» de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo. *Athlos: Revista internacional de*

ciencias sociales de la actividad física, el juego y el deporte, (12), 31-52.
[https://www.researchgate.net/publication/319353873_IMPLEMENTACION_DEL_A
REA_DE_JUEGOS_POPULARES_EN_LA_FINCA_EXPERIMENTAL_LA_REPR
ESA_DE_LA_UNIVERSIDAD_TECNICA_ESTATAL_DE_QUEVEDO](https://www.researchgate.net/publication/319353873_IMPLEMENTACION_DEL_AREA_DE_JUEGOS_POPULARES_EN_LA_FINCA_EXPERIMENTAL_LA_REPR ESA_DE_LA_UNIVERSIDAD_TECNICA_ESTATAL_DE_QUEVEDO)

- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson.
- Del Toro, V. (2013). El juego como herramienta educativa del Educador Social en actividades de animación sociocultural y de ocio y tiempo libre con niños con discapacidad. *RES Revista de Educación Social*, 16. https://www.eduso.net/res/pdf/16/jue_res_16.pdf
- Dereli İman, E., Danişman, Ş., Akin Demircan, Z. y Yaya, D. (2019). The effect of the Montessori education method on pre-school children's social competence– behaviour and emotion regulation skills. *Early Child Development and Care*, 189(9), 1494–1508. [10.1080/03004430.2017.1392943](https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1392943)
- Díaz, A. (1993). El juego como actividad de enseñanza y/o aprendizaje: adaptaciones metodológicas basadas en las características de los juegos. En A. Díaz-Juan (Ed.), *Desarrollo curricular para la formación de maestros especialistas en Educación Física*, (pp. 329-348). Gymnos.
- Díaz-Aguado, M. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa.
- Domingos, N. (2010). Building a motor habitus: Physical Education in the Portuguese Estado Novo. *International Review for the Sociology of Sport*, 45(1), pp. 23-37. <https://doi.org/10.1177/1012690209356999>
- Dubnewick M., Hopper T., Spence J. C., McHugh T. L. (2018). There's a cultural pride through our games: Enhancing the sport experiences of Indigenous youth in Canada through participation in traditional games. *Journal of Sport and Social* 42(4), 207–26. <https://doi.org/10.1177/0193723518758456>
- Dugas, E. (2006). La evaluación de las conductas motrices en los juegos colectivos: presentación de un instrumento científico aplicado a la educación física. Traducción y adaptación: Pere Lavega Burgués. *Revista Apunts, Educación Física y Deportes*, 83, 61-69. <https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/300702/390147>
- Dugas, E. y Doring, B. (2006). La Inteligencia Motriz en la escuela. *Revista Digital Educación Física y Ciencia*, 81-95. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.136/pr.136.pdf
- Duncan, P. y Arnott, L. (2019). Exploring the pedagogic culture of creative play in early

- childhood education. *Journal of Early Childhood Research*, 17(4), 1-30. <https://doi.org/10.1177/1476718X1986737>
- Dunn, E. W., Aknin, L. B. y Norton, M. I. (2008). Spending money on others promotes happiness. *Science*, 21(319), 1687-1688. [10.1126/science.1150952](https://doi.org/10.1126/science.1150952)
- Edwards, K. (2012). *A typology of the traditional games of Australian Aboriginal and Torres Strait Islander peoples*. University of Southern Queensland.
- Eisenberg, N., Cumberland, A. y Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1
- Eldar, E. (2008). Educating through the Physical-behavioural interpretation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(3), 215-229. <https://doi.org/10.1080/17408980701345741>
- Etxebeste, J., Urdangarin, C., Lavega, P., Lagardera, F. y Alonso, J. I. (2015). El placer de descubrir en praxiología motriz: La etnomotricidad. *Revista Científica Digital Acción motriz*, (15), 15-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6324696>
- Expósito, M. A., Mantiñán, E. y Napolitano, M. E. (2009). *Una crítica a Pierre Parlebas pensando en las prácticas desde la concepción de la Educación Corporal*. [Comunicación presentada]. 1era Conferencia Internacional Formación Universitaria del profesional de Educación Física, Deporte y Recreación: Un currículo en los tiempos de la homogeneización, Colombia.
- Fabiani, D. J., Da Costa, G., Grillo, R. y Prodócimo, E. (2017). Brincando com o movimento: o jogo na Educação Infantil. *Revista Científica Digital Acción Motriz*, (19), 7-13. https://www.researchgate.net/publication/318240819_BRINCANDO_COM_O_MOVIMENTO_O_JOGO_NA_EDUCACAO_INFANTIL
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D. y Paré, M. H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Fàbregues, S. y Paré, M. H. (2010). *El grupo de discusión y la observación participante en psicología*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Falcón, D., Castellar, C., Ortega, M. A. y Pradas, F. (2020). Elementos de la lógica interna y externa de los juegos que explican la experiencia afectiva del alumnado de educación física en secundaria. *Publicaciones*, 50(1), 357-372. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15991>
- Farokhi, M. y Hashemi, M. (2011). The Analysis of Children's Drawings: Social, Emotional, Physical, and Psychological aspects. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 30, 2219-2224. [10.1016/j.sbspro.2011.10.433](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.433)

- Fernández, E. (2009). Los estilos de enseñanza socializadores en Educación Física Bilingüe: consideraciones teóricas y aplicaciones prácticas. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 21, 240-247. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_21/ELISEO_FERNANDEZ_2.pdf
- Fernández, A. M. (2006). Género y canción infantil. *Revista política y cultura*, (26). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-77422006000200003&script=sci_arttext&utm_source=chatgpt.com
- Fernández, J. (2003). *El aprendizaje cooperativo en el aula de educación física. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. La Peonza.
- Fernández, M., Benítez, J. I., Pichardo, M. C., Fernández, E., Justicia, F., García, T., García-Berbén, A., Justicia, A. y Alba, G. (2010). Análisis factorial confirmatorio de las subescalas del PKBS-2 para la evaluación de las habilidades sociales y los problemas de conducta en educación infantil. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1230-1252. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v8i22.1415>
- Fernández, R. (1994). *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en la psicología clínica y de la salud*. Pirámide.
- Ferriz, R., González-Cutre, D., Jiménez-Loaisa, A. y Gil-Arias, A. (2021). El modelo trans-contextual de la motivación: conectando contextos para promocionar la actividad física. En L. García-González (Coord.), *Cómo motivar en educación física aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica*, (pp. 21-38). Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza.
- Fonseca, I., Garay, D. y Orjuela, K. (2024). La relación entre los juegos motores populares y la intensidad emocional en estudiantes universitarios (The relationship between popular motor games and emotional intensity in undergraduate students). *Revista Retos*, 55, 11–19. <https://doi.org/10.47197/retos.v55.102246>
- Fontana, A. y Frey, J. (2005). The Interview, from neutral stance to political involvement. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 695-727). Sage.
- Fraile, A. (2004). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Biblioteca Nueva.
- Fraile, A. y Hernández-Álvarez, J. L. (2006). La formación del maestro de educación física en la encrucijada entre los marcos legislativos y las necesidades sociales. *Aula de Innovación Educativa*, (157), 65-71.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2171759>

- Frey, K., Hirschstein, M. y Guzzo, B. (2000). Second Step: preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 8(2), pp. 102-112. [10.1177/106342660000800206](https://doi.org/10.1177/106342660000800206)
- Frijda, N. H. (2007). What might emotions be? Comments on the comments. *Social Science Information*, 46(3), 433-443. <https://doi.org/10.1177/05390184070460030>
- Frijda, N. H. y Mesquita, B. (1994). The social roles and functions of emotions. En S. Kitayama y H. R. Markus (Eds.), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence* (pp. 51–87). American Psychological Association.
- Gamonales F. J., y Gamonales, J. M. (2017). Aproximación a los juegos populares y tradicionales del municipio de Alcuéscar. *Revista Profesional de Investigación, Docencia y Recursos Didácticos*, 85(8), 140–157. https://www.researchgate.net/publication/319273579_Aproximacion_a_los_juegos_populares_y_tradicionales_del_municipio_de_Alcucescar#fullTextFileContent
- Garaigordobil, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil. Juego, conducta prosocial y creatividad*. Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Garaigordobil, M. (2007). *Programa Juego 4-6 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Pirámide.
- Garaigordobil, M. (27 de marzo de 2009). El juego en el niño equivale al trabajo en el adulto. *América Latina Unida*. <https://americalatinaunida.wordpress.com/tag/juegos-competitivos/>
- Garaigordobil, M. (2013). Una propuesta de juego cooperativo para niños y niñas de Educación Infantil. *Revista especializada en psicomotricidad*, (31). https://www.researchgate.net/publication/260115120_Una_propuesta_de_juego_cooperativo_y_creativo_para_ninos_y_ninas_de_Educacion_Infantil
- Garaigordobil, M. y Fagoaga, J. M. (2006). *Juego cooperativo para prevenir la situación de los escolares*. CIDE.
- García, F. J. (2018). La evaluación fiable de las relaciones sociales entre iguales. *Revista Padres y Maestros*, (368), 53-59. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.009>
- García F. J., Sureda, I. y Monjas, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de psicología*, 26(1), 123-136.

<https://www.redalyc.org/pdf/167/16713758015.pdf>

- García, M., Durán, M., Brenlla, J. C., Fernández, R. y Peralbo, M. (2016). Relaciones entre las dificultades en comportamiento, habilidades sociales, teoría de la mente y dificultades ejecutivas en 2º de Educación Infantil. En J. L. Castejón (Ed.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 191-196). ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación.
- Garoz, I. y Linaza, J. L. (2006). Juego, cultura y desarrollo en la infancia: el caso del Palín Mapuche y el Hockey. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 2(2), 33-48. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RICYDE/article/view/16533>
- Gelpi, P., Romero-Martín, M. R., Mateu, M., Rovira, G. y Lavega, P. (2014). La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. Perspectiva de género. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 49-70. <https://doi.org/10.6018/j/194081>
- Gifford-Smith, M. E. y Brownell, C. A. (2003). Childhood Peer Relationships: Social Acceptance, Friendships, and Social Network. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00048-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00048-7)
- Gil-Arias, A., Claver, F., Práxedes, A., Del Villar, F., y Harvey, S. (2020). Autonomy support, motivational climate, enjoyment, and perceived competence in physical education: Impact of a hybrid teaching games for understanding/sport education unit. *European Physical Education Review*, 26(1), 36-53. <https://doi.org/10.1177/1356336X18816997>
- Gil, P., Contreras, O. R. y Gómez, I. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una Educación Física animada. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 71-96. <https://rieoei.org/RIE/article/view/705>
- Gil, P. y Pastor J. C. (2003). Actitudes multiculturales exteriorizadas en educación física: el estudio de un caso y la educación emocional como respuesta. *Revista Complutense de Educación*, 14(1), 133-158. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0303120133A/16486>
- Goldstein, A. (1980). *Lista de Chequeo de Habilidades Sociales (LCHS)*. Projective Way.
- Gomendio, M. y Maganto, C. (2000). Eficacia y mejora del desarrollo psicomotor, el autoconcepto, y la socialización a través de un programa de actividades físicas. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 60(61), 24-30. <https://revista-apunts.com/eficacia-y-mejora-del-desarrollo-psicomotor-el-autoconcepto-y-la-socializacion-a-traves-de-un-programa-de-actividades-fisicas/>
- Gómez, A. (2008). Aportaciones de la Praxiología Motriz al diseño curricular de Educación

- Física. El caso de los objetivos y los contenidos exclusivos. *Revista Científica Digital Acción Motriz*, (1), 35-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6278420>
- Gómez, G. (2009). El juego en Educación Infantil. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 15. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/GEMMA_GOMEZ_1.pdf
- Gómez, M. (2000). Memoria, diarios y cintas de vídeo. La grabación de vídeos en el campo de su análisis como técnica de investigación antropológica. *Revista de Antropología Social*, (9), 199-209. <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0000110199A/9999>
- Gómez, R. (2012). Del movimiento a la acción motriz: elementos para una genealogía de la motricidad. *Educación Física y Ciencia*, 14, 49-60. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/27650>
- González, A. y Molero, M. D. M. (2023). Recursos de intervención para trabajar las habilidades sociales con adolescentes: Revisión sistemática cualitativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 28(98), 863-886. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662023000300863
- González, G., Zurita, F., Pérez, A., Padial, R., Ubago, J. y Chacón, R. (2019). Estudio descriptivo del clima motivacional percibido hacia el deporte según el sexo de los futuros docentes de Educación Física. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 5(1), 85-100. <https://doi.org/10.17979/sportis.2019.5.1.3479>
- González, M. (2009). El dibujo infantil en el psicodiagnóstico escolar. *Aula*, 2, 99-113. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/3212/3237>
- González, M. D. (2000). *Conducta prosocial: evaluación e intervención*. Morata.
- Gordillo, M., Gómez, M., Sánchez, S., Gordillo, T. y Vicente, F. (2011). El juego infantil en un mundo de cambio. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 197-206. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832328020.pdf>
- Gormley, W. T., Phillips, D. A., Newmark, K., Welti, K. y Adelstein, S. (2011). Social-emotional effects of early childhood education programs in Tulsa. *Child Development*, 82(6), 2095–2109. [10.1111/j.1467-8624.2011.01648.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01648.x)
- Gotzens, C., Badia, M., Genovard, C. y Dezcallar, T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of*

- Research in Educational Psychology*, 8(20), 33-58.
<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121995003.pdf>
- Goudas, M. y Magotsiou, E. (2009). The Effects of a Cooperative Physical Education Program on Students' Social Skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 356-364. <https://doi.org/10.1080/10413200903026058>
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443-463. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ985541.pdf>
- Green, K. D., Forehand, R., Beck, S. J. y Vosk, B. (1980). An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement. *Child Development*, 51(4), 1149-1156. <https://doi.org/10.2307/1129556>
- Gresham F. y Elliot S. (1990). *Social Skills Rating System*. American Guidance Services.
- Guasch, O. (2002). *Observación participante. Cuadernos Metodológicos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno (Ed.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Akal.
- Gülay, H., y Akman, B. (2009). *Social skills in the preschool stage*. PegemA.
- Gustian, U. (2021). Effectiveness of traditional games in stimulating elementary school student motor skill development. *Journal Pendidikan Jasmani Dan Olahraga*, 6(1), 75-80. <https://ejournal.upi.edu/index.php/penjas/article/view/6-1-10>
- Gutiérrez, A. B. (2010). Cómo favorecer el desarrollo social en los niños y niñas. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (35). https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_35/ANA_B_GUTIERREZ_CORREDOR_01.pdf
- Gutiérrez, E. (2007). Las grabaciones en vídeo de secuencias didácticas como instrumento de observación, análisis y reflexión para la evaluación y autoevaluación de la práctica docente. En S. Pastor y S. Roca (Eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua* (pp. 611-617). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Halle, T. G. y Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45(1), 8-18. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.003>
- Hanief, Y. N. y Sugito, S. (2015). Membentuk Gerak Dasar Pada Siswa Sekolah Dasar Melalui Permainan Tradisional. *Jurnal SPORTIF : Jurnal Penelitian Pembelajaran*,

- 1(1), 60 -73. https://doi.org/10.29407/js_unpgri.v1i1.575
- Hargie, O., Saunders, C. y Dickson, D. (1981). *Social Skills in Interpersonal Communication*. Croom Helm.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67(1), 1-13. <https://doi.org/10.2307/1131681>
- Hay, D. F. (2016). Relaciones tempranas entre pares y sus impactos en el desarrollo infantil. *Enciclopedia sobre el desarrollo en la primera infancia. Relaciones entre pares*, 14-17. <https://www.encyclopedia-infantes.com/pdf/expert/relaciones-entre-pares/segun-los-expertos/relaciones-tempranas-entre-pares-y-sus-impactos-en-el>
- Hay, D. F., Payne, A. y Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108. [10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x](https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x)
- Hernández, J. (1993). La praxiología motriz, ¿ciencia de la acción motriz? Estado de la cuestión. *Apunts d' Educació Física i Esports*, 32, 5-9. https://revista-apunts.com/wp-content/uploads/2020/11/032_005-009_es.pdf
- Hernández, J. y Lagardera, F. (2018). Pedagogía de las Conductas Motrices. *Revista Científica Digital Acción motriz*, 21, 1-2. <https://mdc.ulpgc.es/files/original/7a62815e627c77d717d7fe44bfb14fa8c98f7ab0.pdf>
- Hernández, J. M. y Rodríguez, A. J. (2011). Contribuciones de la Educación Física al desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Científica Digital Acción motriz*, 7(1), 38-47. <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/40>
- Hernández, J. M. y Rodríguez, A. J. (2013). La praxiología motriz en los programas para la mejora de la convivencia (PROMEKO). *Revista Digital Acción Motriz*, 11(1), 31-38. <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/63>
- Hernández-Oruña, L., Herrera-Reyes, M. E. y Pérez-Herrera, Y. (2014). Los juegos tradicionales en el desarrollo de las relaciones interpersonales de los alumnos con trastornos de la conducta. *PODIUM. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 9(1), 76-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6173925>
- Herrera, M. (2000). La relación social como categoría de las ciencias sociales. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (90), 37-77. <https://www.redalyc.org/pdf/997/99717877002.pdf>
- Ho, H., Gol-Guven M. y Bagnato, S. J. (2012). Classroom observations of teacher–child relationships among racially symmetrical and racially asymmetrical teacher–child

- dyads. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(3), 329-349. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.704759>
- Hromek, R. y Roffey, S. (2009). Promoting Social and Emotional Learning With Games. "It's Fun and We Learn Things". *North American Simulation and Gaming Association*, 40(5), 626-644. <https://doi.org/10.1177/1046878109333793>
- Hurlock, E. B. (1980). *Psicología de la adolescencia*. Paidós.
- Ismoyo, I., Nasrulloh, A., Hermawan, H. A. y Ihsan, F. (2024). Health benefits of traditional games - a systematic review. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 59, 843-856. <https://orcid.org/0000-0002-1970-816X>
- Iswinarti, I. (2015). Nilai-nilai Terapeutik Permainan Tradisional Engklek Pada Anak Usia Sekolah Dasar. *Journal of Humanity*, 6(1), 41-44. [10.13140/RG.2.2.27190.60489](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27190.60489)
- Iswinarti, I., Ekowarni, E., Adiyanti, M. y Hidayat, R. (2016). The influence of traditional game with experiential learning on social competence. *International Journal of Recent Scientific Research*, 7(4), 10147-10155. [10.21831/cp.v38i3.25331](https://doi.org/10.21831/cp.v38i3.25331)
- Iswinarti, I. y Suminar, D. R. (2019). Improving children's problem-solving skills through Javanese traditional games. *Cakrawala Pendidikan*, 38(3), 578-589. <https://doi.org/10.21831/cp.v38i3.25331>
- Iwata, T., Yamabe, T., Polojärvi, M. y Nakajima, T. (2010). Traditional games meet ICT: a case study on go game augmentation. En H. Ishii, A. C. M. Digital Library y A. C. M. Special Interest Group on Computer-Human Interaction (Eds.), *Proceedings of the fourth international conference on Tangible, embedded, and embodied interaction* (pp. 237-240). ACM.
- Jaouen, G., Lavega, P., Parlebas, P., Martín, J.C., Eichberg, H., Gomraratut, C. y Magno, J.F. (2009). *Juegos tradicionales y salud social. Encuentro Internacional de Juegos Tradicionales*. Asociación Cultural La Tanguilla.
- Jaqueira, A. R., Lavega, P., Lagardera, F., Araújo, P. y Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 15-32. [10.6018/j/194071](https://doi.org/10.6018/j/194071)
- Jociles, M. I. (2017). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista colombiana de antropología*, 54(1), 121-150. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcan/v54n1/0486-6525-rcan-54-01-00121.pdf>
- Jorgensen, D. L. (1989). *Participant observation: A methodology for human studies*. Sage.
- Justicia-Arráez, A., Pichardo, M. C. y Justicia, F. (2015). Estudio longitudinal de los efectos del programa Aprender a Convivir en la competencia social infantil. *Revista de*

<https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/13313/12778>

- Juvonen, J. y Gross, E. F. (2005). The Rejected and the Bullied: Lessons About Social Misfits from Developmental Psychology. En K. D. Williams, A. P. Forgas y W. V. Hippel (Eds.), *Sydney Symposium of Social Psychology series. The social outcast: Ostracism, social exclusion, rejection, and bullying* (pp. 155–170). Psychology Press.
- Kamid, Syafman, W., Fajriah, N., Citra, Y. D., Rivani, P. A. y Widodo, R. I. (2022). Investigating the Role of Traditional Games in Developing Students' Process Skills and Interest in Learning mathematics. *Eurasian Journal of Educational Research*, 97(97), 216–234. <https://ejer.com.tr/manuscript/index.php/journal/article/view/611>
- Kern, M., Waters, L. E., Adler, A. y White, M. A. (2015). A Multidimensional Approach to Measuring Well-Being in Students: Application of the PERMA Framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10, 262-271. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>
- Killen, M., Rutland, A. y Jampol, N. S. (2009). Social exclusion in childhood and adolescence. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski y B. Laursen (Eds.), *Social, emotional, and personality development in context. Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 249-266). The Guilford Press.
- King, L. D. (1995). *Doing their share to save the planet. Children and environmental crisis*. Rutgers University Press.
- Kishimoto, T. M. (1996). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a educação*. Cortez Editora.
- Kishimoto, T. M. (2003). *O jogo e a educação infantil*. Pioneira Thomson Learning.
- Kitahara, R. y Matsuishi, T. (2006). Research on children's drawings. *Journal of Disability and Medico-pedagogy. Journal of Disability, Medicine and Education*, 14. http://matsuishi-lab.org/childrenpicturesummaryJ_E.html
- Kohlberg, L. (1980). Moral education: A response to Thomas Sobol. *Educational Leadership*, 38(1). https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198010_kohlberg.pdf
- Kohlberg, L. y López, P. (1982). Moral stages and moralization. A cognitive developmental approach. *Journal for the Study of Education and Development*, 5(18), 33-51. <https://doi.org/10.1080/02103702.1982.10821935>
- Kohn, M. L. (1977). *Class and conformity: A study in values*. Dorsey Press.
- Koszalka-Silska, A., Korcz, A. y Wiza, A. (2021). The impact of physical education based on the adventure education programme on self esteem and social competences of

- adolescent boys. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6). <https://doi.org/10.3390/ijerph18063021>
- Kourmoussi, N., Salagianni, M., Merakou, K., Tzavara, C. y Koutras, V. (2017). Evaluation of the “Steps for Life” Personal and Social Skills Greek K-Curriculum. *Creative Education*, 8, 1912-1940. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.812131>
- Kovacevic, T. y Opic, S. (2014). Contribution of Traditional Games to the Quality of Students’ Relations and Frequency of Students’ Socialization in Primary Education. *Croatian Journal of Education-Hrvatski Casopis Za Odgoj I Obrazovanje*, 16(1), 95–112.
https://www.researchgate.net/publication/298440685_Contribution_of_Traditional_Games_to_the_Quality_of_Students'_Relations_and_Frequency_of_Students'_Socialization_in_Primary_Education
- Kunz, E. (1991). *Educação Física: ensino y mudanças*. Unijuí.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lacunza, A. y Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 57-66.
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212009000100006
- Lacunza, A. B. y Contini, E. N. (2016). Relaciones interpersonales positivas: los adolescentes como protagonistas. *Psicodebate*, 16(2), 73-94. <https://doi.org/10.18682/pd.v16i2.598>
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. y Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children’s early school adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103-1118. <https://doi.org/10.2307/1131882>
- Lagardera, F. (2007). La Conducta Motriz: un nuevo paradigma para la Educación Física del S. XXI. *Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, 5(2), 1-18.
<10.20396/conex.v5i2.8637875>
- Lagardera, F. (2009a). El área de conocimiento de la Acción Motriz. *Revista Científica Digital Acción Motriz*, 3(1), 5-15.
<https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/16>
- Lagardera, F. (2009b). Educación Física sostenible. *Revista Científica Digital Acción Motriz*, 2(1), 28-38. <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/12>
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2001). Las actividades físicas y deportivas desde la perspectiva de la Praxiología Motriz. Entrevista realizada a Pierre Parlebas. Foro J.M. Cagigal. *Revista Apunts, Educación Física y Deporte*, 4(66), 78-82.

<https://core.ac.uk/download/pdf/39141192.pdf>

- Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Paidotribo.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2005). La educación física como pedagogía de las conductas motrices. *Tándem. Didáctica de La Educación Física*, 18, 79-101. https://www.researchgate.net/publication/39212588_La_educacion_fisica_como_pedagogia_de_las_conductas_motrices
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2011). Educación Física, conductas motrices y emociones. *Revista Ethologie y Praxéologie*, 16(1), 23-43. https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=vi&user=zRBMa-oAAAAJ&citation_for_view=zRBMa-oAAAAJ:dTyEYWd-f8wC
- Lagardera, F., Lavega, P., Etxebeste, J. y Alonso, J. I. (2018). Metodología cualitativa en el estudio del juego tradicional [Qualitative Methodology in the Study of Traditional Games]. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 134, 20–38. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/4\).134.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/4).134.02)
- Laker, A. (2000). *Beyond the boundaries of physical education: Educating young people for citizenship and social responsibility*. Routledge.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1985). *Simbología del movimiento*. Científico Médica.
- Larraz, A. (1989). Pedagogía de las conductas motrices y praxeología motriz. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 16-17, 10-23. https://revista-apunts.com/wp-content/uploads/2020/11/016-017_010-023_es.pdf
- Larraz, A. (2008, febrero). *Valores y dominios de acción motriz en la programación de educación física para la educación primaria*. [Comunicación presentada]. Seminario Internacional de Praxiología Motriz. Educación Física y Valores. Huesca, España.
- Larraz, A. (2009). ¿Qué aprendizajes de Educación Física debería tener el alumnado al finalizar Sexto Curso de Primaria? *Revista Tándem: Didáctica de la educación física*, (29), 45-63.
- Larraz, A. (4 de febrero de 2013). Educación física y conducta motriz ¿De qué educación física hablamos? *Educación Física Escolar*. <http://www.educacionfisicaescolar.es/educacion-fisica-y-conducta-motriz-de-que-educacion-fisica-hablamos/>
- Lavega, P. (2000). *Juegos y deportes populares tradicionales*. Inde.
- Lavega, P. (2004). El juego y la tradición en la educación de valores. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 33, 54-72. https://www.researchgate.net/publication/39217674_El_juego_y_la_tradicion_en_la_e

educación de valores

- Lavega, P. (2007). El juego motor y la pedagogía de las conductas motrices. *Revista Conexões*, 5(1), 27-41. <https://doi.org/10.20396/conex.v5i1.8637977>
- Lavega, P. (2010, octubre). Juegos tradicionales, emociones y educación de competencias. [Comunicación presentada]. *II Curso de formación sobre O Património Lúdico. O jogo Tradicional e as didácticas específicas*. Melide, Galicia.
- Lavega, P. (2011, octubre). Juego tradicional y escuela. Recursos pedagógicos. [Comunicación presentada]. *XIV Seminario Internacional de Praxiología Motriz*. La Plata, Argentina.
- Lavega, P. (2013, septiembre). La toma de conciencia emocional en los juegos tradicionales psicomotores. [Comunicación presentada]. *10º Congreso Argentino de Educación*. La Plata, Argentina.
- Lavega, P. (2018). Educar Conductas Motrices. Reto necesario para una Educación Física moderna. *Revista Digital Acción Motriz*, 20(1), 73-88. <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/116>
- Lavega, P. (Ed.). (2024). *Methodology for the application of traditional games and sports to promote social inclusion. Opportunity: Erasmus+ Sport Project*. INEFC, Edicions de la Universitat de Lleida, ADISPAZ, University of Coimbra, AGA, HSTIS, IRSIE, ATSJSP, AEJeST.
- Lavega, P., Araújo, P. y Jaqueira, A. R. (2013). Teaching motor and emotional competencies in university students. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 22(9), 5-15. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v8i22.219>
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. A., Soldevila, A., y March, J. (2011). Understanding emotions through games: Helping trainee teachers to make decisions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v9i24.1459>
- Lavega, P., Mateu, M., Lagardera, F. y Filella, G. (2010). Educar emociones positivas a través de los juegos deportivos. Teaching positive emotions through sporting games. En M. A. Torralba, P. M. Gutiérrez, M. de Fuentes, J. Calvo, y J. F. Cardozo (Eds.), *Docencia, innovación e investigación en educación física*, (pp. 111-139). Inde.
- Lavega, P., Planas, A. y Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(53), 37-51. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/261107301_Juegos_cooperativos_e_inclusio

n en educacion fisica

- Lavega, P., Sáez de Ocáriz, U., Lagardera, F., March-Llanes, J. y Puig, N. (2017). Experiencia emocional en juegos tradicionales individuales y cooperativos. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 33(3), 538–547. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.260811>
- Lavega, P., Sáez de Ocáriz, U., Lagardera, F., March-Llanes, J. y Puig, N. (2017). Emotional experience in individual and cooperative traditional games. A gender perspective. *Anales de psicología*, 3(33), 538-547. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.3.260811>
- Lavega, P. y Olaso, S. (1999). *1000 juegos y deportes populares y tradicionales*. Paidotribo.
- Le Boulch, J. (1971). *Vers une science du mouvement humain. Introduction à la psychocinétique*. Les Editions ESF.
- Lestaringru, A. y Yulianto, D. (2016). Strategy for creative learning by using Traditional games based multicultural in Early Childhood Education. In Nugroho, A. P., Dharma, A. B. y Mastuti, D. N. (Eds.), *Proceedings International Seminar FoE (Faculty of Education)* (pp. 62-70). IKIP PGRI Madiun.
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales.
- Libet, J. y Lewinsohn, P. M. (1973). Concept of social skills with special reference to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40(2), 304-312. [10.1037/h0034530](https://doi.org/10.1037/h0034530)
- Lineham, M. M. (1984). Interpersonal effectiveness in assertive situations. En E. Blechman y E. A. Blechman (Eds.), *Behavior modification with women*. Guilford Press.
- López de Dicastillo, N., Iriarte, C. y González Torres, M.C. (2008). *Competencia social y educación cívica. Concepto, evaluación y programas de intervención*. Síntesis.
- López de Sosoaga, A. (2010). Análisis Praxiológico de la Educación Física de Primaria (6-12 años) en el País Vasco: un estudio de casos. *Revista Científica Digital Acción Motriz*, 5(1), 20-32. <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/29>
- López, P. (1997). *El área de Educación Física y el alumnado con discapacidad motora*. Ministerio de Educación y Cultura.
- López Pastor, V., Monjas, R, y Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Inde.
- Louth, S. (2014). *An investigation into the impact of traditional Indigenous games (TIG) on primary school students and their teachers* [Tesis de doctorado, University of

- Southern Queensland]. University of Southern Queensland.
- Lowenfeld, V. y Lambert, W. (1990). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapeluz.
- Lyu, S. y Zhang, W. (2025). Opening the window to the children's mind: the superior efficacy of open-ended physical games in the development of attention and socio-emotional skills. *Frontiers in Psychology*, 16. [10.3389/fpsyg.2025.1511559](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1511559)
- Maccoby, E (1980). *Social development: Psychological growth and the parent-child relationship*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Maestre, I., Almagro, B. J. y Paramio-Pérez, G. (2015). El desarrollo de la educación emocional a través de la Educación Física escolar. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (5), 69-96. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/11685>
- Maestro, F. (2011). Baratos tesouros, prodixios de imaxinación. *Revista Galega de Educación*, (51), 36-39. <https://rge.gal/wp-content/uploads/2020/05/51-revista-galega-de-educacion.pdf>
- Magdalen, T. (2022). "Draw yourself and write your name": Material-discursive agency of names and drawings in early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 23(3), 265-285. <https://doi.org/10.1177/14639491221117224>
- Major, S. y João, M. (2016). Validity Evidences for the Portuguese Version of the Problem Behavior Scale: Preschool and Kindergarten Behavior Scales-2. *Paidéia*, 26(65), 273-281. [10.1590/1982-43272665201606](https://doi.org/10.1590/1982-43272665201606)
- Maleki, M., Mardani, A., Chehrzad, M. M., Dianatinasab, M. y Vaismoradi, M. (2019). Social Skills in Children at Home and in Preschool. *Behavioral Sciences*, 9(74). [10.3390/bs9070074](https://doi.org/10.3390/bs9070074)
- Maliki, O., Suherman, W. S., Prasetyo, Y., Pradipta, G. D., Paryadi, Virama, L. O. A., Yudhistira, D., y Damera, F. D. (2025). Developing a traditional game-based physical education learning model to improve students' physical fitness: Content validity. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 62, 787-795. [10.47197/retos.v62.110401](https://doi.org/10.47197/retos.v62.110401)
- Manz, P. H. y McWeyne, C. (2004). Intervenciones Tempranas para Mejorar las Relaciones entre pares/Competencia Social de Niños de Familias con Escasos Recursos. *Enciclopedia sobre el desarrollo en la primera infancia. Relaciones entre pares* (pp. 32-38). <https://www.encyclopedia-infantes.com/pdf/expert/relaciones-entre-pares/segun-los-expertos/intervenciones-tempranas-para-mejorar-las-relaciones-entre>

- Manzano, D., Merino, J. A. y Sánchez-Alcaraz, B. J. (2020). El Modelo de Responsabilidad Personal y Social. En B. J. Sánchez-Alcaraz, A. Valero, D. Navarro y J. A. Merino (Eds.) *Metodologías emergentes en educación física* (pp. 113-130). Wanceulen.
- Manzano, J. y Ramallo, C. B. (2005). El juego como medio de desarrollo integral en el ámbito educativo. *Isla de Arriarán, Revista Cultural y científica*, (26), 287-302. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2042367>
- Marchesi, Á., Palacios, J. y Coll, C. (2017). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza.
- Marin, E. C., Ribas, J. F. M., Parlebas, P., Stein, F. y De Vargas, A. (2012). Jogos tradicionais no Estado do Rio Grande do Sul: manifestação pulsante e silenciada. *Revista Movimento, Porto Alegre*, 18(3), 73-94. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.26564>
- Marín, R. (1988). El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares. *Arte, individuo y sociedad*, 1(5), 5-29. <https://www.semanticscholar.org/paper/El-dibujo-infantil%3A-tendencias-y-problemas-en-la-la-Viadel/f69e5b52686704881ccdc9b99a4991d71ea6b8e?p2df>
- Martín, J. C. (2003). *Fundamentos de los juegos y deportes tradicionales en el ámbito de la educación física*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.
- Martínez, L. A. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles Libertadores*, 4(80). https://www.academia.edu/34873298/La_Observaci%C3%B3n_y_el_Diario_de_Campo_en_la_Definici%C3%B3n_de_un_Tema_de_Investigaci%C3%B3n
- Martínez, L. y Gómez, R. (2009). *La educación física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza*. Miño y Dávila.
- Martínez, M. y Buxarrais, M. (2000). Los valores de la educación física y el deporte en la edad escolar. *Revista Aula de Innovación Educativa* (91), 6-9.
- Martínez-Martínez, F. D. y González-Hernández, J. (2018). Práctica de actividad física, conducta prosocial y autoconcepto en adolescentes: conexiones en el contexto escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(3), 555-577. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/2235/2734>
- Martínez, R. (2008, julio). La Conducta Motriz. [Comunicación presentada]. *VI Simposium Internacional Educación Física, Deporte y Recreación*. Las Palmas de Gran Canaria, España.
- Martínez-Santos, R. (2015). La Comunicación Práxica. Arqueología de un concepto. (2º parte: 1971-1977). *Revista Científica Digital Acción Motriz*, (15), 33-50.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6324698>

- Martins, A., Ramalho, N. y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>
- Masciano, A., Masciano, B. y Lagardera, F. (2013, septiembre). La pedagogía de las Conductas Motrices aplicada eficazmente con el Método Movitransfer. [Comunicación presentada]. *10º Congreso Argentino y 5º Congreso Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. Buenos Aires, Argentina.
- Masciano, B., Masciano, J. A. y Lagardera, F. (2016). Testimonios de la pedagogía de las conductas motrices aplicada con el método Movitransfer. *Lúdica Pedagógica*, 24, 95-105. <https://doi.org/10.17227/01214128.4457>
- Mawere, M. (2012). *The Struggle of African Indigenous Knowledge Systems in an Age of Globalization: A Case for Childrens Traditional Games in South-Eastern Zimbabwe*. Langaa RPCIG.
- Mayorga, J. y Méndez, N. (2020). Proceso de terapia existencial de artes expresivas. *Revista científica de ciencias sociales*, 4 (2), 299-316. [10.26490/uncp.sl.2020.4.2.679](https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2020.4.2.679)
- Mazo, K. (2022). *Implementación de una estrategia didáctica para fortalecer las habilidades sociales en niños y niñas de 4 y 5 años del grado jardín de una institución educativa de la ciudad de Bucaramanga*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- McCabe, P. C. y Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513–540. <https://doi.org/10.1002/pits.20570>
- McLoughlin, C. (2009). Positive Peer Group Interventions: An Alternative to Individualized Interventions for Promoting Prosocial Behavior in Potentially Disaffected Youth. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1131-1156. [10.25115/ejrep.v7i19.1338](https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i19.1338)
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2011). *Investigación educativa*. Pearson. Addison Wesley.
- Medeiros, F. (2012). *A Educação Físico-Motora na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico: Pensar em Práticas de Intervenção Promotoras de Aprendizagens* [Tesis de máster, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores.
- Medina, F. (2002). Deporte, inmigración e interculturalidad. *Apunts. Educación Física y Deportes* (68), 18-23.

https://www.researchgate.net/publication/277260067_Deporte_inmigracion_e_interculturalidad

- Melero, M. A. y Fuentes, M. J. (1992). Las amistades infantiles: Desarrollo, funciones y pautas de intervención en la escuela. *Investigación en la escuela*, 16, 55-67. <https://doi.org/10.12795/IE.1992.i16.05>
- Mello, A. N. (2006). *Jogos Tradicionais e Brincadeiras Infantis. Atlas do Esporte no Brasil*. CONFEF.
- Mendiara, J. (2008). La Psicomotricidad Educativa: un enfoque natural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 62(22), 199-220. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27414780012.pdf>
- Mendoza, M. M., Analuiza, E., y Lara, L. (2017). Los juegos populares y su aporte didáctico en las clases de Educación física. *EmásF: revista digital de educación física*, 44, 79-93. https://emasf.webcindario.com/Los_juegos_populares_y_su_aporte_didactico_a_las_clases_de_EF.pdf
- Meneses, M. y Monge, M. A. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Educación*, 25(2), 113-124. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025210.pdf>
- Merrell, K. W. (1993). *School Social Behavior Scales*. Clinical Psychology Publishing.
- Merrell, K. W. (1994). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales. Test Manual*. Pro-ed.
- Merrell, K. W. (2002). *Preschool and kindergarten behavior scales*. Pro-ed.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. y Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento*. Martínez Roca.
- Miller, S. C., Bredemeier, B. J. y Shields, D. L. (1997). Sociomoral education through physical education with at risk children. *Quest*, 49(1), 114-129. <https://doi.org/10.1080/00336297.1997.10484227>
- Mirallas, J. A. (2007). Reflexión sobre la praxiología motriz. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(28), 290-318. https://www.researchgate.net/publication/28205963_Reflexion_sobre_la_praxiologia_motriz
- Miranda, M. G. (2001). O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. En A. A. Andrey, A. N. Neto, A. d. C. Ciampa, I. Carone, J. C. Libaneo, J. R. T. Reis, M. G. de Miranda, S. T. M. Lane y W. Codo (Eds.), *Psicologia Social: o homem em movimento* (pp. 125-135). Editora Brasiliense.
- Molina, F. (2012). La enseñanza en la Educación Física: la socialización, el juego y las

- emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 755-770. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1526/1855>
- Molina, F. (2018). Educación Física, Calidad de Vida y la Nueva Sociología de la Infancia: Repensando la Metodología Mixta en Sociología. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 33, 69-73. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/51510/38061>
- Molina, J. (1990). El juego, su importancia: evolución en el ciclo inicial. *Revista Comunidad Educativa*, 183, 26-31. <https://scholar.google.com/scholar?cluster=6226881789797139871&hl=en&oi=scholar>
- Monjas, I. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social*. CEPE.
- Monjas, M. I. (2021). *Programa Relaciones Positivas (PRP). Promoción de competencias socioemocionales*. Pirámide.
- Monsalve, A. Y. y Pérez, E. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario Educativo*, 60, 117-128. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1406/1199>
- Montil, M., Barriopedro, M. I. y Oliván, J. (2007). Actividad física y estados de cambio en población infantil: un estudio sobre validez convergente. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 90(40), 20-26. https://www.researchgate.net/publication/237091445_Actividad_fisica_y_estados_de_cambio_en_poblacion_infantil_un_estudio_sobre_validez_convergente
- Moorea, J. E., Cooper, B. R., Domitrovich, C. E., Morganc, N. R., Cleveland, M. J., Shah, H., Jacobsonc, L. y Greenberg, M. T. (2015). The effects of exposure to an enhanced preschool program on the social-emotional functioning of at-risk children. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 127–138. https://www.researchgate.net/profile/Mark-Greenberg-3/publication/274968270_The_effects_of_exposure_to_an_enhanced_preschool_program_on_the_social-emotional_functioning_of_at-risk_children/links/5ce86f31299bf14d95b76a44/The-effects-of-exposure-to-an-enhanced-preschool-program-on-the-social-emotional-functioning-of-at-risk-children.pdf
- Morejón, S. E., Mayanza, O., Barcia, A. M. y Vásquez, E. (2024). Los juegos tradicionales como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de valores culturales en la comunidad (Traditional games as a pedagogical strategy for the strengthening of

- cultural values in the community). *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 57, 859-865. <https://doi.org/10.47197/retos.v57.107996>
- Moreno, C.B., Segatore, M. E. y Tabullo, A. J. (2019). Empatía, conducta prosocial y bullying. Las acciones de los alumnos espectadores. *Estudios sobre Educación*, 37, 113-134. <https://doi.org/10.15581/004.37.113-134>
- Morera, M. (2008). Generación tras generación, se recobran los juegos tradicionales. *MHSalud. Revista en Ciencias del Movimiento Humano y Salud*, 5(1), 1-8. [10.15359/mhs.5-1.1](https://doi.org/10.15359/mhs.5-1.1)
- Mosston, M. (1993). *La enseñanza de la educación física. Reforma de los estilos de enseñanza*. Hispano Europea.
- Moyolema-Ramírez, P., Freire-Ruiz, A., Mayorga-Mayorga, D. y Cosquillo-Chida, J. (2024). Habilidades sociales como clave en el éxito académico. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(1-1), 148-162. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2268>
- Mulvey, K. L., Miedema, S. T., Stribing, A., Gilbert, E. y Brian, A. (2020). SKIPing together: A motor competence intervention promotes gender-integrated friendships for young children. *Sex Roles*, 82(9–10), 550–557. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01079-z>
- Mulyani, N. (2016). *Super asyik permainan tradisional anak indonesia*. DIVA Press.
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. En J. M. Cantero y E. Abalde (Eds.), *Metodología Educativa* (pp.101-116). Universidad del País Vasco.
- Muñoz-Arroyave, V., Lavega-Burgues, P., Pic, M., De Ocariz Granja, U. y Serna, J. (2021). Los Juegos tradicionales y los estados emocionales en Educación Secundaria y Bachillerato. *Revista de psicología del deporte*, 30(1), 64-70. https://www.researchgate.net/publication/351478536_Los_Juegos_tradicionales_y_los_Estados_emocionales_en_Educacion_Secundaria_y_Bachillerato [Revista de Psicología del Deporte](https://www.researchgate.net/publication/351478536_Los_Juegos_tradicionales_y_los_Estados_emocionales_en_Educacion_Secundaria_y_Bachillerato) [Journal of Sport Psychology 30 Suppl 1 pp 64-70/citations](https://www.researchgate.net/publication/351478536_Los_Juegos_tradicionales_y_los_Estados_emocionales_en_Educacion_Secundaria_y_Bachillerato)
- Murano, D., Sawyer, J. E. y Lipnevich, A. A. (2020). A Meta-Analytic Review of Preschool Social and Emotional Learning Interventions. *Review of Educational Research*, 90(2), 227-263. <https://doi.org/10.3102/0034654320914743>
- Murray, J. (2018). The play's the thing. *International Journal of Early Years Education*, 26(4), 335–339. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1527278>
- Navarro, R. (2010). Relaciones entre el grupo-clase. Principales conflictos y estrategias para su resolución pacífica. Temas para la Educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (6). <https://www2.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6802.pdf>
- Navarro, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Inde.

- Navarro, V. y Jiménez, F. (2009). El conocimiento práctico de la Educación Física desde una visión epistemológica actual. *Revista Científica Digital Acción Motriz*, 3(1), 25-32. <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/18>
- Nergaard, K. (2020). «The heartbreak of social rejection»: young children's expressions about how they experience rejection from peers in ECEC. *Child Care in Practice*, 26(3), 226-242. <https://doi.org/10.1080/13575279.2018.1543650>
- Nonato, O., Gomes, P. y Bezerrados, H. (2016). Fundamentos metodológicos da pedagogia das condutas motoras como projeto pedagógico na educação física escolar. *FIEP Bulletin, Special Edition*, 86, 167-170. <https://ojs.fiepbulletin.net/fiepbulletin/article/view/86.a1.39/11988>
- Oliver, L., Alcaraz-Muñoz V., Calvo, L. y Alonso, J. I. (2023). Jugar en igualdad. Análisis de roles de género de los juegos tradicionales en educación infantil: Estudio de caso en una escuela de la Región de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 653-665. <https://doi.org/10.5209/rced.79923>
- Omar, A. (2009). Antecedentes y consecuencias de los comportamientos prosociales de voz y silencio. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 10, 249-268. [10.18682/pd.v10i0.399](https://doi.org/10.18682/pd.v10i0.399)
- Önder, A. (2005). *Peer relations in the preschool stage: Current topics in the preschool stage*. Morpa Kültür.
- Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, F. J., De Meester, A., Haerens, L., van Tartwijk, J. y De Martelaer, K. (2020). Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review*, 26(4), 797–813. <https://doi.org/10.1177/1356336X19882054>
- Otero, R. M., Ocampos, S., Sandoval, A. y Elguera, S. M. (2023). La relación entre el juego y el desarrollo de habilidades sociales, autonomía y comunicación en el preescolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 1329-1341. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6957
- Palomero, J. E. y Fernández, M. R. (2002). La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 13-35. https://www.researchgate.net/publication/28049491_La_formacion_del_profesorado_ante_el_fenomeno_de_la_violencia_y_convivencia_escolar
- Papalia, D, Wendkos, S. y Feldman, R. (2001). *Psicología del desarrollo*. Mc Graw- Hill.
- Paris, J., Beeve, K. y Springer, C. (2023). *Introducción al plan de estudios para la educación*

- en la primera infancia*. LibreTexts.
- Parlebas, P. (1967). L'éducation physique en miettes. La socio-motricité: mode d'approche nouveau de l'éducation physique? *Revue Education Physique et Sport- E.P.S.* (86), 7-12. <https://www.revue-eps.com/fr/1-education-physique-en-miettes-3-pleins-feux-sur-la-psycho-socio-motricite-a-1555.html>
- Parlebas, P. (1974). Analyse mathématique élémentaire d'un jeu sportif. *Mathématiques et Sciences Humaines*, 12(47), 5-35. http://www.numdam.org/article/MSH_1974__47__5_0.pdf
- Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Insep.
- Parlebas, P. (1989). *Perspectivas para una Educación Física moderna*. Junta de Andalucía.
- Parlebas, P. (1990). *Activités physiques et éducation motrice*. E.P.S.
- Parlebas, P. (1993, septiembre). *Educación Física Moderna y Ciencia de la Acción Motriz*. [Comunicación presentada]. I Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia, Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad: léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.
- Parlebas, P. (2004). Discurso del acto de investidura a doctor "honoris causa" por la Universidad de Lleida. En F. Lagardera y P. Lavega (Eds.), *La ciencia de la acción motriz* (pp. 19-29). Edicions de la Universitat de Lleida.
- Parlebas, P. (2005). El joc, emblema d'una cultura. En Enciclopedia catalana (Ed.), *Jocs i Esports tradicionals*. Enciclopedia catalana. <https://www.enciclopedia.cat/tradicionari/el-joc-emblema-duna-cultura>
- Parlebas, P. (2016). La praxiología motriz en los juegos motores tradicionales: una etnomotricidad exuberante. *Revista científica digital Acción Motriz*, 16(1), 43-50. <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/93>
- Parlebas, P. (2018). Une Pédagogie des Compétences Motrices. *Revista Acción Motriz*, 20(1), 89-96. <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/117>
- Parlebas, P. (2020). Educación física y praxiología motriz. *Conexões*, 18. <https://doi.org/10.20396/conex.v18i0.8659657>
- Patterson, G. (1982). *Coercive family process*. Castalia.
- Payá, A. (2020). El juego popular y tradicional en la historia de la educación española contemporánea. *Revista Historia de la Educación*, 38, 39-57. <https://doi.org/10.14201/hedu2019383957>
- Peng, Y., Yang, L., Qi, A., Zhang, L., Xiong, R. y Chen, G. (2023). Simulation-Based

- Learning Combined with Case and Problem-Based Learning in the Clinical Education of Joint Surgery. *Journal of Surgical Education*, 80(6).
<https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2023.03.001>
- Peña, D. y Peña, P. (2014). La Actividad Física como elemento socializador en el alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 31, 86-111. https://emasf2.webcindario.com/EmasF_31.pdf
- Pérez, J. y Garaigordobil, M. (2004). Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de psicología*, 22(2), 153-169.
https://www.researchgate.net/publication/28098334_Relaciones_de_la_socializacion_con_inteligencia_autoconcepto_y_otros_rasgos_de_la_personalidad_en_ninos_de_6_anos
- Petrovska, S., Sivevska, D. y Cackov, O. (2013). Role of the Game in the Development of Preschool Child. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 92(10), 880-884.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.770>
- Petrus, A. (1998). *Pedagogía Social*. Ariel.
- Petty, A. L. y de Souza, M. T. C. C. (2012). Executive functions development and playing games. *US-China Education Review*, 9, 795-801.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537211.pdf>
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Fontanella.
- Piaget, J. (2015). *La representación del mundo del niño*. Morata.
- Piaget, J. (2023). *La psicología del niño*. Morata.
- Pic, M, Lavega-Burgués, P y March-Llanes, J. (2018). Motor behavior through traditional games. *Educational Studies*, 45(6), 742-755. [10.1080/03055698.2018.1516630](https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1516630)
- Pic, M. y Lavega, P. (2019). Estimating motor competence through motor games. *Revista Internacional de ciencias del deporte*, 15(55), 5-19.
<https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05501>
- Pichardo, M. C., Benavides, A., Romero, M. y García-Berbén, T. (2019). Evaluación del programa “Aprender a Convivir en Casa”. Estudio piloto para padres de Educación Infantil. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(1), 149-168.
<https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/7609/1875-7069-1-PB.pdf?sequence=1>
- Polvi, S. y Telama, R. (2000). The Use of Cooperative Learning as a Social Enhancer in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(1), 105-115.

[10.1080/713696660](https://doi.org/10.1080/713696660)

- Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor, un recurso para la investigación en el aula*. Diada.
- Preciado, M. P. U., Atoche, C. B., Cedeño, B. J. B., Torres, C. V. G., Santana, L. M. Q. y Unuzungo, G. D. F. (2022). Habilidades sociales: desarrollo desde lo lúdico, en niños de etapa preescolar. *Ciencia Latina, Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 544-557. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1517
- Premack, D. y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515–526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>
- Prisia, H. P. y Handoyo, P. (2014). Permainan Tradisional dalam Budaya dan Perkembangan Anak. *Paradigma*, 2(3), 1–5. <https://ejournal.unesa.ac.id/index.php/paradigma/article/view/9088>
- Pujolás, P. (2012). *Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo*. Universidad de Vic.
- Purwaningsih, E. (2006). Permainan tradisional anak: sa-lah satu khasanah budaya yang perlu dilestarikan. *Jantra: Jurnal of History and Culture*, 1(1), 40–46. https://media.sabda.org/kios/DVD_Alkitab-Aksara-Jawa/09_BONUS/pdf_teks_lain/buku_jurnal_Jantra-Sejarah_dan_Budaya_Jawa.pdf#page=44
- Raabe, J. (1980). *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*. UNESCO.
- Regidor, R. (2003). *Las capacidades del niño: guía de estimulación temprana de 0 a 8 años*. Palabras.
- Reinke, W .M. y Herman, K. C. (2002). Creating school environment that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools*, 39(5), 549-559. <https://doi.org/10.1002/pits.10048>
- Rillo-Albert, A., Lavega, P. y Sáez de Ocáriz, U. (2024). *El conflicto en positivo. Una oportunidad para aprender en Educación Física y Deporte*. Inde.
- Rimm, D. C. y Masters, J. C.(1974). *Behavior therapy: Techniques and empirical findings*. Academic.
- Rinaldi, H., Okawa, G., Boccato, C. y de Castro, L. (2019). Indicadores emocionais de Koppitz no desenho da figura humana: comparação entre uma amostra clínica e escolares. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 37(2). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5118>
- Ríos, M. (2015). La Educación Física como recurso de intervención socioeducativa. Los

- créditos de APS en centros penitenciarios y de salud mental. *IPSE-ds Revista de Intervención Psicosocioeducativa en la Desadaptación Social*, (8), 35-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6357185>
- Ríos, Y., Navarro, R., Arufe, V. y Pérez, J. A. (2018). Evaluación de un programa de actividad física mediante juegos populares en escolares de Educación Primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (34), 108-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6736372>
- Riveron-Ovalle, C. A, Nogueras, A. I. y Massagué, L. M. (2017). Los juegos tradicionales, vía para la inclusión social de los niños con retraso mental leve, desde la orientación a la familia. *Revista científica Olimpia*, 14(44), 121-135. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/985>
- Roca, E. (2003). *Cómo mejorar tus habilidades sociales: programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. ACDE.
- Roca, E. (2005). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. ACDE.
- Rodrigo-Mendizábal, I. F. (2017). El video como instrumento de investigación social: la antropología visual como metodología. *Razón y palabra*, 21(97), 601-629. <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199552192033.pdf>
- Rodríguez, C. (21 de marzo de 2013). Habilidades sociales: Educar para las relaciones sociales. *Educapeques*. <https://www.educapeques.com/escuela-de-padres/habilidades-sociales-educar-para-las-relaciones-sociales.html>
- Rodríguez, C. y Moro C. (1998). *El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan*. Paidós.
- Rodríguez, D. y Vallderiola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodríguez-Fernández, J. E., Pereira, V., Pereira, B., y Condessa, I. (2019). Análisis de la interacción entre pares en los recreos de 1º ciclo de enseñanza básica en Portugal. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, (36), 97 - 102. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68566>
- Rodríguez, J. E., Pazos, J. M. y Palacios, J. (2015a). Evolución histórica del juego de bolos en Boiro. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, (28), 141-146. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345741428026>
- Rodríguez, J. E., Pazos, J. M. y Palacios, J. (2015b). El juego de bolos en España: estudio de revisión. *Revista Ciencia, Cultura, Deporte*, 10(30), 177-185. <https://www.redalyc.org/pdf/1630/163042540002.pdf>

- Rodríguez, J. E., Pazos, J. M. y Palacios, J. (2016). La promoción de juegos y deportes populares y tradicionales: de los centros educativos al servicio municipal de deportes. El caso de Boiro. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (412), 79-92. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i412.176>
- Rodríguez, M. (2012). *Los juegos recreativos como estrategia didáctica para el fortalecimiento de los valores humanos*. Libro Mundo.
- Rombot, O. (2017, junio). *The Application of Traditional Games to Develop Social and Gross Motor Skills in 6-7 Year-old Children*. [Comunicación presentada] International Symposium on Educational Technology (ISET). Hong Kong, China. [10.1109/ISET.2017.35](https://doi.org/10.1109/ISET.2017.35)
- Romero, V. y Gómez, M. (2003). *El juego infantil y su metodología*. Altamar.
- Rubin, H. J. y Rubin, I. S. (1995). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. Sage Publications.
- Saco, M., Acedo, E. y Vicente, C. (2001). *Los Juegos Populares: una propuesta de aplicación*. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de Mérida.
- Sáez de Ocáriz, U. (2011). *Conflictos y educación física a la luz de la praxiología motriz. Estudio de caso de un centro educativo de primaria*. [Tesis de doctorado, Universitat de Lleida]. Repositori Obert UDL.
- Sáez de Ocáriz, U. y Lavega, P. (2014). Hacia una transformación de los conflictos motores en Educación Física. *Cultura, ciencia y deporte*, 9(25), 43-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5102857>
- Sáez de Ocáriz, U. y Lavega, P. (2015). Estudio de los conflictos en el juego en educación física en primaria / Study of Conflicts in Games Played During Primary School Physical Education Classes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(57), 29-44. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista57/artestudio555.htm>
- Sáez de Ocáriz, U. y Lavega-Burgués, P. (2020). Development and Validation of Two Questionnaires to Study the Perception of Conflict in Physical Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6241. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176241>
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Lagardera, F., Costes, A. y Serna, J. (2014). ¿Por qué te peleas? Conflictos motores y emociones negativas en la clase de Educación Física: el caso de los juegos de oposición. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 71-90. <https://doi.org/10.6018/j/194091>

- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P. y March, J. (2013). El profesorado ante los conflictos en la educación física. El caso de los juegos de oposición en Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 163-176. [10.6018/reifop.16.1.180101](https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.180101)
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega-Burgués, P., March-Janés, J. y Serna, J. (2018). Transformar conflictos motores mediante los juegos cooperativos en Educación Primaria. *Universitas Psychologica*, 17(5). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.tcmj>
- Safitri, R. E., Safari, I. y Supriyadi, T. (2023). Peningkatan Kemampuan Motorik Kasar Lari Melalui Permainan Tradisional Kucing Jongkok. Improving Gross Motor Ability Run Through Traditional Cat Squating Game. *Jambura Health and Sport Journal*, 5(1). <https://ejournal.ung.ac.id/index.php/jhsj/article/view/18703/6187>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
- Sánchez-Queija, I. y Oliva, A. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 18(1), 71-86. [10.1174/02134740360521796](https://doi.org/10.1174/02134740360521796)
- Santos, A., Yayorski, R., Santana, M. y Pulgar, A. (2020). El dibujo de alumnos de primaria revelando sentimientos y emociones: una cuestión discutida por la inteligencia emocional. *MLS Educational Research*, 4(1), 106-121. <https://doi.org/10.29314/mlser.v4i1.328>
- Saputra, N. E. y Ekawati, Y. N. (2017). Permainan tradisional sebagai upaya meningkatkan kemampuan dasar anak (Traditional games to increase children's basic abilities). *Jurnal Psikologi Jambi*, 2(2), 48-53. <https://online-journal.unja.ac.id/jpj/article/view/4796/8778>
- Saraví, J. R. (2004). Prácticas corporales, tiempo libre y praxiología motriz. *Revista Ímpetus*, 8(2), 83-87. <https://revistas.unillanos.edu.co/index.php/impetus/article/view/374>
- Saraví, J. R. (2007). Praxiología motriz: un debate pendiente. *Educación Física y Ciencia*, 9. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/11785/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Schensul, S. L. Schensul, J. J. y LeCompte, M. D. (1999). *Essential ethnographic methods: Observations, interviews, and questionnaires*. AltaMira Press.
- Silva, V. G. y De Lorenzi, G. (2013). *Jogos da cultura popular no Brasil e Uruguai: Um estudo de casos na educação física escolar*. *Licere*, 16(3).

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/662>

- Septianto, I., Nasrulloh, A., Nugraha, H., Ali, M., Malik Ramadhani, A., Dewantara, J., Haniyyah, N., Suryadi, D. y Ardian, R. (2024). Traditional games for physical fitness: an experimental study on elementary school students Juegos tradicionales para mejorar la forma física: estudio experimental con alumnos de primaria. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 54. <https://doi.org/10.47197/retos.v54.104177>
- Serra, F. (1999). La Educación Física en Herbert Spencer. En S. García (Ed.), *VI Simposium Historia de la Educación Física* (pp. 47-68). Universidad de Salamanca-Servicio de Educación Física y Deportes.
- Serrano, J. A. y Navarro, V. (1995). Revisión Crítica y Epistemológica de la Praxiología Motriz. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 39, 7-30. https://revista-apunts.com/wp-content/uploads/2020/11/039_007-030_es.pdf
- Spinrad, T. y Eisenberg, N. (2009). Empathy, prosocial behavior and positive development in schools. En M. J. Furlong, R. Gilman y E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 119 - 129). Routledge.
- Steger, M. F., Kashdan, T. B. y Oishi, S. (2008). Being good by doing good: Daily eudaimonic activity and well-being. *Journal of Research in Personality*, 42(1), 22-42. https://www.researchgate.net/publication/222823819_Being_good_by_doing_good_Daily_eudaimonic_activity_and_well-being
- Suárez, W. (2010). *Programa recreativo con juegos populares tradicionales infantiles para el consejo popular Agramonte*. Universidad de Matanzas.
- Sukadari, Sukemi, B. M. y Sunarti. (2019). Local socio-cultural wisdom as a basis of character education in primary schools. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 7(6), 298-311. https://www.ijicc.net/images/vol7iss6/7620_Sukadari_2019_E_R.pdf
- Supriadi, D. (2019). Traditional Games and Fundamental Movement Skills of Elementary School Students. *Jurnal Pendidikan Jasmani Dan Olahraga*, 4(1), 98-102. [10.17509/jpjo.v4i1.13873](https://doi.org/10.17509/jpjo.v4i1.13873)
- Tapia, C. (1998, diciembre). *Trabajar las habilidades sociales en Educación Infantil*. [Comunicación presentada]. Congreso de Madrid Diciembre-98. Madrid, España.
- Taro, J., y Pincay, M. A. (2023). Los juegos tradicionales como estrategia pedagógica para afianzar la identidad cultural en educación primaria. *Warisata, Revista de Educación*,

- 5(15), 38-52. <https://doi.org/10.61287/warisata.v5i15.9>
- Theodosiadou, S. y Kyridis, A. (2022). Making sense of the image of TV in Greek preschoolers' drawings. *Journal of Early Childhood Research*, 20(1), 42–58. <https://doi.org/10.1177/1476718X211045731>
- Thomas G, y Silk A. (1990). *An introduction to the psychology of children's drawings*. Harvester Wheatsheaf.
- Trajkovic, V., Malinovski, T., Vasileva-Stojanovska, T., Vasileva, M. (2018). Traditional games in elementary school: Relationships of student's personality traits, motivation and experience with learning outcomes. *PLoS ONE*, 13(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202172>
- Trigo, E. (2001). *Fundamentos de la motricidad: aspectos teóricos, prácticos y didácticos*. Gymnos.
- Trigueros, C. (2000). Nuevos significados del juego tradicional en el desarrollo curricular de la educación física en centros de educación primaria de Granada. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Repositorio Universidad de Granada.
- Trigueros, C., Giles, F. y Herencia, M. (2015). El juego tradicional: ¿puente entre culturas? De lo posible a la realidad. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 1(1), 81-109. <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/49023>
- UNESCO (2005). *Informe preliminar sobre la conveniencia y el alcance de una carta internacional de juegos y deportes tradicionales*. UNESDOC Biblioteca Digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140342_spa
- Uribe, I. (1997). Iniciación deportiva y praxiología motriz. *Educación Física y Deporte*, 19(2), 69-74. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.3611>
- Vain, P. (2003). El diario académico: una estrategia para la formación de docentes reflexivos. *Revista Perfiles Educativos*, 25(100), 56-68. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13210005.pdf>
- Vaish, A. y Hepach, R. (2019). The development of prosocial emotions. *Emotion Review* 12(4). <https://doi.org/10.1177/1754073919885014>
- Vaz, A.F.C., Figueredo, L.Z.P. y Motta, A.B. (2020). Behavior problems, anxiety, and social skills among kindergarteners. *Psicología: teoría e práctica*, 22(1), 185-207. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v22n1p185-207>
- Vaz, L. (2012). El desarrollo de la competencia social en la etapa de Educación Infantil: La biblioteca de aula. En J. A. Morales y J. M. Barroso (Eds.), *Redes Educativas: La educación en la sociedad del conocimiento* (pp. 1-7). GID.

- Veiga, P. (2001). *Xogo popular galego, educación e identificación cultural*. Sotelo Blanco.
- Vela, A. (10 de octubre de 2021). 50 habilidades sociales #infografía #rrhh #comunicación #competencias. *Tics y Formación*. <https://ticsyformacion.com/2021/10/10/50-habilidades-sociales-infografia-rrhh-comunicacion-competencias/>
- Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Trotta
- Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. Secretaría de Educación pública.
- Veiga, J., De la Fuente, E. y Zimmermann, M. (2008). Modelos de estudios en investigación aplicada. Concepto y criterios para el diseño. *Medicina y seguridad del trabajo*, 54(210), 81-88. <https://scielo.isciii.es/pdf/mesetra/v54n210/aula.pdf>
- Vial, J. (1988). *Juegos y educación. Las ludotecas*. Akal.
- Vieira, E. M., Cavalcante, E. N. O. (2002). *Manual de Educação Física*. Crato: Urca.
- Vigne, M. (2011). Las actividades tradicionales de ocio como reflejo de una sociedad. *Revista Científica Digital Acción Motriz*, 7(1), 62–76. <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/42>
- Vinyamata, E. (2003). *Aprender del Conflicto. Conflictología y Educación*. Graó.
- Wang, B. y Chen, S. (2021). Sport education for social competence in K-12 physical education. *Quest*, 73(4), 391–409. <https://doi.org/10.1080/00336297.2021.1986410>
- Wajskop, G. (1995). *Brincar na pré-escola*. Cortez.
- Wellman, H. M., Cross, D. y Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655–684. [10.1111/1467-8624.00304](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00304)
- Wentzel, K., Baker, S. y Russell, S. (2009). Peer relationships and positive adjustment at school. En R. Gilman, E. S. Huebner y M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 229-243). Routledge.
- Widya, F. y Maftuh, B. (2020). Traditional Games as a Multicultural Education Planning for Children in Primary Schools. *Jurnal Inovasi Pendidikan Dasar (JIPD)*, 5(2), 51-58. [10.22236/jipd.v5i2.114](https://doi.org/10.22236/jipd.v5i2.114)
- Wild, R. (2021). *Etapas del desarrollo*. Herder Editorial.
- Winther-Lindqvist, D. (2012). Developing social identities and motives in school transitions. En M. Hedegaard, A. Edwards y M. Flear (Eds.), *Motives in Children's Development: Cultural–Historical Approaches* (pp. 115–132). Cambridge University Press.

- Wolpe, J. (1977). *La práctica de la terapia de la conducta*. Trillas.
- Yin, R. K. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. Sage Publications.
- Yubero, S. (2005). Capítulo 24. Socialización y aprendizaje social. En I. Fernández, S. Ubillos, E. M. Zubieta y D. Páez (Eds.), *Psicología Social, Cultura y Educación*, (pp. 819-844). Pearson.
- Zapata, O.A. (1989). *El aprendizaje por el juego en la escuela primaria*. Pax México.
- Zarra-Nezhad, M., Moazami-Goodarzi, A., Aunola, K., Nurmi, J. E., Kiuru, N. y Lerkkanen, M. K. (2019). Supportive parenting buffers the effects of low peer acceptance on children's internalizing problem behaviors. *Child Youth Care Forum*, 48, 865-887. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09510-y>

CAPÍTULO VIII

ANEXOS

Anexo 1. Juegos desarrollados durante el programa de intervención

A continuación se presenta y expone la dinámica de los JPT realizados en el programa de intervención de este estudio:

- 1) *Los bolos*: los jugadores han de conseguir derribar un total de seis bolos distribuidos espacialmente en tres filas (pirámide invertida). Para ello lanzan una bola a ras de suelo desde una distancia previamente establecida. Se utilizaron tres juegos de bolos para que el grupo clase se pudiera dividir en tres pequeños equipos de tres o cuatro jugadores.
- 2) *La zapatilla por detrás*: el juego comienza estando sentados en gran grupo en el suelo, después se decide qué niño o niña es el que se la queda para comenzar a jugar. Mientras el que se la queda va caminando, saltando, bailando o desplazándose como quiere alrededor del círculo formado, todos los demás van cantando con los ojos cerrados la siguiente canción:

A la zapatilla por detrás,

tris, tras,

ni la ves, ni la verás,

tris, tras.

Mirad para arriba,

que cae una oliva.

Mirad para abajo,

que cae un escarabajo.

A dormir, a dormir,

que los reyes van a venir.

¿A qué hora? (pregunta todo el grupo)

A las... (el que se la queda dice un número del uno al diez) ... ¡tres!

!Uno, dos, tres!

Cuando se llega al número que se ha dicho, el que va desplazándose alrededor del grupo deja detrás de la espalda del compañero que tiene más cerca el objeto que lleva

en la mano (zapatilla, cuerda, bloque, etc.). En ese momento todos miran para atrás para comprobar si tienen algo detrás y, el que observe que tiene el objeto se ha de levantar e intentar pillar al que se la quedaba. Mientras tanto, éste tiene que correr alrededor del círculo e intentar sentarse en la posición que ocupaba el otro compañero. Tanto si consiguen pillarlo como si no, cambia el alumno o alumna que se la queda y el juego vuelve a comenzar.

- 3) *El pañuelo*: se divide a todo el alumnado en dos grupos. Los equipos han de ser homogéneos en cuanto al número de jugadores. En cada equipo se le atribuye a cada jugador un número, de modo que tenga su paralelo en el grupo contrario. Los equipos se disponen espacialmente en la pista enfrentados entre sí. La docente (o en el caso de que el número de jugadores sea impar, un niño o niña) se pone en el centro de la pista con el brazo estirado y sujetando un pañuelo. En ese momento va diciendo números aleatorios (tantos como jugadores haya en cada equipo). Los jugadores han de estar atentos ya que cuando escuche el número que tienen asignado deben salir corriendo e intentar atrapar el pañuelo para llevarlo hasta su zona de campo. El oponente que no ha logrado capturar el pañuelo puede ir corriendo detrás del que lo tiene y capturarlo siempre que aún no haya llegado a su casa.
- 4) *Pase misí*: se elige al azar a dos alumnos o alumnas, que se tendrán que poner uno enfrente del otro. Se toman de las manos y levantan los brazos para ir moviéndolos al compás de la siguiente canción (la cantan ellos y el resto de jugadores):

*Pase misí,
pase misá,
por la puerta de Alcalá.
Los de alante corren mucho,
los de atrás ¡se quedarán!*

Mientras se canta la canción, el resto de jugadores tiene que ir pasando por debajo de los brazos de los compañeros y volviendo a la fila de alumnos una y otra vez. Cuando la canción termina, al decir *¡se quedarán!*, los alumnos con los brazos en alto los bajan y capturan al compañero o compañera que en ese momento pasaba por debajo. A la persona capturada se le pregunta: “¿A qué casita quieres ir? ¿A la de Víctor o a la de Julieta?” Cuando eligen casita, se ponen detrás de éste agarrándolo por la cintura. Cuando todos los alumnos han sido capturados y forman parte de una u otra casita, se realiza la tarea final. Cada equipo estira hacia su propio lado, de

modo que gana el equipo que logra que los jugadores del equipo contrario se suelten de la fila formada.

- 5) *Las cuatro esquinas*: para realizar este juego se realiza una primera ronda en la que se dispone por el suelo del pabellón tantos aros como alumnos participan en el juego. El alumnado se va desplazando libremente por la pista alrededor de los aros mientras suena un pandero que la docente investigadora va tocando. Cuando el pandero deja de sonar todos tienen que buscar un aro y meterse con ambos pies dentro de él. En cada aro puede haber un sólo alumno o alumna. Una vez que el alumnado conoce la dinámica del juego, quitamos un aro, de modo que en las próximas rondas siempre habrá un participante que, de no darse prisa, se quedará sin aro (esquina o casita). El que se queda sin aro vuelve a tener oportunidad de ocupar alguno de ellos en la siguiente ronda.
- 6) *El corro de la patata*: en gran grupo se forma un círculo con todos los participantes tomados de la mano entre sí. El juego comienza desplazándose todos hacia la derecha o izquierda mientras van cantando la siguiente canción:

*Al corro de la patata,
comeremos ensalada,
como comen los señores,
naranjitas y limones.
Achupé, achupé,
¡sentadito me quedé!*

En el último verso (*sentadito me quedé*) todos se tiran al suelo. Se ha añadido la variante de quedarse congelados para que la docente investigadora compruebe que no se mueven. Tras esto se vuelve a formar el círculo y se comienza de nuevo, aunque cada vez se realiza de una forma diferente: a la izquierda, a la derecha, a la pata coja, con los ojos cerrados, mirando todos hacia afuera, etc.

- 7) *Gallinita ciega*: para el desarrollo de este juego se necesita una venda o pañuelo que sirva para tapar los ojos del alumno o la alumna que, tras su elección por el *Pito, pito, gorgorito*, se la queda. Cuando tenga los ojos vendados, da vueltas sobre sí misma mientras todos los participantes del juego van cantando la siguiente canción:

*Gallinita ciega,
¿Qué se te ha perdido?
Una aguja y un dedal,
da tres vueltas y los encontrarás.*

¡Una, dos y tres!

Mientras se canta esta canción el resto de participantes se van moviendo a su alrededor y cuando la canción termina todos se quedan parados. En ese momento la persona que tiene los ojos vendados ha de ir moviéndose por la zona de juego intentando encontrar a algún otro participante. Cuando lo encuentra tiene que intentar adivinar quién a través del sentido del tacto. Si es difícil o cuesta adivinar a la persona, se dan pistas auditivas o descriptivas. Una vez adivinada quién es la persona, ésta es la que ahora se venda los ojos y se vuelve a comenzar.

- 8) *Palito inglés*: para realizar este juego se eligen a dos alumnos o alumnas (por falta de tiempo se eligen de dos en dos) para que sean los que comiencen cantando de cara a la pared.

Un, dos, tres,

palito inglés.

¡Sin mover las manos,

ni los pies!

El resto de compañeros, que están en el lado opuesto de la pista, se comienzan a desplazar (sin correr) hacia la pared en la que están los compañeros cantando. Cuando la canción termina los alumnos que la cantan se dan la vuelta y en ese momento todos tienen que quedar congelados. Si alguno de los que han cantado ven a algún niño o niña moverse, le dirán que vuelva a la casilla de salida y pueden volver a avanzar en la siguiente ronda. Los dos primeros alumnos que llegan a la pared son los siguientes en cantar, y el juego comienza de nuevo, con el resto de participantes en el lado opuesto de la pista.

- 9) *A tapar la calle*: este juego consiste en que, tras la elección de un alumno o alumna por el rito del *Pito, pito, gorgorito*, éste se queda en el centro del campo y sólo puede desplazarse de forma lateral sobre la línea que divide horizontalmente el campo de juego. Este alumno ha de conseguir capturar al resto de compañeros que en gran grupo deben ir pasando de un lado al otro de la pista. Los alumnos que hayan sido capturados se unen al centro del campo de juego y se encargan de seguir pillando al resto de participantes. El último que se queda sin pillar es declarado ganador del juego.

- 10) *Abuelita, ¿qué hora es?*: para el desarrollo de este juego se vuelven a elegir a dos alumnos o alumnas (originariamente se hace de uno en uno, pero se adapta por falta de tiempo). Estos alumnos se ponen en una de las paredes del pabellón y el resto de

participantes en el lado opuesto, enfrentados a ellos. En ese momento los participantes que no han sido elegidos han de preguntar a las abuelitas o abuelitos (los dos alumnos elegidos): *Abuelita, ¿qué hora es?* En ese momento los compañeros elegidos deberán ponerse de acuerdo para decir un número y un animal. Los números pueden ser hasta el diez y los animales son los siguientes: canguro (saltos), elefante (pasos grandes), hormiguita (pasos pequeños) y cangrejo (caminar hacia atrás). Si, por ejemplo, los alumnos indican que son las *tres de elefante*, el resto de participantes deberá dar tres pasos lo más grandes que puedan. Si después dicen que son las *dos de cangrejo*, deberán retroceder dos pasos hacia atrás. Al comprobar que el alumnado utiliza mucho los pasos de cangrejo para evitar que el resto de jugadores lleguen a la pared y ganen la ronda, se limita decir este animal sólo dos veces seguidas. Los dos primeros alumnos o alumnas que llegan a la pared son los que dicen el número y el animal en la siguiente ronda, comenzando el juego de nuevo.

Anexo 2. Informe del diseño y validación de las entrevistas realizadas.

En este informe se expone la valoración y comentarios aportados en la validación y aceptación final de las preguntas realizadas en las entrevistas al alumnado.

En la Tabla 21 se presenta la puntuación obtenida en cada una de las preguntas y los comentarios cualitativos asociados a las mismas. Las validadoras tienen el siguiente perfil:

Validadora 1 (V1): Profesora Titular de Universidad. 27 años de experiencia en la Universidad. Departamento de Metodología de la Investigación y el Diagnóstico en Educación.

Validadora 2 (V2): Profesora Titular de Universidad, con más de 10 años de experiencia. Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica.

Validadora 3 (V3): Profesora interina de Universidad con más de cinco años de experiencia. Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica.

Tabla 21

Aportes cuantitativos y cualitativos de la valoración realizada

PREGUNTA	Validadora	VALORACIÓN CUANTITATIVA					VALORACIÓN CUALITATIVA
		Claridad en redacción	Coherencia con el tema	Introducción a la respuesta	Lenguaje adecuado	Acceso información	
¿Te gusta jugar con tus compañeros en la clase, en el recreo y en psicomotricidad? ¿Por qué sí/no?	V1 -	3	5	4	5	4	V1 - Son tres preguntas. Muchas para niños tan pequeños. Los escenarios pueden ser determinantes porque son diferentes (clase, recreo y psicomotricidad). Otra cosa, ¿dónde se trabaja la psicomotricidad?, es decir, ¿se trabaja en clase o el recreo?
	V2 -	4	4	3	3	3	V2 - Hay claridad en todas la preguntas, pero sería interesante que estuviesen más zona próxima niño No utilizar preguntas que responden únicamente con “sí” o “no”). Son tres preguntas en una

	V3 -	5	5	5	5	5	V3 - -----
¿Cómo te has sentido durante la clase que acabamos de tener de psicomotricidad? ¿Por qué te has sentido así?	V1 -	5	5	4	5	2	V1 - Me apoyaría con algún tipo de recurso emocional para situar al alumno frente a las emociones positivas, negativas y ambiguas y ayudarle a identificar y expresar mejor sus emociones. Se debe tener en cuenta sus edades y su capacidad para identificar y expresar emociones.
	V2 -	4	4	3	3	4	V2 - Igual sería interesante enseñarle un termómetro emocional para que tenga más claro que le preguntas.
	V3 -	3	3	5	3	3	V3 - Considero que el foco temático de “desarrollo socioemocional” puede perderse. Quizá contestarían “bien” o “mal”. Posiblemente se deba reorientar en la entrevista.

¿Te ha gustado poder jugar con tus compañeros a los juegos que hemos hecho? ¿Por qué sí/no?	V1 -	5	5	4	5	4	V1 - Concretaría los juegos. Indagaría en cada uno de ellos. Dependiendo del tipo de juego y su finalidad, podrías profundizar en los significados que te proporcione el niño.
	V2 -	4	4	3	4	4	V2 - Enseñarle dibujos de las propuestas realizadas. No utilizar preguntas que responden únicamente con “sí” o “no”.
	V3 -	5	5	5	5	5	V3 - -----
¿Qué es lo que más te gusta de poder jugar con tus compañeros? ¿Y lo que menos te gusta?	V1 -	5	5	4	5	3	V1 - Me falta el porqué. En la investigación cualitativa no basta con el qué, también las razones porque buscamos comprender desde la perspectiva, en este caso, de los niños participantes.
	V2 -	4	4	3	4	4	V2 - Enseñarle dibujos de las propuestas realizadas.
	V3 -	5	5	5	5	5	V3 - -----

¿En qué momentos te has divertido más en la clase de psicomotricidad? Dime algún ejemplo.	V1 -	5	5	4	5	3	V1 - ¿Y en los que menos se ha divertido? Lo mismo que he apuntado antes. Me faltan las razones del niño.
	V2 -	4	4	3	3	4	V2 - Enseñarle dibujos de las propuestas realizadas.
	V3 -	4	5	4	4	4	V3 - -----
¿Te gusta jugar con distintos niños de la clase? ¿Por qué?	V1 -	5	5	4	5	3	V1 - Con distintos o con los mismos.
	V2 -	4	4	3	4	4	V2 - Enseñarle dibujos de las propuestas realizadas.
	V3 -	5	5	5	5	5	V3 - -----
Si ves que un niño está jugando solo, ¿te pondrías a jugar con él? ¿Por qué?	V1 -	5	5	4	5	5	V1 - -----
	V2 -	4	4	3	4	4	V2 - Imágenes.
	V3 -	5	5	5	5	5	V3 - -----
¿Te gusta compartir los juegos y	V1 -	5	5	4	5	5	V1 - -----
	V2 -	4	4	3	4	4	V2 - Imágenes.

<p>materiales que usamos en clase con tus compañeros? ¿Por qué?</p>	V3 -	5	5	5	5	5	V3 - -----
<p>¿Cómo te sientes cuando ayudas a los demás en los juegos y actividades que hacemos? ¿Y cuándo te ayudan a ti?</p>	V1 -	5	5	4	5	3	V1 - El mismo comentario que te he hecho antes en cuanto a utilizar algún recurso complementario que ayude al niño a identificar sus emociones y poder explicarlas mejor.
	V2 -	4	4	3	4	4	V2 - ídem al termómetro emocional.
	V3 -	3	4	3	3	3	V3 - Considero que el foco temático de “desarrollo socioemocional” puede perderse. Quizá contestarían “bien” o “mal”. Posiblemente se deba reorientar en la entrevista.

Otros aportes cualitativos:

V1 - Echo en falta, además, de lo recogido en las observaciones, dos preguntas finales; por ejemplo: ¿Quieres contarme algo más sobre lo que hemos estado hablando? (información que el niño de forma espontánea quiera aportar sobre la temática abordada) y ¿cómo te lo has pasado conmigo? (evaluación de la entrevista).

A continuación, en la Tabla 22 se pueden observar las preguntas originales, las preguntas con los cambios realizados tras el análisis efectuado y los cambios llevados a cabo en cada una de ellas.

Tabla 22*Cambios efectuados en las preguntas tras el análisis de su validación*

PREGUNTAS ORIGINALES	PREGUNTAS MODIFICADAS	CAMBIOS REALIZADOS
<p>¿Te gusta jugar con tus compañeros en la clase, en el recreo y en psicomotricidad? ¿Por qué sí/no?</p>	<p>¿Te gusta jugar con los compañeros en clase? ¿Por qué sí/no? ¿Te gusta jugar con los compañeros en el recreo? ¿Por qué sí/no? ¿Te gusta jugar con los compañeros en psicomotricidad? ¿Por qué sí/no?</p>	<p>Se divide la pregunta en tres preguntas diferentes. También se pondrán ejemplos de diferentes situaciones lúdicas que pueden darse en esos contextos.</p>
<p>¿Cómo te has sentido durante la clase que acabamos de tener de psicomotricidad? ¿Por qué te has sentido así?</p>	<p>¿Qué has sentido durante la clase que acabamos de tener? ¿Por qué crees que has sentido eso?</p>	<p>Se evita la dicotomía bien/mal en la respuesta y se emplea una estructura de oración más cercana a la comprensión del alumnado. Además, se utiliza un termómetro emocional atractivo y llamativo para que ayude al alumnado a identificar las emociones vividas.</p>
<p>¿Te ha gustado poder jugar con tus compañeros a los juegos que hemos hecho? ¿Por qué sí/no?</p>	<p>¿Te ha gustado poder jugar con tus compañeros a X juego? ¿Por qué sí/no?</p>	<p>Se concretará uno o varios juegos realizados y se la pregunta se apoyará con alguna imagen de estos juegos realizados.</p>

<p>¿Qué es lo que más te gusta de poder jugar con tus compañeros? ¿Y lo que menos te gusta?</p>	<p>¿Qué es lo que más te gusta de poder jugar con tus compañeros? ¿Por qué? ¿Y lo que menos te gusta de jugar con ellos? ¿Por qué?</p>	<p>Se divide la pregunta en dos preguntas diferentes, y se pregunta el porqué.</p>
<p>¿En qué momentos te has divertido más en la clase de psicomotricidad? Dime algún ejemplo.</p>	<p>¿En qué momentos te has divertido más en la clase de psicomotricidad? ¿Por qué? Dime un ejemplo donde te diviertas mucho. ¿En qué momentos te has divertido menos en la clase de psicomotricidad? ¿Por qué? Dime un ejemplo donde te diviertes poco.</p>	<p>Se añade otra pregunta para saber en qué momentos se divierten menos y se pregunta el porqué.</p>
<p>¿Te gusta jugar con distintos niños de la clase? ¿Por qué?</p>	<p>¿Te gusta jugar con distintos niños de la clase? ¿Por qué? ¿Te gusta jugar siempre con los mismos niños de la clase? ¿Por qué?</p>	<p>Se añade la pregunta referida a jugar con los mismos niños de la clase.</p>
<p>Si ves que un niño está jugando solo, ¿te pondrías a jugar con él? ¿Por qué?</p>	<p>La pregunta se mantiene igual.</p>	<p>Se presentan imágenes de niños jugando solos para ayudar al niño a comprender la situación que se le plantea.</p>

<p>¿Te gusta compartir los juegos y materiales que usamos en clase con tus compañeros? ¿Por qué?</p>	<p>La pregunta se mantiene igual.</p>	<p>No hay ninguna modificación.</p>
<p>¿Cómo te sientes cuando ayudas a los demás en los juegos y actividades que hacemos? ¿Y cuándo te ayudan a ti?</p>	<p>¿Qué sientes cuando ayudas a los demás en los juegos y actividades que hacemos? ¿Y cuándo te ayudan a ti?</p>	<p>Se vuelve a evitar una respuesta dicotómica (bien/mal). Y se vuelve a utilizar un termómetro emocional atractivo y llamativo para que les ayude a identificar las emociones vividas.</p>

¿Quieres contarme algo más sobre lo que hemos estado hablando?

Se añade esta pregunta.

¿Cómo te lo has pasado conmigo durante esta charla que hemos tenido?

Se añade esta pregunta.



Scale A
Social Skills

	Never	Rarely	Sometimes	Often	Scoring Key		
1. Works or plays independently	0	1	2	3			
2. Is cooperative	0	1	2	3			
3. Smiles and laughs with other children	0	1	2	3			
4. Plays with several different children	0	1	2	3			
5. Tries to understand another child's behavior ("Why are you crying?")	0	1	2	3			
6. Is accepted and liked by other children	0	1	2	3			
7. Follows instructions from adults	0	1	2	3			
8. Attempts new tasks before asking for help	0	1	2	3			
9. Makes friends easily	0	1	2	3			
10. Shows self-control	0	1	2	3			
11. Is invited by other children to play	0	1	2	3			
12. Uses free time in an acceptable way	0	1	2	3			
13. Is able to separate from parent without extreme distress	0	1	2	3			
14. Participates in family or classroom discussions	0	1	2	3			
15. Asks for help from adults when needed	0	1	2	3			
16. Sits and listens when stories are being read	0	1	2	3			
17. Stands up for other children's rights ("That's his!")	0	1	2	3			
18. Adapts well to different environments	0	1	2	3			
19. Has skills or abilities that are admired by peers	0	1	2	3			
20. Comforts other children who are upset	0	1	2	3			
21. Invites other children to play	0	1	2	3			
22. Cleans up his/her messes when asked	0	1	2	3			
23. Follows rules	0	1	2	3			
24. Seeks comfort from an adult when hurt	0	1	2	3			
25. Shares toys and other belongings	0	1	2	3			
26. Stands up for his/her rights	0	1	2	3			
27. Apologizes for accidental behavior that may upset others	0	1	2	3			
28. Gives in or compromises with peers when appropriate	0	1	2	3			
29. Accepts decisions made by adults	0	1	2	3			
30. Takes turns with toys and other objects	0	1	2	3			
31. Is confident in social situations	0	1	2	3			
32. Responds appropriately when corrected	0	1	2	3			
33. Is sensitive to adult problems ("Are you sad?")	0	1	2	3			
34. Shows affection for other children	0	1	2	3			
					Totals		
					A1	A2	A3

69

2



Anexo: Preschool and Kindergarten Behavior Scale – Versión Española

EOEI – ESCALA DE OBSERVACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL (Padres y Profesores)			
Sección 1: Información del niño	Sección 2: Información de quién responde		
Nombre del niño: _____ Edad: ____ años ____ meses ____ Sexo: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> Recibe el niño algún tipo de atención, ayuda o apoyo especial en esta u otra escuela: SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> En caso afirmativo, ¿qué tipo de ayuda y en qué escuela? _____ Si el niño tiene alguna discapacidad o necesidad especial, por favor, indique cual: _____	Respondido por: _____ Relación con el niño: _____ Fecha: _____ Indique los lugares o ambientes donde observó al niño: _____ _____ _____ _____		
Sección 3: Instrucciones			
Por favor, a continuación responda a las preguntas que aparecen en las siguientes páginas. Sus respuestas deben basarse en las observaciones del comportamiento del niño durante los últimos tres meses . La valoración se hace de la siguiente forma:			
Nunca 0	Casi Nunca 1	Algunas Veces 2	Con Frecuencia 3
<p>Nunca Cuando el niño no muestra el comportamiento especificado o usted no lo ha observado. Tache el 0, que indica Nunca</p> <p>Casi Nunca Cuando el niño casi nunca muestra el comportamiento especificado. Tache el 1, que indica Casi Nunca</p> <p>Algunas Veces Cuando el niño muestra el comportamiento especificado con cierta frecuencia. Tache el 2, que indica Algunas Veces</p> <p>Con Frecuencia Cuando el niño muestra el comportamiento especificado con mucha frecuencia. Tache el 3, que indica Con Frecuencia</p> <p>Por favor, rellene todas las preguntas y no haga cruces entre los números. Tache el número que corresponda.</p>			

Análisis factorial confirmatorio de las subescalas del *PKBS-2* para la evaluación de las habilidades sociales y los problemas de conducta en educación infantil

Escala de Competencia Social						Puntuación		
	Nunca	Casi Nunca	Algunas Veces	Con Frecuencia				
1. Es independiente cuando juega y trabaja	0	1	2	3				
2. Es cooperativo	0	1	2	3				
3. Ríe y se divierte con otros niños	0	1	2	3				
4. Juega con distintos niños	0	1	2	3				
5. Intenta comprender lo que otros hacen (Ej.: ¿Por qué lloran?)	0	1	2	3				
6. Es aceptado y cae bien a otros niños	0	1	2	3				
7. Sigue las instrucciones de los adultos	0	1	2	3				
8. Intenta hacer la tarea antes de pedir ayuda	0	1	2	3				
9. Hace amigos fácilmente	0	1	2	3				
10. Sabe controlarse	0	1	2	3				
11. Otros niños le invitan a jugar	0	1	2	3				
12. Utiliza bien su tiempo libre	0	1	2	3				
13. Acepta separarse de los padres sin problemas	0	1	2	3				
14. Participa en las conversaciones familiares o escolares	0	1	2	3				
15. Pide ayuda a un adulto cuando la necesita	0	1	2	3				
16. Cuando se leen historias se sienta y escucha	0	1	2	3				
17. Defiende los derechos de otros niños	0	1	2	3				
18. Se adapta bien a diferentes circunstancias	0	1	2	3				
19. Tiene habilidades y capacidades que sus compañeros admiran	0	1	2	3				
20. Anima a otros niños que se encuentran mal	0	1	2	3				
21. Invita a otros niños a jugar	0	1	2	3				
22. Recoge sus cosas cuando se le pide	0	1	2	3				
23. Respeta las reglas	0	1	2	3				
24. Busca el apoyo de un adulto cuando se encuentra mal	0	1	2	3				
25. Comparte sus juguetes y otras pertenencias	0	1	2	3				
26. Defiende sus derechos	0	1	2	3				
27. Se disculpa cuando molesta a otros sin querer	0	1	2	3				
28. Cuando es apropiado, cede y se compromete con las propuestas de otros	0	1	2	3				
29. Acepta las decisiones de los adultos	0	1	2	3				
30. Acepta los turnos para utilizar los juguetes u otros objetos	0	1	2	3				
31. Se muestra seguro en situaciones sociales	0	1	2	3				
32. Reacciona correctamente cuando se le corrige	0	1	2	3				
33. Es sensible a los problemas de los adultos (Ej.: ¿percibe la tristeza?)	0	1	2	3				
34. Muestra afecto por otros niños	0	1	2	3				
TOTALES								
					SC	INT	IND	

Anexo 4. Presentación del proyecto al Equipo Directivo.



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

Facultad de
Educación
Departamento de Expresión
Plástica, Musical y Dinámica

Estimada *Sra. Directora de la* [REDACTED] *de*

El motivo de la presente carta es para informarle sobre el trabajo que la alumna y maestra **Cecilia Nicolás Belmonte**, perteneciente al programa de Doctorado en Educación, y en el caso que nos ocupa, de la Especialidad de Educación Física, desea realizar en las instalaciones de su centro educativo.

Este doctorado se oferta desde la Facultad de Educación; en el mismo participa el Área de Didáctica de la Expresión Corporal del Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica, con la finalidad de atender las necesidades que maestras y maestros han tenido y tienen en un contexto muy singular.

Este trabajo de investigación, se encuentra tutorizado por mí como profesor titular del departamento anteriormente citado y reflejado al final del presente escrito.

Los datos que se registrarán son los siguientes:

1. Comportamientos del alumnado en relación a las diferentes actividades propuestas, relacionadas con el desarrollo de diferentes Juegos Populares Tradicionales.
2. Sentimientos y actitudes generadas a consecuencia de la práctica de estos juegos.

Por otro lado, los instrumentos que se emplearían para recoger los datos señalados serán los siguientes: observación participante de la maestra; grabación visual de las diferentes sesiones realizadas durante del desarrollo del programa de intervención; análisis de dibujos realizados por el alumnado; y diario de aula de la maestra.

Dichos datos serán recogidos por la maestra Cecilia Nicolás Belmonte. Además, es preciso indicar que la información recogida en este trabajo de investigación será protegida e incluida en un fichero que estará sometido a y con la garantía de la Ley 15/1999 de 13 de diciembre de Protección de Datos de Carácter Personal.

Conviene señalar que ello no supone ningún riesgo para la salud de los participantes a dicho estudio, ya que el trabajo que se realizará queda ajustado a las normas de la Comisión de Bioética de la Universidad de Murcia.

Dadas las dificultades que hoy día plantea la investigación educativa, deseo manifestarle de forma anticipada mi agradecimiento por la inestimable ayuda que presta su centro para el correcto desarrollo de esta investigación.

Reciba un cordial saludo.



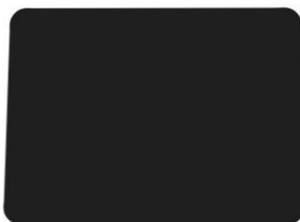
UNIVERSIDAD DE
MURCIA

**Facultad de
Educación**
Departamento de Expresión
Plástica, Musical y Dinámica

Dr. D. José Ignacio Alonso Roque

Murcia, octubre 2021.

Anexo 5. Presentación del proyecto a las familias.



Estimadas familias,

con el fin de que estén lo mejor informadas posible, me gustaría darles a conocer el Programa de Intervención basado en los Juegos Populares Tradicionales que se va a desarrollar en algunas de las sesiones de Psicomotricidad. La puesta en práctica de estos Juegos Populares Tradicionales ayudará a los niños y niñas no solo a potenciar su desarrollo físico y motriz, sino también a potenciar su desarrollo socioafectivo, que se ha podido ver limitado durante los últimos meses debido al Covid-19.

Los niños aprenderán y disfrutarán mientras juegan a lo que nosotros jugábamos de pequeños: pase misí, el pañuelo, el corro de la patata, el palito inglés, la gallinita ciega, la rayuela, las chapas, o la carretilla, entre otros. Estos juegos permitirán al alumnado potenciar el contacto social con sus compañeros de clase y conocerse mejor a sí mismos.

El Programa de Intervención con Juegos Populares Tradicionales se enmarca dentro de la Tesis Doctoral que yo, Cecilia Nicolás Belmonte, y maestra de [REDACTED], realizo en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. La tesis doctoral requiere tomar algunos datos del desarrollo de las sesiones de psicomotricidad realizadas, algunos de los cuales estarán relacionados con los comportamientos de los niños y niñas en relación a los diferentes juegos realizados, y los sentimientos y actitudes generadas a consecuencia de la práctica de estos juegos.

Por otro lado, las técnicas que se emplearán para recoger los datos señalados son las siguientes: observación directa de la maestra, diario de la maestra, grabación visual de las sesiones para su posterior visualización (únicamente por la maestra Cecilia Nicolás Belmonte y su equipo de estudio), y análisis de dibujos realizados por los alumnos tras las sesiones de psicomotricidad.

Es preciso indicar que la información recogida en este trabajo de investigación estará protegida por la Ley 15/1999 de 13 de diciembre de Protección de Datos de Carácter Personal. Además, conviene señalar que este programa basado en los Juegos Populares Tradicionales no supone ningún riesgo para la salud de los niños y niñas, ya que todo está bajo las normas establecidas por la Comisión de Bioética de la Universidad de Murcia.

Dadas las dificultades que hoy día plantea la investigación educativa, deseo manifestar de forma anticipada mi agradecimiento por su inestimable ayuda para el correcto desarrollo de esta investigación. De igual modo, aquellas familias que no deseen que sus hijos e hijas participen en los datos recogidos por la maestra, deberán enviar en un plazo de 30 días un correo electrónico a la maestra haciéndoselo saber (cecilia.nicolas@murciaeduca.es). Esto no supondrá ninguna desventaja para los niños. De no recibir ningún correo, se dará por aprobado su Consentimiento Familiar.

Reciban un cordial saludo.

La maestra:

Cecilia Nicolás Belmonte

Murcia, 19 de octubre de 2021

Anexo 6. Consentimiento informado de las familias.

Consentimiento Informado Familias

Responda este formulario escribiendo y seleccionando la opción deseada. Al finalizar recuerde presionar el botón "ENVIAR". Muchas gracias.

** Indica que la pregunta es obligatoria*

1. Correo *

2. Yo, *

3. con DNI *

4. como padre, madre o tutor legal del alumno o alumna *

5. expreso mi deseo de que mi hijo o hija _____ en el Programa *
de Juegos Populares Tradicionales vinculado al proyecto de Tesis ya expuesto y
presentado con anterioridad.

Marca solo un óvalo.

participe

no participe

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Anexo 7. Análisis estadístico completo

Tablas de frecuencia

Pre

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	HIGH FUNCTIONING	20	57,1	57,1	57,1
	AVERAGE	13	37,1	37,1	94,3
	MODERATE DEFICIT	2	5,7	5,7	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

Peri

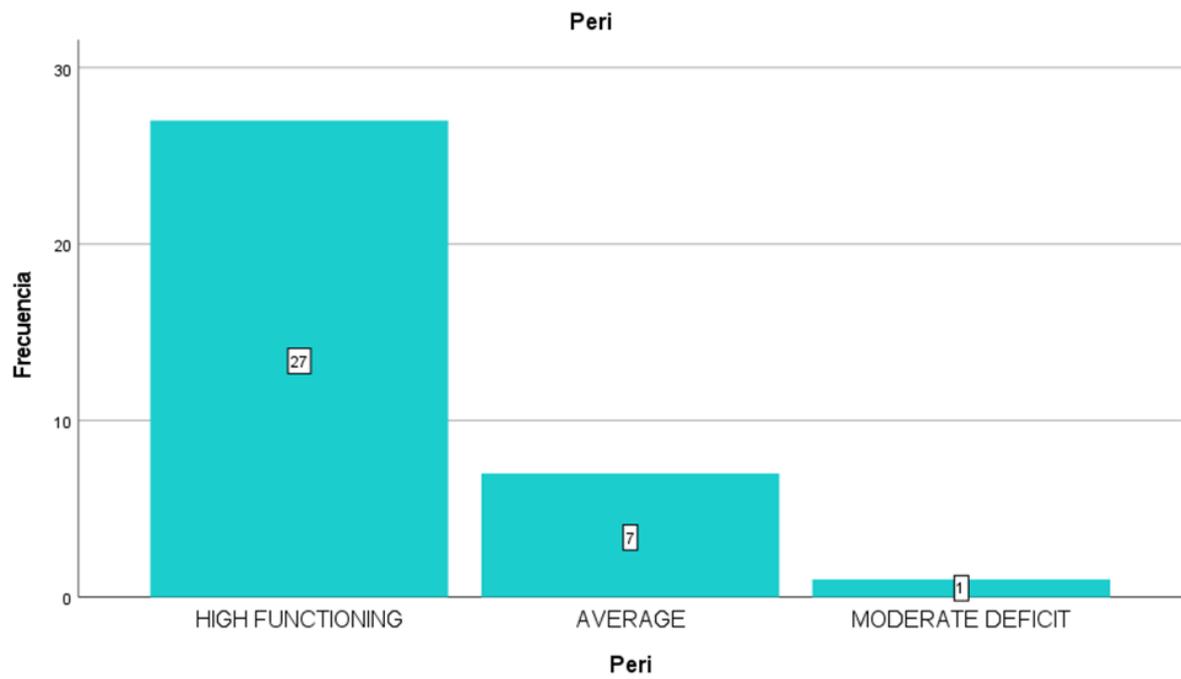
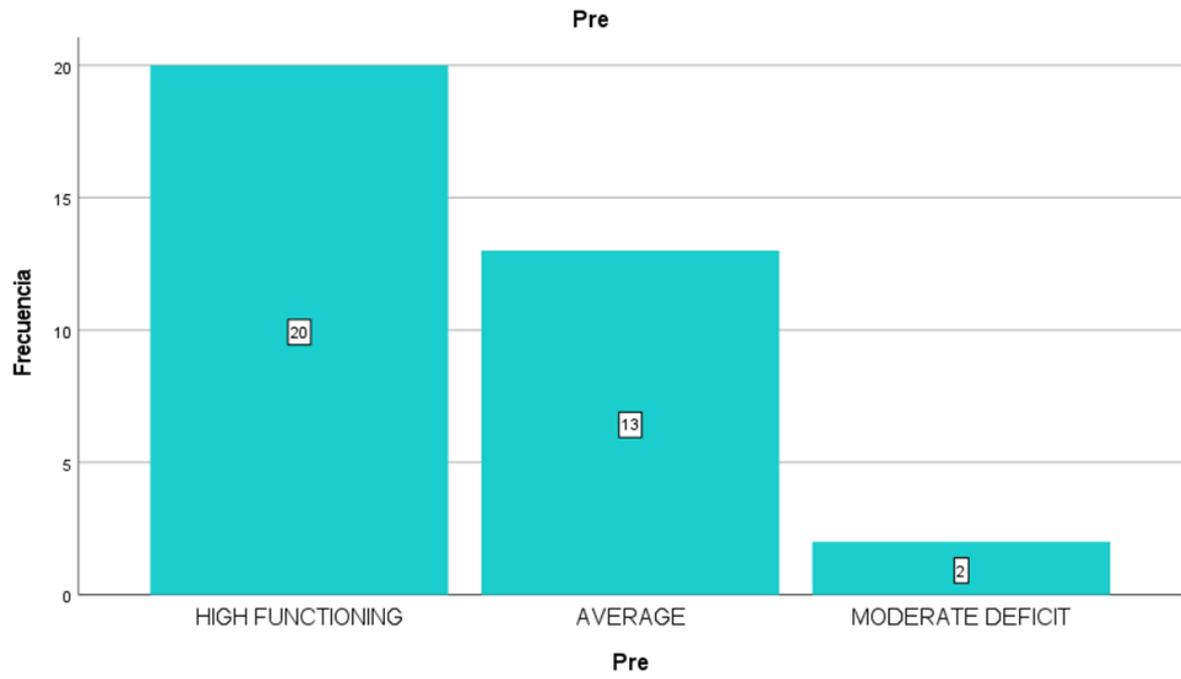
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	HIGH FUNCTIONING	27	77,1	77,1	77,1
	AVERAGE	7	20,0	20,0	97,1
	MODERATE DEFICIT	1	2,9	2,9	100,0

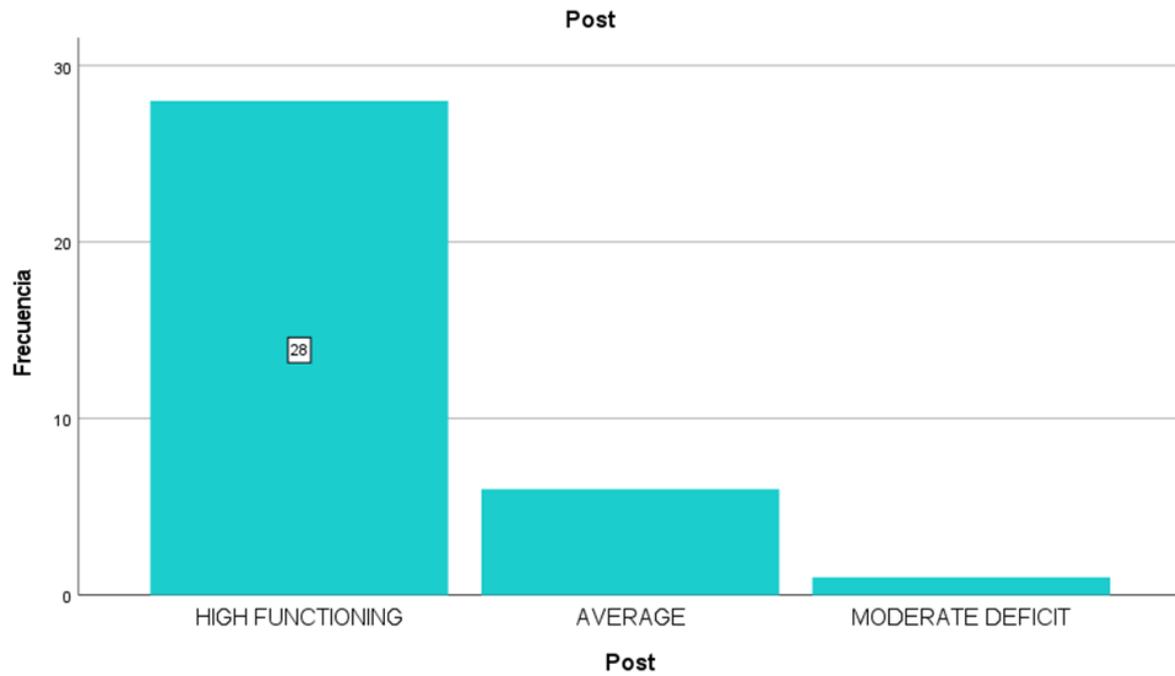
Total	35	100,0	100,0	
-------	----	-------	-------	--

Post

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	HIGH FUNCTIONING	28	80,0	80,0	80,0
	AVERAGE	6	17,1	17,1	97,1
	MODERATE DEFICIT	1	2,9	2,9	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

Gráfico de barras





Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Pre	Peri	Post
N		35	35	35
Parámetros normales ^{a,b}	Media	1,49	1,26	1,23
	Desv. estándar	,612	,505	,490
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,358	,466	,479
	Positivo	,358	,466	,479
	Negativo	-,228	-,305	-,321

Estadístico de prueba		,358	,466	,479	
Sig. asin. (bilateral) ^c		<,001	<,001	<,001	
Sig. Monte Carlo (bilateral) ^d	Sig.	,000	,000	,000	
	Intervalo de confianza al 99%	Límite inferior	,000	,000	,000
		Límite superior	,000	,000	,000

Pre * Género

Tabla cruzada

		Género			
		Chicas	Chicos	Total	
Pre	HIGH FUNCTIONING	Recuento	14	6	20
		% dentro de Pre	70,0%	30,0%	100,0%
		% dentro de Género	66,7%	42,9%	57,1%
		Residuo	2,0	-2,0	
	AVERAGE	Recuento	7	6	13

	% dentro de Pre	53,8%	46,2%	100,0%
	% dentro de Género	33,3%	42,9%	37,1%
	Residuo	-,8	,8	
MODERATE DEFICIT Recuento		0	2	2
	% dentro de Pre	0,0%	100,0%	100,0%
	% dentro de Género	0,0%	14,3%	5,7%
	Residuo	-1,2	1,2	
Total	Recuento	21	14	35
	% dentro de Pre	60,0%	40,0%	100,0%
	% dentro de Género	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado[U1]

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,038 ^a	2	,133
Razón de verosimilitud	4,731	2	,094
Asociación lineal por lineal	3,253	1	,071
N de casos válidos	35		

a. 2 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,80.

Peri * Género

Tabla cruzada

		Género		
		Chicas	Chicos	Total
Peri	HIGH FUNCTIONING	20	7	27
	Recuento			
	% dentro de Peri	74,1%	25,9%	100,0%
	% dentro de Género	95,2%	50,0%	77,1%
	Residuo	3,8	-3,8	

AVERAGE	Recuento	1	6	7
	% dentro de Peri	14,3%	85,7%	100,0%
	% dentro de Género	4,8%	42,9%	20,0%
	Residuo	-3,2	3,2	
MODERATE DEFICIT	Recuento	0	1	1
	% dentro de Peri	0,0%	100,0%	100,0%
	% dentro de Género	0,0%	7,1%	2,9%
	Residuo	-,6	,6	
Total	Recuento	21	14	35
	% dentro de Peri	60,0%	40,0%	100,0%
	% dentro de Género	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado[j1]

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,824 ^a	2	,007
Razón de verosimilitud	10,466	2	,005
Asociación lineal por lineal	9,022	1	,003
N de casos válidos	35		

a. 4 casillas (66,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,40.

Post * Género

Tabla cruzada

		Género			
		Chicas	Chicos	Total	
Post	HIGH FUNCTIONING	Recuento	18	10	28
		% dentro de Post	64,3%	35,7%	100,0%
		% dentro de Género	85,7%	71,4%	80,0%

	Residuo	1,2	-1,2	
AVERAGE	Recuento	3	3	6
	% dentro de Post	50,0%	50,0%	100,0%
	% dentro de Género	14,3%	21,4%	17,1%
	Residuo	-,6	,6	
MODERATE DEFICIT	Recuento	0	1	1
	% dentro de Post	0,0%	100,0%	100,0%
	% dentro de Género	0,0%	7,1%	2,9%
	Residuo	-,6	,6	
Total	Recuento	21	14	35
	% dentro de Post	60,0%	40,0%	100,0%
	% dentro de Género	100,0%	100,0%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado[j2]

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,964 ^a	2	,375
Razón de verosimilitud	2,295	2	,317
Asociación lineal por lineal	1,605	1	,205
N de casos válidos	35		

a. 4 casillas (66,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,40.

Prueba de Mann-Whitney[j1]

Rangos

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
Pre	Chicas	21	16,00	336,00
	Chicos	14	21,00	294,00
	Total	35		
Peri	Chicas	21	14,81	311,00
	Chicos	14	22,79	319,00

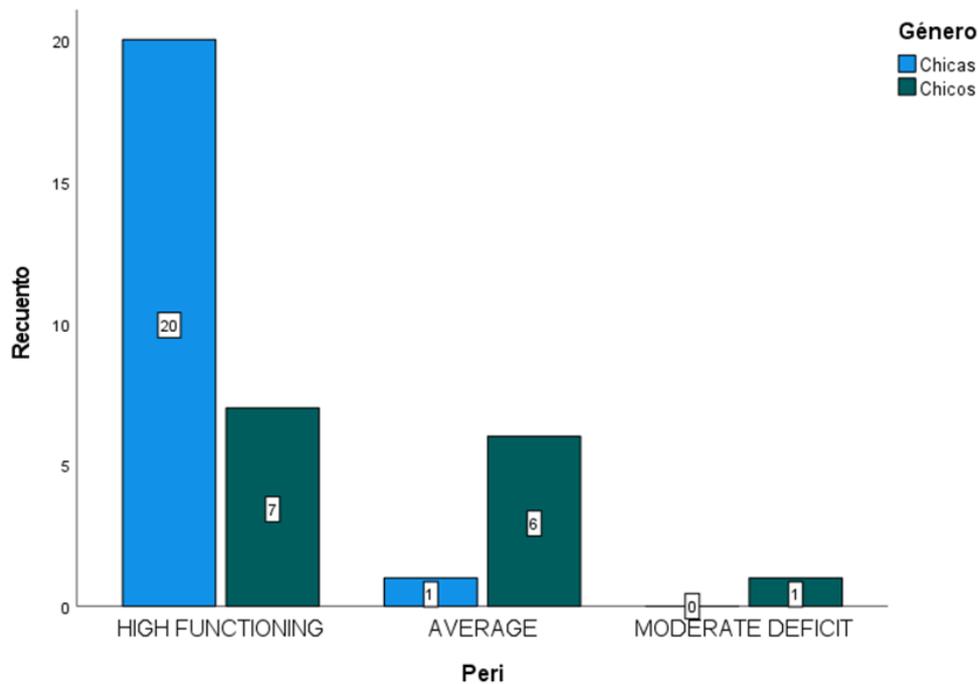
	Total	35		
Post	Chicas	21	16,93	355,50
	Chicos	14	19,61	274,50
	Total	35		

Estadísticos de prueba^a

	Pre	Peri	Post
U de Mann-Whitney	105,000	80,000	124,500
W de Wilcoxon	336,000	311,000	355,500
Z	-1,619	-3,089	-1,090
Sig. asin. (bilateral)	,105	,002	,276
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,164 ^b	,024 ^b	,454 ^b

a. Variable de agrupación: Género

b. No corregido para empates.



Estadística relativa al tamaño del efecto:

Resumen de contrastes de hipótesis				
	Hipótesis nula	Prueba	Sig. ^{a,b}	Decisión
1	Las distribuciones de pre, peri y post son iguales.	Prueba de Friedman para muestras relacionadas para análisis de la varianza de dos factores por rangos	,002	Rechace la hipótesis nula.
2	Las distribuciones de pre, peri y post son iguales.	Coefficiente de concordancia de Kendall para muestras relacionadas	,002	Rechace la hipótesis nula.

a. El nivel de significación es de ,050.

b. Se muestra la significancia asintótica.

Resumen de la prueba de Friedman para muestras relacionadas para análisis de la varianza de dos factores por rangos

N total	35
Estadístico de prueba	12,167
Grado de libertad	2
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,002

Comparaciones por parejas

Sample 1-Sample 2	Estadístico de prueba	Error estándar	Estadístico de prueba estándar	Sig.	Sig. ajust. ^a
post-peri	,043	,239	,179	,858	1,000
post-pre	,386	,239	1,614	,107	,320
peri-pre	,343	,239	1,434	,151	,454

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son iguales.

Se visualizan las significaciones asintóticas (pruebas bilaterales). El nivel de significación es de ,050.

a. Los valores de significación se han ajustado mediante la **corrección Bonferroni** para varias pruebas.

Resumen de coeficiente de concordancia de Kendall de muestras relacionadas

N total	35
W de Kendall	,174
Estadístico de prueba	12,167
Grado de libertad	2
Sig. asintótica (prueba bilateral)	,002

Anexo 8. Enlace a carpeta con documentos primarios

https://drive.google.com/drive/folders/1jh1_sb4z3NA-yOquogBljOMCijR02zmo?usp=drive_link

