

El juego cooperativo e inclusivo en los recreos como impulsor del desarrollo de habilidades sociales en la infancia

Cooperative and inclusive play at recess as a driver for the development of social skills during childhood

María Mairal-Llebot ¹

Marta Liesa Orús ²

Cecilia Latorre Cosculluela ³

Resumen: La detección de actitudes y conductas de exclusión y rechazo durante el tiempo de recreo llevó al desarrollo del proyecto de los "Recreos Cooperativos e Inclusivos". A través del presente artículo, se pretende dar a conocer dicho proyecto además de aportar evidencias teóricas sobre cómo y por qué contribuye al desarrollo y aprendizaje de habilidades sociales de los niños y las niñas que participan en él. Las conclusiones a las que se arribaron demuestran que los "Recreos Cooperativos e Inclusivos" favorecen la competencia social de los niños y las niñas por los siguientes motivos: a) facilitar la incorporación de elementos inclusivos propios del juego; b) utilizar el juego como estimulación para la interacción entre pares; c) permitir que los niños y las niñas vivencien en primera persona el proceso de socialización y d) aprovechar el recreo como escenario por su vinculación al juego y la libertad de los infantes y de las infantas.

Palabras clave: aprendizaje social, juego, infancia, patio de recreo, universidad

¹ Máster en Estudios Avanzados sobre el Lenguaje, la Comunicación y sus Patologías. Graduada en Magisterio en Educación Infantil con mención en Atención a la Diversidad. Personal Investigador Predoctoral en Formación en la Universidad de Zaragoza (España). Huesca, Huesca, España. Correo electrónico: mmairal@unizar.es.

² Doctora en Psicología por la Universidad de Zaragoza, Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora Titular de Universidad en el área de Didáctica y Organización Escolar. Vicerrectora del Campus de Huesca. Huesca, Huesca, España. Correo electrónico: martali@unizar.es.

³ Ayudante Doctor en el Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Zaragoza. Máster Universitario en Estudios Avanzados sobre el Lenguaje, la Comunicación y sus Patologías. Graduada en Magisterio en Educación Infantil. Huesca, Huesca, España. Correo electrónico: clatorre@unizar.es.

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XX, Nº 40, octubre 2022-marzo 2023. Pág. 149-162.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2022.20\(40\)09](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2022.20(40)09) / Recibido: 14/06/2022 / Aprobado: 8/08/2022.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

Abstract: *The detection of attitudes and behaviors of exclusion and rejection during recess led to the development of the "Cooperative and Inclusive Recesses" project. This article seeks to make this project known and to provide theoretical evidence on how and why it contributes to the development and learning of social skills of the children who participate in it. The conclusions that have been reached prove that "Cooperative and Inclusive Recesses" favor the social competence of the children due to the following reasons: a) the character of the game is inclusive; b) the use of the game as a stimulation for peer interaction; c) allow the children to live the socialization process in the first person; and d) to take advantage of a recess as a stage for its relationship to the game and the freedom of the infants.*

Keywords: *social learning, play, childhood, playground, university*

1. Introducción

El recreo debería ser para los niños y las niñas un espacio de desconexión, convivencia y juego (Vázquez Toledo et al., 2015), pero, en muchas ocasiones, deja de ser el momento esperado entre el alumnado (Mega Avellaneda y Liesa Orús, 2019). Pese a que el momento del recreo supone un elemento socializador fundamental dentro de la jornada escolar, puesto que presenta el escenario idóneo para que los niños y las niñas empiecen a practicar y desarrollar sus habilidades sociales (Chaves, 2013, Artavia-Granados, 2014 y Gras Pino y Paredes Giménez, 2015), para algunos alumnos y alumnas se convierte en un momento de soledad y tensión (Vázquez Toledo et al., 2017).

Tal es la problemática, que muchos de estos niños y estas niñas prefieren quedarse en las aulas con cualquier excusa en lugar de bajar al patio de recreo (Vázquez Toledo et al., 2017), de modo que el espacio que debería suponer libertad y diversión se transforma para ellos y ellas en un momento de exclusión y tristeza (Vázquez Toledo et al., 2015). En estos casos, en el momento en el que se invita al alumnado a salir al recreo, se puede observar cómo permanecen solos y solas viendo cómo juegan los demás o juntándose con otros niños u otras niñas en su misma situación, lo que crea así uniones por exclusión en lugar de por elección o afinidad (Vázquez Toledo et al., 2017).

Otros casos similares son aquellos en los que los niños y las niñas que, más que encontrarse aislados y aisladas, son rechazados y rechazadas por sus compañeros y compañeras a causa de su forma de relacionarse, la cual evidencia una escasa competencia social al resultar inapropiada por basarse en conductas bruscas, saltarse las normas de los juegos e, incluso, hacer uso de la fuerza física (Vázquez Toledo et al., 2017).

Este tipo de situaciones llevó al Departamento de Orientación de Huesca y a algunos centros de Educación Infantil y Primaria de Huesca como el Colegio de

Educación Infantil y Primaria (CEIP) Pedro J. Rubio y a la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación a plantear un proyecto de intervención para solucionar dicha problemática, el cual denominaron Recreos Cooperativos e Inclusivos. Dicha intervención se inició en el curso 2011-2012 con la participación de los y las estudiantes del grado de magisterio a través de la metodología del Aprendizaje-Servicio (Liesa et al., 2015). El proyecto comenzó en un colegio de la ciudad y, posteriormente, se sumaron más centros educativos. Actualmente, participa casi la totalidad de colegios de Huesca y algunos de las zonas rurales cercanas (Vázquez Toledo et al., 2017).

A través del presente artículo, se expone una revisión teórica, que pretende dar a conocer cómo se ha desarrollado el proyecto de Recreos Cooperativos e Inclusivos, cuál es su metodología y cómo se ha implementado en la práctica. Del mismo modo, se plantean como objetivos aportar evidencias teóricas sobre cómo y por qué este proyecto puede contribuir al desarrollo y aprendizaje de habilidades sociales de los niños y las niñas aprovechando el espacio de recreo, así como paliar las situaciones de exclusión o aislamiento y favorecer la interacción entre pares. Para ello, en primera instancia, se presenta un marco teórico en el que se abordan los diferentes aspectos, cuyo conocimiento resulta imprescindible para el correcto desarrollo del proyecto Recreos Cooperativos e Inclusivos, tales como: el desarrollo social, la importancia del juego, el espacio de recreo, el aprendizaje cooperativo y la educación inclusiva.

2. Marco teórico

2.1. Competencia, habilidades y desarrollo social en la infancia

La competencia social hace referencia a la capacidad de las personas para interactuar en un contexto interpersonal concreto (Castillo et al., 2008; Corredor et al., 2013). Así mismo, a la competencia social le acompañan las habilidades sociales, las cuales hacen referencia a las capacidades necesarias para adoptar una correcta competencia social (Castillo et al., 2008). Dichas capacidades abarcan aspectos como un comportamiento de tipo asertivo, capacidad de escucha, control de impulsos, ajuste a las normas o capacidad para resolver conflictos interpersonales, entre otros (Betina Lacunza y Contini de González, 2011).

Los comportamientos sociales se aprenden a través de la experiencia (Betina Lacunza y Contini de González, 2011), ya que son una parte fundamental de la actividad humana (Caballo, 2005). El período de la infancia es el momento idóneo para el aprendizaje y la práctica de las habilidades sociales (Betina Lacunza y Contini de González, 2011). Erikson (citado en González y Morales, 2007) estableció una serie de estadios en relación al desarrollo psicosocial desde el nacimiento hasta la muerte. Según el autor citado, desde los seis años hasta la pubertad - edades que corresponden al cuarto estadio de dicho desarrollo- los niños y las niñas amplían sus relaciones interpersonales más allá de su familia al interactuar con sus pares. Estas interacciones se producen habitualmente a través del juego, el cual empieza como una actividad solitaria y va evolucionando hasta transfor-

marse en acciones más interactivas y cooperativas, lo cual permite a los niños y las niñas comprender el mundo social.

Las relaciones con los pares -entendidas como aquellas interacciones que se dan entre dos o más sujetos de características similares (González, 2007)- influyen directamente sobre aspectos como la competencia social, el comportamiento antisocial y diferentes características psicológicas como la autoestima, la soledad o la depresión (Nelson y Debacker, 2008). Así mismo, el hecho de tener amigos y amigas y sentirse parte de un grupo resulta positivo para el desarrollo psicológico y socioemocional de las personas, mientras que, por lo contrario, sentirse rechazado por los pares conlleva la manifestación de un comportamiento social negativo (Marbán et al., 2011).

2.2. El juego en el desarrollo social de los niños y las niñas

El juego es la actividad más importante de los niños y las niñas durante su infancia (García y Llull, 2009, López Chamorro, 2010; Mora et al., 2016 y Nabergoi, 2017). La actividad lúdica está presente en la vida de las personas desde el inicio de la existencia de la humanidad como un medio de diversión (Chavarría Herrera et al., 2019), siendo una actividad creativa natural (García y Llull, 2009; Mora et al., 2016). El juego no requiere de aprendizaje por su carácter innato (Romero y Gómez, 2016; Mora et al., 2016), permite que los niños y las niñas se sientan libres (García y Llull; 2009; Nabergoi, 2017; Samamé, 2019) y resulta altamente atractivo y motivador para ellos (García y Llull, 2009; Platas, 2017; Mora et al., 2016). A través del juego, los niños y las niñas expresan sentimientos, experimentan sensaciones, viven la fantasía, transforman los objetos y la realidad, conocen su cuerpo y sus posibilidades, se entretienen, potencian su imaginación, liberan energía y aprenden (García y Llull, 2009 y Nabergoi, 2017).

Los aprendizajes que aporta el juego abarcan aspectos fundamentales para el desarrollo integral de los niños y las niñas (García y Llull, 2009, Nabergoi, 2017 y Samamé, 2019). Algunos de ellos son las habilidades cognitivas y motoras (Nabergoi, 2017), la iniciación en la resolución de problemas (García Márquez y Alarcón Adalid, 2011; Mora et al., 2016; Platas, 2017; Nabergoi, 2017), la asimilación de normas (Reina Ruiz, 2009; Delgado, 2011; Romero y Gómez, 2016), el desarrollo de la personalidad (Platas, 2017) o el desarrollo de la autonomía y la autoestima (Samamé, 2019 y Valles, 2019) entre otros.

Dependiendo del tipo de juego, se podrán aprovechar unas cualidades u otras para favorecer el proceso de socialización. Carreras et al. (2010) señalan diferentes aportaciones en relación a los juegos de representación, juegos de reglas y juegos sociales cooperativos:

- Los juegos de representación (simbólicos, rol, dramáticos, ficción, etc.), estimulan la comunicación y la cooperación, amplían los conocimientos sobre el mundo social del adulto y promueven el desarrollo moral al hacer que los niños y las niñas se pongan en el lugar de diferentes personajes, a la vez que facilitan el autoconocimiento y el desarrollo de la conciencia personal.

- Los juegos de reglas suponen una actividad social necesaria, en la que los niños y las niñas aceptan de forma voluntaria determinadas reglas para poder desarrollar el juego.
- Los juegos sociales cooperativos hacen que los jugadores y las jugadoras colaboren entre ellos y ellas con un objetivo o fin común. De este modo, promueven la comunicación al aumentar las interacciones, incrementan las conductas prosociales y las conductas asertivas, incrementan el nivel de participación y la cohesión como grupo y mejoran el concepto que los niños y las niñas tienen de sus compañeros y sus compañeras.

Así pues, el juego resulta una característica fundamental en los niños y las niñas, de manera que debe estar presente en sus vidas para poder alcanzar un desarrollo óptimo en todos los ámbitos y aspectos (García y Llull, 2009).

2.3. El recreo como espacio socializador

El recreo forma parte de la jornada escolar de los y las estudiantes de la misma forma que lo hacen el conjunto de asignaturas sobre las que estos trabajan (Cambor China, 2009). La Real Academia Española (RAE) define el término "recreo" en relación al ámbito escolar como la "suspensión de la clase para descansar o jugar".

Desde la perspectiva de descanso, Pellegrini y Smith (1993) definen el recreo como "un rato de descanso para los niños típicamente fuera del edificio [...] que constituye un descanso en la rutina diaria" (p. 51). Siguiendo esta línea, Dussel y Southwell (2010) (como se citó en García Arias, 2018) señalan que "el recreo forma parte del espacio pedagógico y su finalidad es otorgar a los y las estudiantes el descanso necesario para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más productivo" (p. 6). Del mismo modo, Vallejo (2010) (citado en García Arias, 2018) afirma que el recreo es un "descanso pedagógico" (p. 7). Artavia-Granados (2014) va un paso más allá y señala que el descanso que proporciona a los y las estudiantes el recreo es necesario y fundamental para que el proceso de enseñanza y aprendizaje pueda ser más productivo.

Retomando la definición que la Real Academia Española (RAE) acuñe al término "recreo", encontramos el componente del juego. Habitualmente, el juego se relaciona con la diversión, la satisfacción o el ocio, pero su transcendencia es mayor, puesto que supone, como hemos nombrado anteriormente, un gran apoyo para el desarrollo integral de los niños y las niñas (García y Llull, 2009, Nabergoi, 2017 y Samamé, 2019).

De este modo, el tiempo de recreo, por su condición de escenario lúdico (Artavia-Granados, 2014), se convierte en un espacio esencial para favorecer el desarrollo emocional, físico, cognitivo y social de los niños y las niñas (Gras Pino y Paredes Giménez, 2015), lo que engloba muchos otros aspectos que resultan beneficiosos para los alumnos y las alumnas más allá del aparentemente simple descanso y juego (Vila, 2010). El tiempo de recreo favorece el desarrollo integral del alumnado de manera social, puesto que facilita e invita a que los

niños y las niñas interactúen entre ellos y ellas, de modo que contribuye a su socialización (Chaves, 2013). El recreo supone el tiempo en el que los niños y las niñas gozan de una mayor libertad a lo largo de la jornada escolar y permite que los alumnos y las alumnas establezcan relaciones interpersonales entre ellos y ellas (Artavia-Granados, 2014). De este modo, los niños y las niñas experimentan la socialización y la comunicación real (Chaves, 2013), a la vez que empiezan a desarrollar y a practicar sus habilidades sociales de forma colectiva (Gras Pino y Paredes Giménez, 2015).

2.4. Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es una metodología educativa que consiste en trabajar en pequeños grupos heterogéneos en los que los alumnos y las alumnas deben trabajar aunando esfuerzos y compartiendo los recursos necesarios para alcanzar un objetivo que resulte beneficioso para todos y todas (Johnson et al., 1999). Sin embargo, esta definición no debe confundirse con el trabajo en grupo, puesto que en este los y las estudiantes trabajan juntos, pero no necesariamente de manera cooperativa (Izquierdo, 2007). La Real Academia Española define el término "cooperar" como "obrar juntamente con otro u otros para la consecución de un fin común".

Johnson et al. (1999) distinguen cinco elementos fundamentales que todo aprendizaje cooperativo debe contener:

- Interdependencia positiva mutua, la cual hace referencia al sentimiento de vinculación entre los integrantes y las integrantes del grupo, quienes entienden que, para alcanzar el éxito, deben trabajar juntos y juntas dependiendo unos y unas de los otros y de las otras.
- Interacción promotora, entendida como el contacto presencial y cara a cara de las personas que forman el equipo para que se animen y apoyen durante el trabajo.
- Responsabilidad individual y grupal, puesto que el aprendizaje cooperativo está basado en la reciprocidad del esfuerzo y atiende tanto al progreso individual como al progreso colectivo.
- Procesamiento grupal, referido a un proceso de autorregulación y autoevaluación del aprendizaje, las conductas, las relaciones, las actitudes y las habilidades de los componentes del grupo.
- Habilidades interpersonales o grupales -también llamadas habilidades sociales-, entre las que cabe destacar la capacidad de escucha, el respeto por los turnos de palabra, la resolución de conflictos o la toma de decisiones de forma consensuada.

Entre las ventajas que el aprendizaje cooperativo proporciona a los y las estudiantes, se hallaron mejorías en aspectos como el aprendizaje, el rendimiento escolar, las relaciones interpersonales, las habilidades sociales o el desarrollo social (Azorín Abellán, 2018).

2.5. Educación inclusiva

Los contextos educativos, al igual que la sociedad, se caracterizan por su alta heterogeneidad, la cual es considerada como un valor educativo dentro del modelo de educación inclusiva (García Rubio, 2017; Baranauskienė y Saveikiene, 2018). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) establece entre los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible de su Agenda 2030 la necesidad de "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (ODS 4) como base para reducir las desigualdades sociales. Lograr una escuela que se base en el derecho a la educación para todos y todas constituye el fin último de la educación inclusiva (Kielblock, 2018; González-Gil et al., 2019).

La inclusión se refiere a la atención y aplicación de medios para favorecer el desarrollo educativo de todos los y las estudiantes, independientemente de las características o condiciones particulares de estos (Kielblock, 2018; Rodríguez Moyano y Rodrigo, 2020). De este modo, supone derribar barreras y atender necesidades para beneficiar el desarrollo educativo de todo el alumnado (Arnaiz Sánchez et al., 2019; Espín Miniguano y Mera Constante, 2019), por lo que es preciso reconocer la educación inclusiva como la constante búsqueda de las formas y los recursos precisos para responder, de la mejor manera posible, a la diversidad de necesidades existentes en las aulas, de manera que, a la vez que se vive y convive con las diferencias, se saque partido de estas (Echeita y Ainscow, 2011).

3. El proyecto Recreos Cooperativos e Inclusivos

Tras observar la problemática referente al aislamiento o la exclusión que sufrían algunos de los alumnos y algunas de las alumnas durante el tiempo del recreo, los Equipos de Orientación Educativa de la ciudad de Huesca, los cuales aglutinaban a todos los centros educativos de educación primaria de la ciudad, decidieron proponer a la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca llevar a cabo un proyecto en común. Desde la facultad, los profesores y las profesoras creyeron oportuno y beneficioso desarrollar el Proyecto Recreos Cooperativos e Inclusivos con la participación de los y las estudiantes del grado de magisterio desde la metodología del aprendizaje-servicio, ya que podrían aportar su colaboración durante el período de sus prácticas escolares (Liesa et al., 2015).

Esta metodología, el aprendizaje-servicio, pretende fomentar el aprendizaje global y significativo de los alumnos y las alumnas al desarrollar todas las competencias transversales (Berasategi et al., 2016; Bialka y Havlik, 2016; Chiva-Bartoll y Gil-Gómez, 2018) e integrar aprendizaje y servicio en una sola propuesta pedagógica (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007). De este modo, los futuros maestros y las futuras maestras podrían desarrollar muchas de sus competencias a la vez que colaboran con los centros escolares (Liesa et al., 2015). El programa de Recreos Cooperativos e Inclusivos se convierte así en un aprendizaje significativo bidireccional, puesto que se benefician tanto quienes realizan el servicio, en este caso los y las estudiantes del grado de magisterio, como quienes reciben la ayuda

o colaboración, es decir, los alumnos y las alumnas de los colegios donde se desarrolla el programa (Mega Avellaneda y Liesa Orús, 2019).

El proyecto Recreos Cooperativos e Inclusivos consta así de dos grupos de participantes, además del personal de los centros educativos: los y las estudiantes del grado de magisterio y los alumnos y las alumnas de los cursos de educación primaria de los colegios de Huesca, por lo que podemos diferenciar, de igual modo, dos bloques de objetivos (Vázquez Toledo et al., 2017). Mientras que los objetivos que se persiguen alcanzar en relación a la formación de los futuros maestros y las futuras maestras se centran en el desarrollo de competencias y actitudes que conectan la teoría con la práctica a través de metodologías cooperativas, los objetivos planteados con respecto a los alumnos y las alumnas de educación primaria se concretan en los siguientes puntos:

- Facilitar la inclusión de todos los alumnos y las alumnas, especialmente de quienes se encuentran en una situación de riesgo de exclusión.
- Potenciar la socialización al facilitar la interacción de todos los niños y las niñas a través del juego.
- Presentar juegos diversos que respondan a los intereses y gustos de todos los niños y de todas las niñas ampliando su repertorio.

Para alcanzar estos objetivos, el proyecto se lleva a la práctica un día a la semana con el alumnado de un ciclo durante el tiempo de recreo. Los alumnos y las alumnas están distribuidos en grupos heterogéneos previamente establecidos y cada componente tiene una función específica a desempeñar. Los y las estudiantes del grado de magisterio encargados de los grupos plantean y explican una serie de juegos a modo de retos, los cuales deben realizar los niños y niñas cooperando entre ellos. En la presentación de los diferentes desafíos, la cual se puede realizar tanto de manera oral como a través de fichas de actividad que el grupo debe leer, se debe definir claramente el objetivo que los niños y niñas deben alcanzar mediante la realización de la actividad. Dependiendo de factores como la edad o el tamaño de los grupos, se plantearán unos desafíos u otros, los cuales pueden empezar con poca dificultad para, posteriormente, incorporar variantes que la incrementen. Algunos ejemplos de los juegos que se llevan a cabo como retos durante los Recreos Cooperativos e Inclusivos consisten en transportar botellas de plástico sobre una bandeja de un lugar a otro, conseguir pasarse un globo un número determinado de veces utilizando solamente una mano sin que toque el suelo, construir paredes con bloques copiando un modelo, desplazarse de un lugar a otro sin que los integrantes del grupo puedan pisar fuera de aros, etc. (Zamora, 2017).

Para realizar una evaluación completa del proyecto, se han utilizado distintos instrumentos, los cuales se aplicaron durante su desarrollo y aplicación o una vez finalizado:

- Semanalmente, se llevaron a cabo reuniones de centro en las que participaban los y las estudiantes del grado de magisterio, una persona del Equipo de Orientación Educativa y el profesor y la profesora o profesores encargados o profesoras encargadas de la coordinación para analizar cómo se habían desarrollado

los juegos y las actitudes de los niños y las niñas, así como plantear posibles cambios para mejorar la programación de la siguiente semana.

- Al finalizar el período de implantación del proyecto, se realizó una encuesta de satisfacción a los alumnos y las alumnas de educación primaria y otra a los y las estudiantes del grado de magisterio.
- Se valoró a los colegios a través de un informe en el que se integraron los resultados de las encuestas y las opiniones de los profesores y de las profesoras de los alumnos y las alumnas participantes.
- Memoria de los y las estudiantes del grado de magisterio donde reflexionaron sobre su participación en el proyecto y las aportaciones que este había tenido en su formación.

Los resultados obtenidos evidencian una valoración muy positiva por parte de todos los agentes implicados. Durante los recreos, se han dado cambios tanto en las actividades como en las relaciones de los niños y las niñas, quienes se han podido conocer más, lo cual ha favorecido que se incrementen las interacciones y que se hayan creado nuevos lazos entre los alumnos y las alumnas, para potenciar así los valores de convivencia, respeto, integración, igualdad y no discriminación. Con respecto a los y las estudiantes del grado de magisterio, se constatan mejoras en las competencias que permiten su desarrollo profesional y en la adquisición de actitudes cooperativas, así como el aprendizaje relacionado con la elaboración y diseño de actividades al haberse podido beneficiar con el contacto directo con el alumnado de los centros partícipes.

4. Discusión y conclusiones

Los objetivos de la presente revisión fueron, por un lado, dar a conocer en qué consiste el proyecto Recreos Cooperativos e Inclusivos y, en segunda instancia, aportar evidencias teóricas y prácticas sobre cómo y por qué su aplicación contribuir al desarrollo y el aprendizaje de habilidades sociales de los niños y las niñas a través del aprovechamiento del espacio y el tiempo de recreo.

Podemos concluir, en primer lugar, que el proyecto Recreos Cooperativos e Inclusivos surge ante la problemática derivada del aislamiento y exclusión de algunos alumnos y de algunas alumnas como una herramienta que pretende facilitar la inclusión de los y las estudiantes y potenciar la socialización a través del juego durante el tiempo de recreo. La planificación y organización son llevadas a cabo desde los Equipos de Orientación Educativa de los colegios de Huesca y la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la misma ciudad, mientras que la puesta en práctica la desarrollan los alumnos y las alumnas del grado de magisterio con los niños y las niñas de educación primaria una vez a la semana mediante metodologías de aprendizaje-servicio, cooperativas e inclusivas.

Para evaluar el proyecto, se han tenido en cuenta las valoraciones de los niños y las niñas de educación primaria, sus maestros y maestras, los y las estudiantes del grado de magisterio y los Equipos de Orientación Educativa. A través de ellas, se ha podido constatar que los Recreos Cooperativos e Inclusivos han

contribuido a la reducción de situaciones de aislamiento y exclusión de los alumnos y las alumnas al favorecerse la socialización entre ellos y ellas y al incrementar así las interacciones sociales y crear nuevos lazos.

Por último, deseamos señalar que estos resultados favorables evidencian que, tal y como exponen diversos autores, las competencias, habilidades y desarrollo social en la infancia se puede facilitar y mejorar a través del juego (Reina Ruiz, 2009; García y Llull, 2009; Carreras et al., 2010; García Márquez y Alarcón Adalid, 2011; Delgado, 2011; Romero y Gómez, 2016; Mora et al., 2016; Nabergoi, 2017; Platas, 2017; Samamé, 2019; Valles, 2019), para aprovechar el tiempo y espacio del recreo (García y Llull, 2009; Vila, 2010; Chaves, 2013; Artavia-Granados, 2014; Gras Pino y Paredes Giménez, 2015; Nabergoi, 2017; Samamé, 2019) y mediante metodologías basadas en el aprendizaje cooperativo (Johnson et al., 1999, Izquierdo, 2007 y Azorín Abellán, 2018) y la educación inclusiva (Parra Dussan, 2010 y Echeita y Ainscow, 2011), todos ellos elementos que constituyen el proyecto Recreos Cooperativos e Inclusivos.

Referencias bibliográficas

- Arnaiz Sánchez, P., de Haro Rodríguez, R. y Maldonado Martínez, R. M. (2019). Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 18-24. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.321>
- Artavia-Granados, J. M. (2014). El papel de supervisión del personal docente durante el desarrollo del recreo escolar. *Revista Educación*, 38(2), 19-36. [dx.doi.org/10.15517/revedu.v38i2.15259](https://doi.org/10.15517/revedu.v38i2.15259)
- Azorín Abellán, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 40(161), 181-194. [scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n161/0185-2698-peredu-40-161-181.pdf](https://doi.org/10.15517/peredu.v40n161/0185-2698-peredu-40-161-181.pdf)
- Baranauskienė, I. y Saveikiene, D. (2018). Pursuit of Inclusive Education: Inclusion of Teachers in Inclusive Education. *Proceedings of the International Scientific Conference*, 2, 39-53. [http://dx.doi.org/10.17770/sie2018vol1.3385](https://doi.org/10.17770/sie2018vol1.3385)
- Berasategi, N., Alonso, I. y Roman, G. (2016). Service-learning and Higher Education: Evaluating Students Learning Process from their Own Perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 228(20), 424-429. doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.065
- Betina Lacunza, A. y Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, 12(23), 159-182. [redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf](https://doi.org/10.184/18424417009.pdf)

Bialka, C. S. y Havlik, S. A. (2016). Partners in learning: Exploring two transformative university and high school service-learning partnerships. *Journal of Experiential Education*, 39(3), 220-237. doi.org/10.1177/1053825916640539

Caballo, V. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI.

Camblor China, S. (2009). El recreo como recurso educativo. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, (25). /archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_25/Sara_camblor_1.pdf

Carreras, M. R., Navarro, J. I. y Bravo, C. (2010). Psicología de la Educación para docentes. En J. I. Navarro y C. Bravo (Eds.), *El juego en educación infantil y primaria* (pp. 111-132). Pirámide.

Castillo, R., Pérez-Salas, C., Bravo, C., Cancino, M., Catalán, J. y Acosta, H. (2008). Diseño y Validación de una Escala de Competencia Comunicativa y Social para Niños. *Terapia Psicológica*, 26(2), 173-180. dx.doi.org/10.4067/S0718-48082008000200003

Chavarría Herrera, B. J., Castellón Matey, M. M. y Cardoza Duarte, S. M. (2019). *El juego como metodología para el desarrollo socio afectivo de niños y niñas de tercer nivel del preescolar Anastasio Valle, del municipio de San Isidro departamento de Matagalpa, durante el período de Enero- Abril del año 2019* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Nicaragua]. repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/11688

Chaves, A. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 67-87. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4315628

Chiva-Bartoll, Ó. y Gil-Gómez, J. (2018). *Aprendizaje-servicio universitario: Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*. Octaedro.

Corredor, G. A., Justicia-Arráez, A., Pichardo, M. C. y Justicia, F. (2013). Aprender a Convivir, Un programa para la mejora de la competencia social del alumnado de Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 11(31), 883-904. dx.doi.org/10.14204/ejrep.31.13105

Delgado, I. (2011). *El juego infantil y su metodología*. Paraninfo.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco referencial y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (12), 26-46. hdl.handle.net/10486/661330

Espín Miniguano, A. D. y Mera Constante, M. A. (2019). La Inclusión desde un Enfoque de Derechos Humanos en Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Asociadas o no a una Discapacidad. *Revista Publicando*, 6(21), 34-47. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7054919

García, A. y Llull, J. (2009). *El juego infantil y su metodología*. Editex. researchgate.net/publication/292978306

García Arias, T. (2018). Recreo libre y recreo dirigido: ventajas y desventajas educativas. *Educare*, 17(1), 17-25. <https://docplayer.es/161108075-Recreo-libre-y-recreo-dirigido-ventajas-y-desventajas-educativas.html>

García Márquez, E. y Alarcón Adalid, M. J. (2011). Influencia del juego infantil en el desarrollo y aprendizaje del niño y la niña. *Revista Digital EFDeportes*, 153, 1-6. efdeportes.com/efd153/influencia-del-juego-infantil-en-el-desarrollo.htm

García Rubio, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/271>

González, E. y Morales, J. (2007). Desarrollo en la segunda infancia. Desarrollo cognitivo, social, moral y afectivo. En E. González y J. A. Bueno (coords.), *Psicología de la educación y el desarrollo en la edad escolar* (pp. 245-273). Editorial CCS.

González, R. (2007). Aprendizaje en el aula. Relaciones interpersonales. En E. González y J. A. Bueno (coords.), *Psicología de la educación y el desarrollo en la edad escolar* (pp. 749-786). Editorial CCS.

González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy Castro, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>

Gras Pino, P. y Paredes Giménez, J. (2015). El recreo ¿solo para jugar? *Revista digital de educación física*, (36), 18-27. dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5391808.pdf

Izquierdo, A. (2007). Teorías y modelos psicológicos del aprendizaje. En E. González y J. A. Bueno (coords.), *Psicología de la educación y el desarrollo en la edad escolar* (pp. 624-677). Editorial CCS.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Houlobec, E. J. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Aique.

Kielblock, S. (2018). *Inclusive Education for All: Development of an Instrument to Measure the Teachers' Attitudes* [Tesis Doctoral en el Grado de Doctor en Filosofía por la Universidad de Giessen (Alemania) y la Universidad de Sidney (Australia)]. <https://core.ac.uk/download/pdf/159320058.pdf>

Liesa, M., Lozano, A., Vázquez, S. y Arranz, P. (2015). Recreos Cooperativos e Inclusivos: Aprender a convivir desde el juego. En P. Aramburuzabala, H. Opazo y J. García-Gutiérrez (eds.), *El Aprendizaje-Servicio en las Universidades* (pp. 53-66). Universidad Nacional en Educación a Distancia (UNED). itunes.uned.es/000112/tratamiento_diversidad/pdf/ApSU5.pdf

López Chamorro, I. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Revista Autodidacta*, 1(3), 19-37. educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2017/11/JuegoEIP.pdf

Marbán, J. M., Robledo, P., Díez, C., García, J. I. y de Caso, A. M. (2011). Desarrollo emocional y social. En C. Bravo y J. I. Navarro (coords.), *Psicología del desarrollo para docentes* (pp. 115-130). Pirámide.

Mega Avellaneda, A. M. y Liesa Orús, M. (2019). Buenas prácticas docentes que promueven el desarrollo de conductas prosociales durante los recreos cooperativos e inclusivos. En M. Liesa Orús, S. Coreá Bandrés, C. Latorre Cosculluela, S. Vázquez Toledo y A. Revilla Carrasco (coords.), *El impacto de la mentoría entre profesores universitarios en programas de aprendizaje-servicio* (pp. 71-74). Prensas Universitarias de Zaragoza. zaguan.unizar.es/record/86113

Mora, C., Plazas, F., Torres, A. y Camargo, G. (2016). El juego como método de aprendizaje. *Nodos y Nudos*, 4(40), 137-144. doi.org/10.17227/01224328.5244

Nabergoi, M. (2017). *Diferencias en el perfil de juego, tiempo libre y participación social de niños de 7 a 12 años con y sin hermanos con encefalopatía crónica no evolutiva* [Trabajo Final Integrador, Universidad Nacional de San Martín]. <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/288>

Nelson, R. y Debacker, T. (2008). Achievement Motivation in Adolescents: The Role of Peer Climate and Best Friends. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 170-189. doi.org/10.3200/JEXE.76.2.170-190

Parra Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84. dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3777544.pdf

Pellegrini, A. D., y Smith, P. K. (1993). School Recess: Implications for Education and Development. *Review of educational research*, 63(1), 51-67. doi.org/10.3102/00346543063001051

Platas, R. (2017). *La importancia del juego en el desarrollo social del niño* [Trabajo fin de grado, Universidad de La Laguna]. <https://cutt.ly/LrBAbYR>

Puig, J. M., Batlle R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.

Real Academia Española. (2021). Cooperar. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 2 de septiembre de 2002, de <https://dle.rae.es/cooperar?m=form>

Real Academia Española. (2021). Recreo. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 2 de septiembre de 2002, de <https://dle.rae.es/recreo?m=form>

Reina Ruiz, C. (2009). El juego infantil. *Innovación y Experiencias Educativas*, (15), 1-9. archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/CRISTINA_REINA_1.pdf

Rodríguez Moyano, I. y Rodrigo, L. (2020). Educação, inclusão e qualidade. Os discursos das organizações internacionais e as políticas de avaliação na Argentina recente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(3), 2278-2297. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14436>

Romero, V. y Gómez, M. (2016). *El juego infantil y su metodología*. Altamar.

Samamé, L. B. (2019). *Juego libre en sectores y las habilidades sociales en niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial 370 - Pomalca* [Trabajo fin de grado, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/38678>

Vázquez Toledo, S., Liesa Orús, M. y Lozano Roy, A. (2015). El recreo: Un espacio para la inclusión y la convivencia. En S. Vázquez Toledo, M. Liesa Orús y A. Revilla Carrasco (coords.), *El Aprendizaje-Servicio: Diálogo Universidad y Sociedad*. 96-107. Prensas Universitarias de Zaragoza. <https://cutt.ly/OrBAsC>

Vázquez Toledo, S., Liesa Orús, M. y Lozano Blasco, A. (2017). Recreos cooperativos e inclusivos a través de la metodología de aprendizaje-servicio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 173-185. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.213181>

Vila, F. J. (2010). El recreo: ¿solo un descanso? *Pedagogía Magna*, (5), 113-118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391402>

Zamora, L. J. (2017). *Recreos Cooperativos e Inclusivos: Una respuesta a la diversidad*. (Trabajo fin de grado, Universidad Isabel I).