



Universidad
Zaragoza

1542

Trabajo Fin de Grado Magisterio en Educación Primaria

Los patios inclusivos: una medida para mejorar la convivencia escolar en un colegio de atención preferente a alumnado con discapacidad motora.

Inclusive playgrounds: a measure to improve school climate in a preferential service's school for motor disabled.

Autor:

Miguel Marco del Monte

Director:

Manuel Lizalde Gil

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Curso 2019-2020

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo comprobar si los patios inclusivos mejoran la convivencia escolar en un centro de atención preferente a alumnado con discapacidad motora. Para averiguarlo se han planteado cuatro cuestionarios, dos para el alumnado y otros dos para el profesorado que tendrán que completarlo antes y después de la propuesta de patios inclusivos que se ha diseñado. Además, se realizará un análisis descriptivo de la situación inicial y final del centro educativo. También se compararán los resultados obtenidos en los cuestionarios desde los puntos de vista de los participantes pudiendo observar si tienen la misma opinión sobre la situación escolar. Estos resultados se relacionarán con otros estudios anteriores para terminar concluyendo, principalmente, que este tipo de patios fomentan la inclusión del alumnado con discapacidad y reducen la conflictividad en los centros educativos.

PALABRAS CLAVES: Discapacidad física, patios inclusivos, Educación Primaria y convivencia escolar.

ABSTRACT

The objective of this Final Degree Projects is to check if inclusive playgrounds improve school climate in a preferential service's school for motor disabled. To find out, it has been posed four different questionnaires, two for students and two for teachers, that they will have to complete before and after the proposal of inclusive playgrounds that has been designed. In addition, a descriptive analysis of the initial and final situation of the school will be realised. Besides, the results of the questionnaires will be compared from the participants' points of view in order to observe if they have the same opinion about the school situation. These results will be related to previous studies to conclude that this type of playgrounds encourage the inclusion of students with disabilities and reduce conflict in schools.

KEYWORDS: Physical disability, inclusive playgrounds, Primary Education and school climate.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO	4
2.1 LA DISCAPACIDAD	4
2.1.1 Denominación de discapacidad a lo largo de la historia	4
2.1.2 Educación inclusiva.....	7
2.1.3 Evolución de la discapacidad en las leyes educativas.....	9
2.1.4 La discapacidad y la discapacidad motora/ física	10
2.1.5 Centros de atención preferentes a alumnos con discapacidad motora	12
2.2 LOS RECREOS.....	17
2.2.1 Patios de recreo	17
2.2.2 Estructura de los patios de recreo	19
2.2.3 Problemáticas en los recreos.....	22
2.2.4 Proyecto de Inclusión en el Área de Recreos (PIAR) en Murcia	24
2.2.5 Patios inclusivos en Aragón.....	26
3. OBJETIVOS	28
4. METODOLOGÍA	29
4.1 DISEÑO	29
4.2 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	29
4.3 PARTICIPANTES.....	31
4.4 INSTRUMENTOS.....	32

4.5 PROCEDIMIENTO	36
4.6 TRATAMIENTO DE LOS DATOS	37
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	38
6. CONCLUSIONES	42
7. DIFICULTADES, PROPUESTAS DE MEJORA Y PROSPECTIVA.....	43
8. REFERENCIAS.....	45
ANEXO I: CARTEL DE LA PROPUESTA	50
ANEXO II: JUEGOS DE LA PROPUESTA	51
ANEXO III: CUESTIONARIO A DEL ALUMNADO	56
ANEXO IV: CUESTIONARIO B DEL ALUMNADO	58
ANEXO V: CUESTIONARIO A DEL PROFESORADO	59
ANEXO VI: CUESTIONARIO B DEL PROFESORADO	60
ANEXO VI: AUTORIZACIÓN PARA PARTICIPAR EN EL ESTUDIO	62

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La elección del tema de este Trabajo Fin de Grado se debe a querer conocer cómo el proyecto de patios inclusivos afecta a los alumnos con discapacidad motora en los colegios para conseguir la inclusión de estos en el contexto escolar.

El interés por este tema surgió cuando asistí a una formación de un proyecto llamado patios inclusivos impartido por el Equipo Especializado en Discapacidad Física del Gobierno de Aragón. En esta se informó sobre la educación inclusiva, los alumnos con necesidades educativas especiales y cómo son los recreos en la actualidad en relación con estos alumnos, cómo se sienten y la creación de patios dinámicos con juegos adaptados y juegos cooperativos.

Por otro lado, al igual que la educación, la forma de los recreos está cambiando y por tanto como estudiante y futuro maestro hay que estar informado de las novedades y mejoras relacionadas con la educación. Esto me hizo seguir buscando más información para conocer más a fondo qué son los patios inclusivos, cómo se organizan, qué ventajas tiene frente a los patios tradicionales y sobre todo cómo llevarlos a cabo para poder mejorar el desarrollo del alumnado con alguna dificultad.

Como futuro docente es importante conocer los temas de actualidad para mejorar el desarrollo del alumnado y la actividad diaria en los colegios. Además, es necesario favorecer la igualdad de oportunidades a todo el alumnado fomentando la inclusión dentro de un centro educativo. Esta es la razón por la que escogí el tema de los patios inclusivos ya que quería conocer los beneficios que tiene este proyecto en el día a día de los colegios.

El tiempo de recreo es un momento de descanso de la jornada lectiva donde el alumnado sale a un espacio abierto, pero también es un momento de socialización para los

estudiantes por lo que hay que aprovechar para que los alumnos se desarrollen socialmente. El problema es que no todos tienen la misma facilidad para relacionarse entre sí durante este tiempo debido a los juegos o deportes que se practican en este espacio. Por esta razón se propone el proyecto de patios inclusivos que da cabida a todo el alumnado en el recreo, sin dejar a nadie apartado, creando juegos y actividades lúdicas con un enfoque inclusivo para que el alumnado con discapacidad motora tenga la misma posibilidad de participar.

Este Trabajo Fin de Grado trata la inclusión del alumnado con discapacidad motora en el tiempo de recreo, relacionándolo con el innovador proyecto de los patios inclusivos.

En primer lugar, se presenta el marco teórico que incluye dos partes. En la primera de ellas se introduce la discapacidad, los cambios en su denominación, los cambios de leyes educativas en España relacionándolas con los alumnos con dificultades hasta llegar a la inclusión que hay hoy en día en la mayoría de centro educativos. En concreto se centra en la discapacidad física y en los centros de atención preferentes a personas con discapacidad motora. En la segunda parte del marco teórico se habla de los patios de recreo, cómo se estructuran, las problemáticas más comunes, la evolución que se ha producido en estos para llegar a ser patios inclusivos y ejemplos de estos proyectos que están funcionando para incluir a todo el alumnado en este espacio.

A continuación, se exponen tanto el objetivo principal del trabajo como los específicos que se quieren estudiar a la hora de realizar el estudio. Además, se explica la metodología que se va a utilizar y se expone la propuesta de patios inclusivos que se va a llevar a cabo en el CEIP Miraflores.

Seguidamente, se presentan a los participantes que van a participar en este estudio, es decir, el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria y todo el profesorado, directora, jefa

de estudios y secretaria del colegio que se ha nombrado anteriormente, haciendo una presentación del mismo.

Posteriormente, se explica la herramienta de estudio que se va a utilizar y se presenta qué se va a hacer con los datos una vez que los participantes hayan respondido a los cuestionarios para después poder compararlos con otros estudios que tratan sobre la convivencia escolar desde las diferentes perspectivas que se están estudiando.

Finalmente, se enuncian las conclusiones después de efectuar este trabajo y se muestran las limitaciones, propuestas de mejora y las perspectivas de futuro que han surgido durante la realización del trabajo. Además, aparece la bibliografía que se ha empleado para hacer el marco teórico e informarme para poder realizar el estudio. Por último, se encuentran los anexos que incluyen un cartel de la propuesta, las actividades de esta, los cuatro cuestionarios que se van a utilizar en el estudio y la autorización que pide el consentimiento de los padres para que las respuestas del alumnado puedan ser utilizadas en este estudio.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 LA DISCAPACIDAD

2.1.1 Denominación de discapacidad a lo largo de la historia

El término discapacidad ha sufrido varias modificaciones a lo largo de la historia. Hoy en día, la Organización Mundial de la Salud la entiende como “toda restricción o ausencia por deficiencia de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano” (Egea y Sarabia, 2001).

Según Fabra (2003) estos cambios en la denominación que se han producido tienen una serie de ventajas e inconvenientes. Las ventajas se refieren a la diversificación y a la perfección conceptual de estos términos y la desventaja que tiene que ver con el entorpecimiento de la comunicación intra e interdisciplinaria.

En 1980 la Organización Mundial de la Salud publicó un manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad y de sus efectos para la vida del individuo titulado Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDMM).

La CIDDMM es una clasificación que combina el concepto de enfermedad, la dificultad que esta representa con respecto a la capacidad del individuo y las obligaciones que se esperan de él. En esta se presentan tres conceptualizaciones que hacen referencia a lo anterior: deficiencia, discapacidad y minusvalía. (Organización Mundial de la Salud, 1980)

- Deficiencia: representaría la desviación de alguna norma en el estado biomédico del individuo. Por lo tanto, con este término nos situamos en un campo médico, descriptivo y estático.

- Discapacidad: se refiere a las consecuencias de la deficiencia desde el punto de vista de la actividad del individuo y comportamientos esenciales de la vida cotidiana.
- Minusvalía: se caracteriza como la discrepancia entre la actuación del individuo y las expectativas del grupo concreto al que pertenece.

La relación entre estos conceptos es que la deficiencia puede producir una discapacidad y la minusvalía puede ser causada por una deficiencia o por una discapacidad.

A partir del estudio de las aplicaciones realizadas a nivel internacional de la CIDDM, Aparicio (2009) concluye que es un instrumento de clasificación de personas basado en el modelo del déficit.

Antiguamente se pensaba que la discapacidad era un castigo divino o que la persona con discapacidad estaba endemoniada. Afortunadamente, esta terminología ha ido cambiando hasta conseguir términos que se refieren a la discapacidad desde una visión neutro o positiva. Para conseguirlo se usa “una persona con...” para hacer más relevante la integridad individual en una situación personal concreta.

Después de muchos años haciendo diferentes modificaciones en la CIDDM, en el 2001 se aprobó la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF). Su principal objetivo es “establecer un lenguaje común para describir la salud y los estados relacionados con ella y mejorar la comunicación entre los diferentes usuarios.”

Esta clasificación cambia la terminología ya que en lugar de decir “enfermedad” se utiliza “estado de salud” para referirse a ella. Además, no se enuncia los tres niveles de consecuencias de la enfermedad, sino que utiliza el término genérico de funcionamiento para designar las estructuras corporales, la capacidad de desarrollar actividades y la

posibilidad de participación social, discapacidad, lo usa de igual manera, y salud como elemento clave que relaciona a los dos anteriores. (Egea y Sarabia, 2001)

La CIF a diferencia de la CIDDM tiene cuatro escalas en lugar de tres que tenía la primera. Algunas de estas tienen relación con las escalas que había anteriormente, como la escala de deficiencias que se ha convertido en funciones y estructuras corporales. Las otras dos escalas de la CIDDM (discapacidad y minusvalía) se han convertido en actividades y participación. Aparecen dos escalas nuevas en esta clasificación que son los factores ambientales que hacen referencia al ambiente físico, social y actitudinal y los factores personales.

Con los cambios legislativos que se han producido en este país se han producido cambios en la terminología para hacer referencia a estas personas ya que el lenguaje que utilizamos puede ser un elemento de exclusión. Estas personas en un principio se denominaban anormales y deficientes, pasaron a calificarse como minusválidos y disminuidos y se incluyeron en la Constitución Española, pero este término sigue siendo excluyente y tiene connotación negativa para estas personas ya que la palabra minusválido viene de unir “menos” y “válido”.

Fue en 2018 cuando hubo un cambio en la Constitución en el que se eliminaron estos términos para denominar a este colectivo como personas con discapacidad buscando la igualdad dejando atrás los términos excluyentes. En el año 2019 se empezó a popularizar el término de personas con capacidades diferentes, pero no ha sido del todo acertado ya que este colectivo piensa que en lugar de buscar la inclusión remarca las diferencias que existen con el resto de personas.

Una vez aclarado la evolución del término de discapacidad, en este trabajo se hará referencia a estas personas como personas con discapacidad ya que es el término generalmente aceptado desde todos los ámbitos de la sociedad.

2.1.2 Educación inclusiva

La Educación ha ido cambiando a lo largo de la historia hasta el concepto que tenemos hoy en día sobre esta. Respecto a las personas con necesidades educativas, a lo largo de este tiempo, hemos podido diferenciar entre cuatro tratamientos diferentes a estas (García Rubio, 2017). El primero de estos es la exclusión en la que los jóvenes con discapacidad no tenían derecho a ser educados. Seguidamente surgió la segregación o separación, este modelo busca la homogeneidad dentro de las clases por lo que se aleja de la sociedad en la que vivimos. Después apareció la integración en el que estos alumnos con discapacidad se adaptan al resto de la comunidad educativa. Por último, la inclusión dice que todos los alumnos tienen derecho a estar en un aula ordinaria y allí recibe los apoyos necesarios para su desarrollo. Con la inclusión se aprovecha la heterogeneidad como un aspecto positivo para vivir en sociedad y por ello es importante trabajarla en el aula.

La integración y la inclusión son términos diferentes ya que la integración se centra en la educación de los alumnos con necesidades especiales mientras que el objetivo de la inclusión es conseguir una educación óptima para todo el alumnado debido a que cualquiera puede tener dificultades de aprendizaje en un momento determinado sin importar sus características personales.

En el pasado había diferentes grupos en la población que eran rechazados porque no se veía bien la diversidad. Por esta razón se optó por excluir a las mujeres, grupos sociales

marginales y a las personas con capacidades diferentes de la educación por no pertenecer a un grupo específico de la población y solo podía optar a la educación la burguesía.

Más adelante, se reconoció el derecho a la educación a los grupos que antes eran excluidos, pero de manera segregada ya que había centros de Educación Especial para el alumnado deficiente y las mujeres estaban escolarizadas en otros centros distintos a los de los hombres, produciéndose una jerarquización de la sociedad.

Posteriormente, se apostó por la integración de todos los grupos de la sociedad en una escuela única de carácter obligatorio, aunque siguió habiendo desigualdades ya que en la mayoría de casos hubo una simple integración física. Por último, la inclusión trata de incrementar la participación del alumnado en la cultura y el currículum de las comunidades y escuelas ordinarias. (Parrilla, 2002)

Según Parrilla (2002) las diferencias entre inclusión e integración son claras ya que la inclusión se basa en la cooperación y la solidaridad mientras que la integración se basa en la competición. Otra diferencia es que la inclusión se centra en las capacidades del alumnado, respetando las diferencias, trabajando con el resto de compañeros y no de manera individual. La inclusión no es dar a todos lo mismo, sino que se busca dar lo mejor y lo que necesita a cada uno.

Según Stainback y Stainback (2007) las aulas inclusivas “aseguran que todo el alumnado, hasta el que ha sido etiquetado como severamente discapacitado, crónicamente disruptivo, con características especiales, superdotado o de alto riesgo, sea aceptado e incluido con pleno derecho en la comunidad escolar”. Este autor también dice que se ha producido este cambio porque hay que incluir al alumnado en la vida educativa y social de la escuela y no solo en las aulas.

2.1.3 Evolución de la discapacidad en las leyes educativas

Como indica García Rubio (2017), estos modelos han ido apareciendo a lo largo de la educación española, por lo que a continuación se analizan las diferentes leyes educativas que ha habido en España.

En 1857 se creó la primera ley educativa conocida como Ley Moyano en la que se recogen las primeras regulaciones legislativas en la educación obligatoria para alumnos con discapacidad muy específica. Posteriormente en 1970, con la Ley General de Educación (LGE) se estableció por primera vez la Educación Especial, un sistema educativo paralelo al ordinario al que acudían personas con alguna discapacidad y personas de altas capacidades, lo que supuso un gran avance para el alumnado con alguna discapacidad.

Tras la promulgación de la constitución de 1978 que recoge en su artículo que todos tienen derecho a la educación en 1990 se creó la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la cual decía que había un único sistema educativo ya que esta ley incluyó la educación especial dentro del sistema educativo ordinario y se crean los Centros Específicos de Educación Especial. Además de esto se introdujo el término de alumno con necesidades educativas especiales. Con esta ley se apostó por la integración escolar, la normalización, la detección precoz de estas necesidades y la atención en centros específicos, para atender a este alumnado se aplicaron adaptaciones curriculares significativas. (Lorenzo, 2009)

Fue con la Ley Orgánica de la Educación (LOE), en 2006, cuando se dio un paso hacia la educación inclusiva, aceptando a diversidad en las aulas. De esta manera se dejó a un lado la integración para dar cabida a la inclusión en el sistema educativo. Por último, la última ley de educación, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en 2013, no supuso muchas novedades respecto a la ley anterior, pero si se introducen

medidas en el tratamiento del alumnado con necesidades educativas de apoyo educativo ya que se hace un tratamiento exhaustivo a las dificultades de aprendizaje.

2.1.4 La discapacidad y la discapacidad motora/ física

Como se recoge en el artículo 22 del Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo, “se entiende por alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar necesidades educativas especiales aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, medidas específicas para responder a las necesidades derivadas de las siguientes condiciones de funcionamiento personal:”

- a) Discapacidad auditiva.
- b) Discapacidad visual.
- c) Discapacidad física: motora y orgánica.
- d) Discapacidad intelectual.
- e) Trastorno grave de conducta.
- f) Trastorno del espectro autista.
- g) Trastorno mental.
- h) Trastorno específico del lenguaje.
- i) Retraso del desarrollo.

Para este trabajo nos vamos a centrar en la discapacidad física que según la Guía de Apoyo Técnico-Pedagógico elaborado por la Unidad de Educación Especial de la División de educación general del Ministerio de Educación (2017) se define como “la dificultad que presentan algunas personas para participar en actividades propias de la vida cotidiana,

que surge como consecuencia de la interacción entre una dificultad específica para manipular objetos o acceder a diferentes espacios, lugares y actividades que realizan todas las personas, y las barreras presentes en el contexto en el que se desenvuelve la persona.” (Guzmán, 2007)

Otros autores definen la discapacidad motora como aquella discapacidad que presenta de manera transitoria o permanente alguna alteración en su aparato motor debido a un deficiente funcionamiento en el sistema óseo-articular, muscular y/o nervioso y que en grados variables limita algunas o muchas de las actividades que pueden realizar el resto de los niños a su edad. (Olmedo, 2008)

Las enfermedades que pueden derivar en discapacidad motora son malformaciones congénitas del Sistema Nervioso Central, traumatismo craneoencefálico severo, lesión medular severa, epilepsias como síndrome de West y síndrome de Dravet, enfermedades autoinmunes como esclerosis múltiple o Guillain-Barré y enfermedades neuromusculares como la atrofia muscular espinal infantil, enfermedad de Duchenne, accidente cardiovascular o Parálisis Cerebral infantil.

Como se puede apreciar en estas definiciones se puede decir que la discapacidad motora va a depender de las características físicas del alumno, pero también del contexto en el que se encuentra ya que es necesario realizar adaptaciones individualizadas para un buen desarrollo de la persona y así conseguir adaptarse a la diversidad que encontramos en las aulas.

2.1.5 Centros de atención preferentes a alumnos con discapacidad motora

En relación a los centros ordinarios de atención preferente a alumnos con discapacidad motora no hay ninguna normativa específica que los regule como podemos ver en la página web del Equipo Especializado en Discapacidad Motora y Orgánica.

Estos colegios son centros educativos públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria que cuentan con medidas y con recursos específicos para atender a alumnos con discapacidad motora. Algunas de estas medidas son la eliminación de barreras, recursos materiales como el mobiliario adaptado y recursos personales como Fisioterapeutas y Auxiliares de Educación Especial, además de las maestras de Pedagogía Terapéutica (PT) y de Audición y Lenguaje (AL).

La creación de estos centros surgió por la necesidad de facilitar la educación integral de los niños y las niñas con esta discapacidad, para que estuvieran en entornos habilitados que favorecieran su inclusión en el ámbito escolar, así como para favorecer la conciliación familiar de los mismos. En Aragón este tipo de centros de Educación Primaria se encuentran en la provincia de Zaragoza, y son los siguientes:

- CEIP Agusta Bilbilis C/ Aragón, s/n. 50300 CALATAYUD
- CEIP Parque Europa C/ Tenerife, s/n 50180 UTEBO
- CEIP Agustina de Aragón C/ Eugenio Lucas, 14. 50018 ZARAGOZA
- CEIP El Espartidero C/ Dieciséis de Julio, 46. 50016 ZARAGOZA
- CEIP Hermanos Marx C/ Antón G.^a Abril, 39. 50018 ZARAGOZA
- CEIP José Camón Aznar C/ Av. Navarra, 141. 50017 ZARAGOZA
- CEIP Miraflores C/ Parque Miraflores, 1. 50008 ZARAGOZA

- CEIP Ramón Sainz de Varanda C/ Ntra. Sra. de la Oliva, 3. 50007 ZARAGOZA
- CEIP Recarte y Ornati C/ San Juan Bosco, 7. 50009 ZARAGOZA
- CEIP Torre Ramona C/ Batalla de Lepanto, 40. 50002 ZARAGOZA

Estos centros proporcionan una respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y que precisa los recursos personales o materiales. Por ello estos colegios disponen de recursos humanos como especialistas en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, auxiliares en Educación Especial y Fisioterapeutas y de recursos materiales específicos y especializados.

A continuación, tras haber consultado las páginas web de cada centro educativo, que se han nombrado anteriormente, se analizan sus respectivas características.

El CEIP Agusta Bilbilis tiene como objetivo fomentar la convivencia en el centro en las actividades cotidianas. Este colegio cuenta con un fisioterapeuta que atiende a los niños del colegio y a alguno de la comarca de Calatayud. Esta persona también se encarga de colaborar en el Equipo de Orientación Educativa Infantil y Primaria realizando la evaluación de los alumnos, valorando el nivel de desarrollo motriz. También asesora en las adaptaciones curriculares y se coordina con el profesorado de atención a la diversidad para llevar las actuaciones de manera conjunta. Otros recursos humanos que tiene el colegio son el auxiliar de Educación Especial que ayuda estos alumnos en sus desplazamientos y profesores especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. En cuanto a los recursos materiales el colegio cuenta con un baño adaptado en la planta baja, camilla para realizar cambios en caso de que sea necesario, ascensor, una silla de evacuación en caso de incendio y otros materiales adaptados como mesas y sillas adaptadas, andadores y adaptadores para material escolar.

El CEIP Parque Europa fomenta actitudes de ayuda, respeto y tolerancia entre los compañeros y trata de despertar en el alumnado el espíritu de cooperación. Este colegio cuenta con auxiliares de Educación Especial y profesores especialistas en PT y AL. Además, cuenta con material adaptado en las clases para el alumnado que lo requiera.

El CEIP Agustina de Aragón considera fundamentales trabajar los valores de respeto, solidaridad y diálogo en las clases. Tiene en cuenta que cada niño o niña es único y distinto del resto de sus compañeros, para ello marcan una línea educativa que les permite atender a cada niño en su individualidad y al conjunto de ellos en su diversidad. El centro cuenta con una sala de psicomotricidad, una sala de fisioterapia y aulas pequeñas donde se llevan a cabo las tutorías de la especialidad en PT y AL. El colegio también dispone de ascensor y servicios adaptados para las personas con discapacidad. Además, el centro tiene material específico para la atención a la diversidad, pedagogía terapéutica y audición y lenguaje y material para fisioterapia. Para atender a la diversidad del centro el colegio cuenta con maestros especializados en PT y AL, fisioterapeuta y auxiliares en Educación Especial.

El CEIP El Espartidero apuesta por la educación inclusiva donde todos los alumnos y alumnas se puedan beneficiar de una enseñanza adaptada y no sólo aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Al ser un centro de atención preferente de alumnado con discapacidad física cuenta con recursos materiales adaptados al alumnado con discapacidad y personales para dar respuesta a todo este alumnado como maestros especializados en PT y AL.

El CEIP Hermanos Marx tiene como objetivo principal dar respuesta a todos y cada uno de los alumnos siguiendo los principios de la filosofía inclusiva, así como contribuir a su formación integral. Para ello se favorecen distintos agrupamientos aplicando metodologías flexibles y cooperativas para favorecer la convivencia y el desarrollo

integral del alumno. Este centro cuenta con los siguientes recursos humanos cuatro auxiliares de Educación Especial, dos fisioterapeutas que atienden al alumnado tanto dentro como fuera del aula y maestros especializados, tres de ellos en PT y uno en AL, que realizan apoyos a los alumnos que lo necesitan tanto dentro como fuera del aula. En cuanto a los recursos materiales que cuenta el centro son materiales específicos para el alumnado con dificultad, rampas para acceder a los edificios y ascensor para facilitar el acceso a plantas superiores a este alumnado. El colegio dispone de aulas de apoyo donde se trabaja con el maestro especialista en PT y AL y sala de fisioterapia.

El CEIP José Camón Aznar es partidario y tiende hacia una educación integral, activa, constructiva y personalizada; prestando especial atención a la diversidad del alumno e intentando favorecer el aprendizaje significativo. El centro dispone de ascensor en ambos edificios, aula de fisioterapia y aulas de PT y AL para trabajar de manera individualizada con el alumnado. En cuanto al personal del colegio para tratar con los alumnos con discapacidad cuenta con maestros especializados en PT y AL, servicios de orientación (EOEIP) coordinándose con el Equipo de Motóricos, fisioterapeuta y dos auxiliares de educación especial.

El CEIP Miraflores es un colegio independiente de todo grupo político, religioso o económico, respetuoso con todas las ideas y creencias y comprometido en la defensa de los propios principios y valores democráticos. Además, proporciona a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar. Por ello al escolarizar a alumnado con problemas motóricos cuenta con personal especializado como maestro especializado en PT y AL, auxiliares en Educación Especial, fisioterapeuta y atención del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

En el CEIP Ramón Sainz de Varanda se apuesta por una educación integradora basada en el respeto y la tolerancia siendo una educación activa y participativa. Este colegio cuenta

con un aula de fisioterapia en la que los alumnos con discapacidad motórica reciben una atención especializada e individualizada y cuenta con material específico y adecuado a los tratamientos que se aplican. Además, el centro cuenta con maestros especializado en PT y AL, auxiliar en Educación Especial y fisioterapeutas

El CEIP Recarte y Ornat apuesta por la educación integral e inclusiva y considera imprescindible dar una respuesta educativa adecuada a todo el alumnado para lograr un desarrollo emocional equilibrado. En el centro encontramos al siguiente personal encargado de ayudar a los alumnos con discapacidad, estas personas son maestros especializados, tres en PT y uno en AL, que realizan los apoyos tanto dentro como fuera del aula de referencia del alumno, una orientadora, un fisioterapeuta y auxiliares en Educación Especial. El colegio cuenta con materiales específicos para trabajar con el alumnado con discapacidad, aulas de PT y AL para impartir el apoyo al alumnado que lo requiera.

El CEIP Torre Ramona carece de barreras arquitectónicas y dispone de ascensor, dispone de una sala de psicomotricidad y aulas de PT y AL para aquellos alumnos que lo necesiten. El servicio de fisioterapia cuenta con dos fisioterapeutas apoyados por auxiliares de Educación Especial y trabajan para mejorar las actividades de la vida diaria, adquirir la mayor autonomía posible y disminuir las dificultades para la integración social. Además, el colegio cuenta con el equipo de orientación y maestros especializado en PT y AL.

2.2 LOS RECREOS

2.2.1 Patios de recreo

Hoy en día existen diferentes maneras de ver los patios de recreo ya que puede ser visto como un tiempo de descanso en la que los alumnos rompen con la rutina diaria lectiva o como un tiempo con un carácter socializador. A continuación, se exponen las diferentes maneras de ver el tiempo de recreo dependiendo de distintos autores.

En relación con el pensamiento más común de que el recreo es un tiempo de descanso Vallejo (2010) afirma que el descanso pedagógico es un factor esencial de los procesos de enseñanza-aprendizaje que garantiza la superación de la fatiga mental y se contrapone a la disminución del rendimiento generada por el trabajo prolongado y sin descanso. En la misma línea Dussel y Southwell (2010) insisten diciendo que el recreo forma parte del espacio pedagógico y su finalidad es otorgar a los estudiantes el descanso necesario para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más productivo. Es decir, en este espacio el estudiante descarga las tensiones que provocan las jornadas de trabajo dentro de la escuela. Chaves (2013) indica que el recreo “es un tiempo en el que los niños y niñas tienen una oportunidad para jugar y descansar del período formal de las clases”.

Respecto al pensamiento de que el recreo es un tiempo que tiene un carácter socializador Pavía (2000) nos dice que los patios de recreo son vistos como un espacio de carácter lúdico durante la jornada escolar, pero estos tienen que ser complementarios a la jornada de estudio ya que este lugar es un sitio perfecto para fomentar las interacciones sociales con el resto de alumnos, generar amistades, realizar actividad física y aprender diferentes juegos que puedan poner posteriormente en práctica. Siguiendo el pensamiento Elviño (2011) indica que "el recreo es habitualmente considerado como un tiempo residual entre períodos de trabajo, sin embargo, ofrece un territorio potencialmente fértil para desplegar

actividades lúdicas y juegos que impulsen nuevos aprendizajes y valores.” Según Sánchez Mera (1970) hay que cambiar la actual denominación del recreo ya que ha sido considerado como un descanso dentro de la actividad escolar, por ello hay que entender que el recreo tiene muchas posibilidades educativas para fomentar el desarrollo social y físico del alumnado.

El recreo puede concebirse como “un espacio que permite el desarrollo integral de los niños y las niñas, pues no solamente implica el movimiento y la actividad física, sino que contribuye al desarrollo del lenguaje emocional, cognitivo y social. Todas estas bondades deben ser tomadas en cuenta por el personal docente, con el fin de propiciar espacios de recreo sanos, seguros y adecuados para la población infantil.” (Chaves, 2013)

El recreo tiene beneficios sobre los alumnos ya que es un tiempo que influye positivamente en el alumnado porque se aprende mejor y más rápido debido al cambio de ritmo en el trabajo que produce el tiempo de recreo, la luz solar también es importante para nuestro sistema inmunológico y hace sentirse mejor a las personas. Además, es el momento en el que los estudiantes se relacionan con el resto de sus compañeros y pueden practicar actividad física para evitar problemas de sobrepeso y obesidad. (Pica, s.f.)

Otra ventaja que tiene el patio de recreo respecto al aula, como indica Pérez Hurtado y Collazos (2007), es que en el aula muchas veces no se puede elegir con quién sentarse, pero en el patio los estudiantes pueden elegir con quién jugar, por lo que se fomenta la socialización entre el alumnado. Una de las diferencias más claras es que el patio es un espacio en el que los alumnos tienen libertad para poder ser tal como son y divertirse mientras que las aulas son un espacio cerrado en el que existe un control casi total.

Como dice Domínguez Alonso, García González y Chica Merino (2012) mucha gente piensa que el recreo es la pausa que usan los profesores y los alumnos para desconectar

de la tarea educativa, pero en el artículo 10 de la Orden de 16 de junio de 2014 de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte aparece que “el horario escolar de la Educación Primaria comprenderá de 25 horas semanales incluidos los períodos de recreo de los alumnos”. Para poner fin a esta situación estos autores diseñaron una experiencia de Aprendizaje Servicio, en un contexto de exclusión social, para los estudiantes de magisterio en la que plantearían actividades y juegos alternativos durante los recreos para fomentar valores como la igualdad, el respeto, la cooperación y la tolerancia por medio del juego en los recreos y evitar conflictos que se pudiesen producir en este tiempo.

2.2.2 Estructura de los patios de recreo

Lagar (2015) afirma que los patios de recreo son lugares ruidosos, sin planificación, en los que no puedes anticipar lo que va a ocurrir, espacios donde predomina el contacto físico, donde las conversaciones son rápidas y difíciles de seguir y, normalmente, no hay un profesor ni un alumno que te explique cómo se juega, sino que o lo sabes o lo aprendes sobre la marcha.

Cantó y Ruiz Pérez (2005) indica que vemos que hay un alto porcentaje de las zonas de recreo que está ocupado por campos de fútbol. El estudio que ha hecho este autor tiene como objetivo identificar los distintos espacios empleados en el patio de recreo escolar. Concluye que los niños utilizan el doble del espacio disponible que las niñas, diciendo que esto se debe a que los chicos utilizan el campo de fútbol mayoritariamente para jugar en el tiempo de recreo y este se suele encontrar en la zona central del recreo mientras que las niñas están distribuidas por el resto de recreo jugando principalmente a la comba o conversando con otras compañeras quedando apartadas en otros lugares del patio.

En función de la edad del alumnado también existen cambios en las actividades que realizan en el patio de recreo ya que los alumnos de sexto de Educación Primaria tienen una preferencia por las actividades deportivas como el baloncesto y el fútbol mientras que los de cuarto curso prefieren actividades lúdicas como el escondite y no tienen ninguna preferencia por las nuevas actividades. En cuanto a la preferencia de con quién jugar en este tiempo de recreo ambos cursos señalan que les da igual jugar con chicos o con chicas, pero en sexto curso los alumnos tienden más a jugar con los chicos y menos con las chicas. (Abraldes y Argudo, 2008).

Los alumnos con discapacidad motora tienen dificultades para socializarse con el resto de compañeros en el tiempo de descanso durante el recreo ya que tienen dificultades para participar en los juegos que se practican. Por esto, los alumnos se sienten aislados y normalmente se quedan en un lugar específico del patio sin jugar hablando con otros alumnos que tienen dificultades.

Para ayudar a estos alumnos Lagar (2015) nos dice que se deben dar herramientas necesarias para que el alumnado pueda participar en estos juegos y pueda socializarse poco a poco con sus compañeros. Además, hay que intentar motivarles y hacerles ver que también forman parte del patio. Para ello hay que decirles previamente a qué se va a jugar y explicarles las normas que se deben cumplir para hacerlo.

Como recomienda Ramos (2017) a la hora de diseñar un patio escolar tenemos que ser capaces de acercar las áreas cercanas a la escuela a esta ya que de esta manera los alumnos comprobarán que la ciudad y su colegio se complementan entre sí para lograr el desarrollo personal de un niño.

Para empezar, se podría empezar a cambiar la distribución que nos encontramos en la mayoría de los patios de recreo de los colegios, haciendo que los campos de los deportes

principales, es decir, futbol y baloncesto, dejen de estar en el centro del espacio y dar cabida a otras actividades que ahora se dejan a un lado. Por lo que los nuevos recreos pretenden crear nuevos espacios para estar y jugar, como por ejemplo pintar en el suelo diferentes juegos tradicionales en el suelo, crear zonas de picnic o incorporar zonas verdes, como puede ser un jardín vertical.

Para que haya una transformación en un patio escolar es muy necesario hacer partícipe a la comunidad educativa, por lo que Tena y Hernando (2019) nos proponen una guía dividida en cinco fases para llevar a cabo este proceso de transformación.

- Fase I: Fase de reflexión, generación de grupo y establecimiento de objetivos.
 - I.I. Identificación de motivaciones personales
 - I.II. Contacto con personas clave de la comunidad y creación de grupo
 - I.III. Conocimiento de las necesidades y expectativas de todos los colectivos participantes
- Fase II: Fase de difusión, concienciación, interiorización de los beneficios, responsabilidades y cambios que provocará el nuevo espacio.
- Fase III: Plan de participación en el diseño del nuevo patio y en la elaboración del proyecto.
- Fase IV: Ejecución y participación en la construcción colectiva del patio.
- Fase V: Observación del espacio en juego, evaluación, elaboración del proyecto educativo y de documentación pedagógica

En el colegio público Santos Samper de Almudevar, Huesca donde se llevó a cabo este proyecto se puede decir que naturalizando los espacios públicos se fomenta la curiosidad, la imaginación y el aprendizaje por descubrimiento. Esta modificación del espacio hace que no sea un lugar monótono y aburrido para el alumnado donde pueden interactuar con otras personas, desarrollar la creatividad e interactuar con la naturaleza. (Serra, 2019)

El proyecto de patios inclusivos supone un beneficio para todos los alumnos que quieran participar en estos generando un gran disfrute en este tiempo de recreo a la hora de formar grupos para jugar sobre todo a los alumnos con dificultades. Además, los alumnos amplían sus intereses en lugar de centrar su disfrute en deportes tradicionales como el fútbol. También Morales (2015) señala que para lograr todo esto es necesario hacer reuniones periódicas para revisar el material que se está empleando y preparar al personal que organizará los patios de recreo y tratará de aumentar la motivación y participación de los alumnos.

2.2.3 Problemáticas en los recreos

En el estudio realizado por Tresgallo (2011) en la etapa de Educación Primaria se dan casos de maltrato. Para este se utilizó un cuestionario para mejorar la convivencia en el centro escolar, detectar múltiples acosos y conocer en qué lugares se producen estos acosos. En los resultados destaca que los casos de maltratos más comunes se asemejan a “me pegan” y “me ignoran” y otros de estos maltratos físicos los encontramos en situaciones como “me empujan” o “me arañan”. Además, algunos alumnos reflejaron que habían vivido situaciones de exclusión en algunos juegos, de amenazas y habían sufrido conductas de ignorar como cuando no le pasan la pelota a un estudiante mientras está jugando a un juego.

Este estudio reflejó que más de la mitad de las agresiones que se han citado se produjeron en el patio de recreo ya que este espacio tiene un gran carácter de socialización y es donde los alumnos interaccionan entre sí de manera libre. Por esa misma razón se pueden dar distintas problemáticas como las que se han citado anteriormente.

Estas situaciones se producen más frecuentemente en el patio de recreo debido a que en este espacio se practica el juego libre en el que es el propio alumno quien decide a qué jugar, con quién hacerlo y cómo jugar por lo que se produce una gran interacción entre iguales. A esto García Arias (2018) le llama “recreo libre” y es el más común en casi todos los países, en este los alumnos juegan libremente y los profesores son los encargados de vigilar que no se produzcan conflictos y si se producen tienen que tratar de resolverlos.

Otro tipo de recreos según García Arias (2018) son el “recreo dirigido” y el “recreo dinámico”, estos tienen diferencias entre sí. En el recreo dirigido “el profesorado programa todas las actividades a realizar por los alumnos con una finalidad lúdica y participativa, de tal modo que las habilidades motrices quedan relegadas en favor de la integración y la convivencia”. Mientras que en el recreo dinámico “existe una oferta diversa de actividades dirigidas y vigiladas donde el alumno puede elegir qué actividad realizar.”

El recreo libre tiene claras desventajas frente al otro tipo de patios ya que es más excluyente, genera más conflictos al no estar dirigidos por un docente y potencia la competitividad. Por otro lado, hay que destacar que este tipo de recreo tiene ciertas ventajas como que es el alumnado quien elige el juego al que quieren jugar y adquieren autonomía para llevar a cabo la organización del juego y la resolución de los problemas que se produzcan en este. (García Arias, 2018)

Aunque no se permita la libre elección y exista una dependencia en el docente para la realización de la actividad, el recreo dirigido tiene muchas ventajas para conseguir reducir el número de conflictos que suceden en el patio de recreo ya que se fomenta la cooperación y la colaboración entre los alumnos y no la competición, fomenta la participación y la integración del alumnado evitando la exclusión de algunos estudiantes.

Por esta razón Tresgallo (2011) recomienda que en estos espacios haya una mayor vigilancia, se tienen que concienciar a los alumnos que en espacio tenemos que interaccionar con los demás sin molestarles y las normas se deberían plasmar en todo el centro, pero concretamente en el patio.

2.2.4 Proyecto de Inclusión en el Área de Recreos (PIAR) en Murcia

La Fundación RafaPuede inició en el 2016 el Programa de Inclusión en el Área de Recreos en un colegio de Murcia llamado Joaquín Carrión Valverde y se ha extendido a otros colegios en años posteriores. Su principal objetivo es fomentar las habilidades sociales saludables y colaboración entre iguales durante el tiempo de recreo. (Moreno, 2018)

Este proyecto nace de una realidad objetiva ya que hay niños que presentan dificultades motrices, cognitivas, sensoriales o de habilidades sociales que, aun estando incluidos con pleno derecho en colegios ordinarios de nuestro sistema educativo, no disponen de recursos o apoyo necesario para trabajar las relaciones sociales y el divertimento, con sus semejantes, durante el tiempo de recreo en horario lectivo y participar en juegos con sus compañeros.

Como indica García Arias y Nogales Martínez (2018) para llevar a cabo este proyecto se hace una previa evaluación de las características del alumnado y se cuenta con la implicación del personal de cada centro, los responsables de llevar a cabo este proyecto son los maestros de Educación Física y el director del centro. Después se seleccionan una serie de juegos cooperativos, que permitan la participación igualitaria de todo el alumnado, que se realizaran durante el tiempo de recreo de forma voluntaria. Cuando se han elegido los juegos se estableció una temporalización en la que se pueden repetir aquellos juegos que motiven a la mayoría de los estudiantes.

Como la participación en este proyecto es voluntaria los maestros de Educación Física se encargan de promocionarlo haciendo especial énfasis en su carácter lúdico. Además, el alumnado de último curso pueden ser colaboradores en la organización de los juegos.

Este programa va dirigido especialmente a las personas que presentan alguna dificultad específica ya que la mayoría de las actividades que se realizan de manera espontánea en el tiempo de recreo tienen una finalidad competitiva haciendo que estos alumnos no puedan participar en igualdad de condiciones produciendo situaciones de exclusión social. Además, en este proyecto se fomentan los juegos cooperativos, el respeto y la solidaridad entre todos los niños que participan de forma voluntaria en esta actividad por lo que acaban beneficiándose todo el alumnado del colegio.

García Arias y Nogales Martínez (2018) hicieron un estudio para ver los beneficios que tenía este proyecto comparando los dos días que había proyecto PIAR en el colegio con los que no había y también compararon la opinión de los alumnos que participaban en este proyecto y los que no.

Para llevarlo a cabo y recoger los datos se utilizaron diferentes hojas de observación y cuestionarios al finalizar el proyecto.

Para los días que hay PIAR en el centro los profesores que vigilaban la zona asignada tenían que llenar dos hojas de registro. En la primera se recogían el número de discusiones y el motivo de estas y en la segunda hoja de registro se anotaba la participación total del alumnado, la participación del estudiantado por cursos, la participación del alumnado por sexo y la participación de los ACNEEs (en la actualidad se denominarían ACNEAE que sería el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo).

Para los días que no había PIAR en el centro los maestros también tenían que rellenar dos hojas de registro. La primera de ellas coincidía con la anterior es decir tenían que anotar el número de discusiones y el motivo. En la otra hoja tenían que anotar la participación de los ACNEEs en actividades grupales.

Por último, al finalizar, en junio, el programa PIAR se realizaban dos cuestionarios: uno para el alumnado que había participado en el programa y otro dirigido al resto de estudiantes. En el primer cuestionario se tenían que responder a dos preguntas, en una de ellas eligen entre recreo libre y recreo dirigido y en la segunda debe elegir cuántos días a la semana querrían que hubiese proyecto PIAR, si fuese obligatorio. En el segundo cuestionario solo tenían que responder a una pregunta en la que tenían que elegir entre recreo libre o recreo dirigido con actividades propuestas por el profesorado.

Tras analizar los datos que recogieron en este estudio, García Arias y Nogales Martínez (2018) concluyen que el recreo dirigido con actividades cooperativas regladas, organizadas y con poca competitividad reduce el número de conflictos en el tiempo de recreo frente al recreo libre. En este tipo de actividades dirigidas aumenta la participación del alumnado con dificultades en el ámbito motor, cognitivo, sensorial o emocional. Además, en las actividades de cooperación aumenta la aceptación de los alumnos con dificultades por parte del resto del alumnado.

2.2.5 Patios inclusivos en Aragón

En 2019, según el periódico Aragón hoy, uno de los compromisos del Departamento de Educación, Cultura y Deporte es crear espacios donde el alumno pueda jugar y divertirse en igualdad. Por ello la Comunidad Autónoma de Aragón ha destinado 350.000 euros para impulsar los patios inclusivos igualitarios en 38 centros educativos de Educación

Infantil y Primaria, 25 de estos centros se localizan en el ámbito urbano y 13 de ellos en el ámbito rural.

El principal objetivo de este proyecto es alejar los estereotipos que hay en la sociedad de los colegios y que los alumnos puedan expresarse y compartir espacios en los que se realicen diversas actividades no solo relacionadas con el ámbito deportivo.

La Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca en el curso 2011-2012 desarrollo una experiencia de recreos cooperativos e inclusivos en un colegio de Huesca y años más tarde se han ido uniendo más colegios de la ciudad. Esta experiencia consistía en un Aprendizaje Servicio en la que los futuros docentes que iban a realizar sus prácticas escolares en los diferentes colegios que participaban en el proyecto desarrollaban juegos cooperativos con el fin de potenciar las relaciones sociales positivas entre los alumnos de primaria en situaciones de ocio. (Vázquez, Liesa y Lozano, 2017)

Como resultado de este proyecto, se puede comprobar que durante los recreos se ha dado un cambio en las actividades y se ha potenciado mejorado las interacciones que se establecían entre los niños de primaria, excluyendo la exclusión que algunos niños sufren en estos ratos de ocio. Además, para el alumnado universitario este proyecto fue una oportunidad para estar en contacto con la realidad del recreo, aprender a diseñar cooperativos que potencian las relaciones entre alumnos, adquirir competencias propias del título y a su vez dieron un servicio a la comunidad educativa del entorno próximo. (Vázquez et al., 2017)

3. OBJETIVOS

El principal objetivo que se pretende con la realización de este trabajo es comprobar si los patios inclusivos mejoran la convivencia escolar en un colegio de atención preferente a alumnado con discapacidad motora.

A partir de este, se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. Examinar las relaciones entre el alumnado.
2. Conocer la relación del alumnado con los alumnos con discapacidad y viceversa.
3. Conocer los conflictos que surgen más comúnmente en el centro desde el punto de vista del alumnado y del profesorado.
4. Estudiar la percepción de los alumnos sobre el trato que tiene el profesorado con el alumnado con discapacidad.
5. Analizar la percepción del profesorado sobre la relación entre el alumnado con discapacidad y el resto de estudiantes.
6. Conocer la opinión del profesorado acerca de tener alumnado con discapacidad en su clase.

4. METODOLOGÍA

4.1 DISEÑO

El estudio va a consistir en un análisis descriptivo en el que se analizará la situación inicial y final del centro tras una propuesta de patios inclusivos que se llevará a cabo durante ocho semanas, desde la última semana del mes de marzo hasta la última de mayo. También consistirá en un estudio longitudinal ya que se va a hacer una comparación a lo largo del tiempo mediante un pre y un post de la convivencia escolar en el CEIP Miraflores antes y después de una propuesta de patios inclusivos.

Además, será un análisis cuantitativo ya que para recoger estos datos vamos a emplear cuatro cuestionarios para conocer diferentes perspectivas sobre la convivencia escolar. Dos de ellos tendrán que rellenarlos el alumnado y otros dos serán llenados por el profesorado antes y después de la propuesta de intervención. También se utilizará el programa informático Excel para comparar y analizar dichos datos.

4.2 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La propuesta de patios inclusivos se llevará a cabo un día a la semana durante 8 semanas comenzando el día 30 de marzo y finalizando el 29 de mayo en el CEIP Miraflores. Cada miércoles durante ese periodo de tiempo se realizará un juego adaptado en el horario del recreo.

Antes de comenzar con la propuesta, se le explicará al alumnado en que va a consistir y se le comentará las actividades que se van a realizar para llamarles la atención. Una vez hecho esto, los estudiantes tendrán que apuntarse de manera voluntaria si quieren participar y comprometerse a participar los días que se han asignado para este proyecto de patios inclusivos. Además de las charlas breves explicativas sobre el proyecto, habrá

carteles que recuerden en que van a consistir y un calendario con las actividades que se van a realizar durante este tiempo en los pasillos, en las zonas comunes y en el recreo (ver Anexo I).

Cada semana habrá dos encargados de una clase diferente, que los tutores habrán escogido de manera aleatoria. El papel de estos alumnos consistirá en ayudar al profesor a preparar el juego, el material, a explicarlo con ejemplos y a comprobar que se están cumpliendo las normas de este.

Los juegos se llevarán a cabo en el gimnasio del centro ya que es un espacio amplio y sin asfalto con el que los alumnos se pueden hacer daño en aquellos juegos donde hay que reptar o arrastrarse por el suelo. Las primeras semanas no se realizarán juegos competitivos y estos se irán introduciendo las últimas semanas. Los juegos que se practican los conocen ya que la mayoría los han practicado en las clases de Educación Física.

Los materiales que se emplearan en estos recreos son pelotas de gomaespuma, paracaídas, conos, globos, cuerdas, aros y petos. Con este material se consigue que el alumnado, especialmente aquellos con discapacidad motora, no tengan miedo a ser golpeados con la pelota y a hacerse daño.

En la siguiente tabla se puede observar el cronograma de las actividades que se van a llevar a cabo todos los miércoles durante la propuesta de patios inclusivos. En el Anexo II se puede ver cada una de estas actividades desarrolladas en la que se detalla el material necesario, el espacio de juego, la duración aproximada y cómo jugar junto con su adaptación.

Tabla 1

Cronograma de la propuesta de patios inclusivos

DÍA	JUEGO ADAPTADO
1 de abril	El paracaídas
15 de abril	Tierra, mar y aire
22 de abril	Gavilán
29 de abril	Chocolate inglés
6 de mayo	La diana
13 de mayo	Pelota sentada
20 de mayo	Voleyball
27 de mayo	Tres en raya

4.3 PARTICIPANTES

Este estudio se plantea al alumnado de CEIP Miraflores de los cursos de 5º y 6º de Educación Primaria. En cada uno de estos cursos hay tres vías por lo que hacen un total de 150 estudiantes. Pero el estudio se realizará con los estudiantes que se hayan apuntado voluntariamente a participar en los patios inclusivos tras haberlo presentado a todas las clases.

Además de estos estudiantes, con este estudio también se quiere conocer la perspectiva que tiene el profesorado sobre la convivencia escolar en este centro por lo que 21 maestros también participarán en el estudio. Estos profesores corresponden con 18 tutores de las diferentes clases que hay en el colegio a lo largo de la etapa de Educación Primaria y 3 personas del equipo directivo que son la directora, la jefa de estudios y la secretaria del centro.

A continuación, en la tabla 2 se muestran el número de participantes que van a participar en el estudio.

Tabla 2

Muestra del estudio

		CEIP MIRAFLORES	
PARTICIPANTES	CARACTERÍSTICAS	NÚMERO POR	NÚMERO
		CARÁCTERÍSTICAS	TOTAL
Alumnado	5º EP	75	150
	6º EP	75	
Profesorado	Tutores	18	21
	Equipo directivo	3	

La elección de este centro educativo para este estudio es debido a que es un colegio de atención preferente al alumnado con discapacidad motora y está dentro del proyecto de patios inclusivos, aunque no ha comenzado a ponerlo en práctica por lo que la muestra para realizar el estudio no está contaminada por haber tenido contacto previo con este proyecto. De esta manera se podrá comparar los resultados de los cuestionarios antes y después de llevar acabo la propuesta de patios inclusivos.

4.4 INSTRUMENTOS

Para poder realizar el estudio se van a emplear cuatro cuestionarios que se han elaborado a partir de otros que habían sido empleados en distintos artículos y tenían relación con el propósito de este trabajo. Dos de ellos los responderá el alumnado y los otros dos serán contestados por el profesorado.

Estos cuestionarios están ordenados en estas cuatro diferentes dimensiones, siguiendo el mismo orden y el mismo número de preguntas de cada una de ellas en los cuestionarios:

- I. Dimensión de valoración de la convivencia: En la que se determina las relaciones entre el alumnado, la relación entre el alumnado y el profesorado y la relación entre el profesorado del centro. Esta dimensión cuenta con un total de cuatro preguntas que van de la 1 a la 4 en los primeros cuestionarios tanto del alumnado como del profesorado.
- II. Dimensión de conflictividad: Para conocer que conflictos son los más comunes entre el alumnado desde las diferentes perspectivas. Esta dimensión tiene siete cuestiones, que son de la 5 a la 11 en el primer cuestionario del alumnado y de la 5.1 a la 5.7 en el cuestionario A del personal docente.
- III. Dimensión de la percepción del alumnado sobre el alumnado con discapacidad: Para estudiar las relaciones con los alumnos con discapacidad y cómo ven esta relación los profesores. Se compone de cuatro preguntas, que van de la 1 a la 4 en los segundos cuestionarios tanto del alumnado como del profesorado.
- IV. Dimensión de la percepción del profesorado sobre el alumnado con discapacidad: En la que se conoce la percepción que tienen los alumnos sobre el profesorado a la hora de tratar con el alumnado con discapacidad y la percepción del profesorado al relacionarse con estos alumnos. Cuenta con cinco preguntas, que van de la 5 a la 9 en los cuestionarios B tanto del alumnado como del profesorado.

Los cuestionarios del alumnado que se han utilizado hacen referencia a diferentes cuestiones, el cuestionario A (ver Anexo III) sirve para valorar la convivencia y la conflictividad en el centro educativo que coincide con la dimensión I y la dimensión II respectivamente. Con el cuestionario B (ver Anexo IV) se analiza la percepción del alumnado sobre el alumnado con discapacidad y que percepción tienen sobre el trato de

los profesores hacia este alumnado que corresponden con la dimensión III y la dimensión IV respectivamente.

Para confeccionar el primer cuestionario del alumnado se empleó el cuestionario realizado por Ortega y Del Rey (2003) sobre el punto de vista del alumnado acerca de la convivencia y conflictividad en el colegio, haciendo un total de 11 preguntas con una escala Likert de cuatro opciones.

El segundo cuestionario del alumnado se compone por 9 preguntas con una escala Likert de 6 opciones y estas fueron extraídas del cuestionario de Suriá (2012) sobre si se sienten integrados los alumnos con discapacidad en el centro educativo.

Los dos cuestionarios del profesorado que se han empleado en el estudio hacen referencia a diferentes cuestiones. El cuestionario A (ver Anexo V) sirve para valorar la convivencia y la conflictividad en el centro educativo que coincide con la dimensión I y la dimensión II respectivamente. Con el cuestionario B (ver Anexo VI) se analiza la percepción del profesorado sobre la relación entre el alumnado con el alumnado con discapacidad y que percepción tienen los profesores hacia este alumnado que corresponden con la dimensión III y la dimensión IV respectivamente.

Para confeccionar el primer cuestionario del profesorado se empleó el cuestionario realizado por Ortega y Del Rey (2003) sobre el punto de vista del profesorado acerca de la convivencia y conflictividad en el colegio, haciendo un total de 11 cuestiones con una escala Likert de cuatro opciones.

El segundo cuestionario del profesorado se compone por 9 preguntas con una escala Likert de 5 opciones y estas fueron extraídas del cuestionario de Suriá (2012) sobre la opinión que tienen acerca de tener alumnado con discapacidad en sus clases.

Aunque los cuestionarios que se entregan a ambos grupos de participantes son diferentes, en ellos hay preguntas comunes que hacen referencia a la misma situación dentro de cada dimensión.

Dentro del cuestionario A, en las preguntas correspondientes a la dimensión I hay preguntas que hacen referencia a la relación entre el alumnado y el profesorado y la percepción que tienen los unos de los otros. En la dimensión II aparecen preguntas relacionadas sobre los insultos en el centro escolar y los grupitos que no se llevan por hablar mal a las espaldas.

Respecto al cuestionario B de los participantes, dentro de la dimensión III, ambos grupos de participantes contestan en qué medida el alumnado quiere trabajar y relacionarse con los alumnos con discapacidad. En relación a la dimensión IV de los cuestionarios, las preguntas comunes responden a la incomodidad del profesorado por tener un alumno con discapacidad en clase, la dificultad de impartir la clase y relacionarse con este desde las diferentes perspectivas de los participantes.

En la tabla 3 se puede apreciar las preguntas de los cuestionarios que están relacionadas entre sí ordenadas por dimensiones.

Tabla 3

Preguntas relacionadas de los cuestionarios del alumnado y del profesorado.

CUESTIONARIO	DIMENSIÓN	ALUMNADO	PROFESORADO
		2	2
	Dimensión I		
		4	4
Cuestionario A		8 y 9	5.4
	Dimensión II		
		10 y 11	5.6

	2	3
Dimensión III		
	3	4
Cuestionario B		
	5	5
Dimensión IV		
	6	6
	7	9

4.5 PROCEDIMIENTO

Para poder llevar a cabo este estudio, primeramente, se les informará a los padres con una carta explicando en qué va a consistir el estudio y pidiendo el consentimiento para que las respuestas de los cuestionarios de sus hijos se puedan utilizar para el estudio (ver Anexo VII) y a los profesores mediante charlas en las que se explicará en qué va a consistir el estudio, la propuesta de patios inclusivos y qué se va a hacer con los datos que se recojan en el cuestionario, dejando claro que las respuestas a estos van a ser anónimas.

Cuando se sepa que alumnos van a participar en el proyecto, una semana antes de empezar la propuesta tendrán que llenar el cuestionario inicial, concretamente, el día 26 y 27 de marzo en las horas que nos indique la tutora del curso.

Una vez haya finalizado la propuesta, el alumnado que haya participado tendrá que contestar al cuestionario final. Este cuestionario se completará los días 28 y 29 de mayo en el horario de clase que nos preste la tutora de la clase.

Los cuestionarios se realizarán de manera digital usando Google Forms por lo que el alumnado se dirigirá al aula de ordenadores para completarla los días que se han indicado previamente. Los estudiantes tendrán que ir respondiendo el cuestionario a la vez, cuando se haya leído la pregunta y aclarado las dudas que pudieran surgir.

Para que los profesores puedan llenar el cuestionario se les facilitará el enlace por correo para que lo puedan completar los días que se indican, pero cuando ellos tengan tiempo y podrán preguntar dudas en el caso que las haya.

4.6 TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Cuando todos los participantes del estudio hayan completado los cuestionarios en Google Forms, se exportarán los datos a Excel para poder comparar ambos cuestionarios.

En este programa informático se crearán diferentes gráficos de barras en los que se aprecien los porcentajes de las diferentes respuestas antes y después de la propuesta de patios inclusivos teniendo en cuenta el género de los participantes y el curso en el que se encuentra el alumnado y si la persona que responde a las preguntas del cuestionario es un alumno con discapacidad o no.

Además, se estudiarán las diferentes dimensiones del cuestionario desde las diferentes perspectivas de los participantes del estudio, es decir, las respuestas del alumnado y del profesorado.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se presenta como se organizarían los resultados de este estudio y con qué otros estudios previos sobre la convivencia escolar se compararían.

Tras haber contestado los cuestionarios se hará un análisis general de la situación inicial y de la situación final que hay en el colegio.

Respecto a las preguntas del alumnado se analizará la diferencia entre ambos cursos y se estudiará la opinión del alumnado con discapacidad relacionándolo con el resto de compañeros. También se compararán las respuestas entre ambos sexos. Estas comparaciones se harán en todas las dimensiones en los dos momentos que se realizan los análisis de ambas situaciones.

En relación al cuestionario de los profesores se tendrá en cuenta el género y el curso al que están dando clase, ya que se comprobará si en los cuestionarios de los profesores cuyas clases han participado en la propuesta de patios hay cambios mayores que en el resto de profesores en relación con la convivencia escolar, conflictos y las relaciones con los alumnos con discapacidad. Estas comparaciones se harán con los cuestionarios antes y después de la propuesta de patios inclusivos.

Cuando se ha descrito la situación que hay en cada momento, se comienza a comparar las respuestas del alumnado y del profesorado de las preguntas comunes que se plantean en los cuestionarios tanto antes como después de la propuesta de patios inclusivos que se ha llevado a cabo durante las ocho semanas, ordenándolas por las diferentes dimensiones y ver si coinciden las respuestas.

De la dimensión I, sobre la convivencia escolar, se estudiará la relación entre el alumnado y el profesorado y que percepción tienen los unos de los otros. En la tabla 4 se pueden ver las preguntas de ambos cuestionarios que son comunes.

Tabla 4

Preguntas comunes de la dimensión I para comparar ambos cuestionarios A.

CUESTIONARIO	DIMENSIÓN	ALUMNADO	PROFESORADO
		2	2
Cuestionario A	Dimensión I	4	4

De la segunda dimensión, sobre los conflictos en el centro, se analizarán los insultos en el centro escolar y los grupitos que no se llevan por hablar mal a las espaldas visto desde ambas perspectivas. En la tabla 5 se muestran las preguntas que hacen referencia a la misma cuestión referidas a esta dimensión.

Tabla 5

Preguntas comunes de la dimensión II para comparar ambos cuestionarios A.

CUESTIONARIO	DIMENSIÓN	ALUMNADO	PROFESORADO
		8 y 9	5.4
Cuestionario A	Dimensión II	10 y 11	5.6

Respecto a la tercera dimensión se estudiará si a los alumnos les cuesta relacionarse y trabajar con un alumno con discapacidad y se relacionará con el punto de vista del profesorado sobre esta situación. Las preguntas comunes en ambos cuestionarios se pueden ver en la tabla 6.

Tabla 6

Preguntas comunes de la dimensión III para comparar ambos cuestionarios B.

CUESTIONARIO	DIMENSIÓN	ALUMNADO	PROFESORADO
		2	3
Cuestionario B	Dimensión III	3	4

En relación a la última dimensión se analizará si el profesorado se siente incómodo trabajando con el alumnado con discapacidad a la hora de dar la clase y cómo percibe el alumnado esta situación. En la tabla 7 se encuentran las relaciones que haría entre las preguntas de ambos cuestionarios.

Tabla 7

Preguntas comunes de la dimensión IV para comparar ambos cuestionarios B.

CUESTIONARIO	DIMENSIÓN	ALUMNADO	PROFESORADO
		5	5
Cuestionario B	Dimensión IV	6	6
		7	9

Los resultados obtenidos se compararían con otros previos que van en la misma línea que este estudio como por ejemplo Ortega, Del Rey y Feria (2009) estudia la convivencia escolar y los conflictos que puede haber en los centros desde diferentes perspectivas. En este se concluye que la relación entre alumnos es positiva y en menor medida con el profesorado.

Por otro lado, Suriá (2012) en su análisis dice que los profesores mostraban cierta incomodidad al tener alumno con discapacidad en sus clases y comprobaríamos si coinciden con nuestros resultados al igual que haríamos con la percepción sobre la actitud

del alumnado ya que en el estudio nombrado los profesores no perciben actitudes desfavorables.

Para conocer la situación de los alumnos con discapacidad podríamos compararlo con el estudio de Suriá (2012) en el que se afirma que se discrimina a estos alumnos conforme van avanzando en sus estudios y una razón por la que sucede esto es porque el alumnado con discapacidad física no puede participar en las actividades que se plantean en el centro.

Morales (2015) después de llevar a cabo los patios inclusivos en su centro concluyó que se obtienen resultados positivos para el alumnado ya que supone el acercamiento entre iguales que antes no se conocían y la diversión que supone formar parte de un grupo a la hora de jugar.

Por último, los resultados de los cuestionarios después de la propuesta de patios inclusivos que se ha realizado se compararían con los de Gomollón (2018) ya que se podría ver la relación entre compañeros y la percepción que tienen estos de los profesores en distintos centros de atención preferente a alumnado con discapacidad motora de Zaragoza y que han puesto en marcha el proyecto de patios inclusivos.

6. CONCLUSIONES

Tras revisar el trabajo, ver los posibles resultados que podrían salir de este estudio y compararlos con otros similares se puede concluir lo siguiente:

1. El espacio y el tiempo de recreo son momentos apropiados para mejorar la inclusión del alumnado con discapacidad.
2. Los patios inclusivos ayudan a reducir los conflictos que se dan en el tiempo de recreo y a aumentar la participación de todo el alumnado en estos, especialmente a aquellos con alguna discapacidad.
3. Las relaciones entre el alumnado con discapacidad con el resto de compañeros mejora después de una propuesta de patios inclusivos ya que con este modelo se fomenta la socialización entre ambos.
4. Con los patios inclusivos se reduce la incomodidad por parte del profesorado al impartir docencia a los estudiantes con discapacidad que habría en la situación inicial y se mejora la relación entre ambos.

7. DIFICULTADES, PROPUESTAS DE MEJORA Y PROSPECTIVA

Debido a la situación actual producida por el virus COVID-19, que ha producido el cierre de los centros educativos tuve que cambiar la idea inicial que tenía pensada para este trabajo ya que en un principio quería estudiar cómo influyen los patios inclusivos al alumnado con discapacidad motora en todos los centros de atención preferente a alumnado con discapacidad motora de Zaragoza. Una vez hecho esto pretendía comparar este tipo de patios con los tradicionales que se están llevando a cabo en otros centros para ver los beneficios que tienen frente a los tradicionales.

Por esto he planteado un estudio que no se ha podido llevar a cabo para un colegio de atención preferente a alumnado con discapacidad motora en Zaragoza, en el cual no se había puesto en marcha el proyecto de patios inclusivos para poder comparar la situación que había antes y después de una propuesta de patios inclusivos. De esta manera se podría analizar los beneficios que tiene este tipo de patios respecto a la convivencia escolar.

Como mejora para este trabajo he de decir que para hacer generalizaciones y compararlo con otros estudios hubiera sido mejor si la muestra de profesores y de alumnos hubiera sido mayor. También para hacer comparaciones se podría haber analizado y puesto en marcha este proyecto en otro centro de diferente contexto.

Para futuras investigaciones sería interesante llevar a cabo este estudio para comprobar si los patios inclusivos mejoran la convivencia escolar en un centro preferente a alumnado con discapacidad motora. Además, se podría conocer las opiniones de todos los cursos que hay en el centro para comprobar si la percepción que tiene el alumnado sobre la discapacidad cambia dependiendo de la edad. También, se podría comparar los resultados

con diferentes centros para conocer si esta percepción cambia en función del contexto en el que nos encontremos.

Para concluir he de decir que la elaboración de este Trabajo Fin de Grado ha supuesto un trabajo duro y que ha requerido un gran esfuerzo ya que antes no me había enfrentado a un trabajo de investigación de estas dimensiones. Pero este esfuerzo ha merecido la pena debido a que me ha servido para aprender e informarme sobre los patios inclusivos ya que durante la carrera de Magisterio de Educación Primaria no me habían hablado sobre la importancia que tiene el tiempo de recreo en el desarrollo del alumnado y mucho menos centrándose en los alumnos con alguna discapacidad.

Por esto cuando asistí a la formación opcional sobre los patios inclusivos, vi que era un tema atractivo y me motivaba para poder seguir aprendiendo y buscando diferentes artículos sobre este modo de inclusión en los centros educativos que tiene importantes beneficios para todo el alumnado. De esta manera pude averiguar que poniendo en práctica este proyecto los recreos se convertirían en un espacio de diversión que da cabida a todo el alumnado.

8. REFERENCIAS

- Abraldes, J. A., y Argudo, F. (ç2008). Utilización del recreo escolar por niños de 4º y 6º de Primaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 88-91.
- Aparicio, M. L. (2009). Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación. *El largo camino hacia una educación inclusiva*, 129-138.
- Barbeira, S., Navarro, R., y Rodríguez, J. E. (2017). Hábitos deportivos y de actividad física en escolares de educación primaria en función de la edad y el género. Orientaciones desde del área de didáctica de la Educación física. *EmásF: revista digital de educación física*(44), 94-111.
- Cantó, R., y Ruiz Perez, L. M. (2005). Comportamiento Motor Espontáneo en el Ptio de Recreo Escolar: Análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 28-45.
- Chaves, A. L. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 67-87.
- Constitución Española (1978). BOE nº 311, de 29 de diciembre de 1978.
- Decreto 135/2014 (BOA 01/08/2014) Gobierno de Aragón, Aragón, España, 29 de julio de 2014.
- Domínguez Alonso, R., García González, R., y Chica Merino, E. (2012). El recreo también educa. *Revista Crítica*.
- Dussel, I., y Southwell, M. (2010). El currículum. *Explora: Las Ciencias en el Mundo Contemporáneo*.

Egea, C., y Sarabia, A. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad*(50), 15-30.

Elviño, G. (2011). Innovación en el aprendizaje. *Comunicarse*.

Fabra, I. P. (2003). La terminología de la discapacidad: entre resemantización y la reetiquetación.

García Arias, T. (2018). Recreo libre y recreo dirigido: ventajas y desventajas educativas. *Publicaciones Didácticas*.

García Arias, T., y Nogales Martínez, C. (2018). El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 388-408.

García Rubio, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Educación inclusiva*, 10(1), 251-264.

Gil, M. D. (2006). Desarrollo físico y motor. En *Pedagogía del desarrollo en edad escolar*. (págs. 73-88). Madrid: Pirámide.

Gomollón, E. (2018). *El patio escolar como espacio inclusivo en centros preferentes a alumnos con discapacidad motora*. Universidad de Zaragoza, Zaragoza.

Guzmán, A. (2007). Guía de Apoyo Técnico-Pedagógico: Necesidades Educativas Específicas en el nivel de educación parvularia. Santiago de Chile: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.

Lagar, G. (2015). Patios y parques dinámicos. *Entramados*.

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE nº 295, de 10 de diciembre de 2013.

Lorenzo, J. A. (2009). Perspectiva legal de la Educación Especial en España (1970-2007).

Hacia la plena integración educativa y social de las personas con discapacidad. *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historiade la Educación*, 495-509.

Morales, M. M. (2015). *Patios inclusivos*. Obtenido de https://www.fuhem.es/media/educacion/File/14%202015%20Pytos%20Innov/11_Patios_inclusivos_FUHEM.pdf

Moreno Villar, R. (2018). *Proyecto PIAR 2018*. Obtenido de <http://www.fundacionrafapuede.org/index.php/articles-fundacion/235-piar2018>

Olmedo, C. (2008). Los alumnos con deficiencia motora. *Innovación y experiencias educativas*(9), 1-8.

Organización Mundial de la Salud. (1980). Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Ortega, R., y Del Rey , R. (2003). Cuestionario para estudiantes sobre el estado inicial de la convivencia escolar y cuestionario para estudiantes sobre conflictos y violencia interpersonal. En *Proyecto de innovación educativa "Mejora de la convivencia escolar en el I.E.S. Valle Guadalo*pe".

Ortega, R., y Del Rey, R. (2003). Cuestionario para el profesorado sobre el estado inicial de la convivencia escolar. En *Proyecto de innovación educativa "Mejora de la convivencia escolar en el I.E.S. Valle Guadalo*pe".

- Ortega, R., Del Rey, R., y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 159-180.
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*(327), 11-29.
- Pavía, V. (2000). Investigación y juego, reflexiones desde una práctica. *Revista EF y deportes*.
- Pérez Hurtado, L., y Collazos, T. (2007). Los patios de recreo como espacios para el aprendizaje en las instituciones educativas sedes Pablo Sexto en el municipio de Dosquebradas. *Universidad Tecnológica de Pereira*.
- Pica, R. (s.f.). *7 Reasons why Kids Need Recess*. Obtenido de https://www.selfgrowth.com/articles/7_Reasons_Why_Kids_Need_Recess.html
- Ramos, A. (2017). Arquitectura escolar y educación. *Proyecto Progreso y Arquitectura*(17).
- Sanchez Mera, M. d. (1970). *Sociometría del recreo escolar*. Obtenido de Red de infromación educativa: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/27679>
- Serra, A. (2019). Transformando el espacio, modificamos dinámicas. *Barbiana*.
- Stainback, S., y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas. Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Suriá, R. (2012). ¿Se sienten integrados los estudiantes con discapacidad en su centro educativo? Análisis en función del tipo de discapacidad y etapa formativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 341-356.

Suriá, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 96-109.

Tena, I., y Hernando, T. (2019). La transformación del patio de recreo de la escuela, mucho más que un cambio estético. *Barbiana*.

Tresgallo, E. (2011). El acoso escolar y las actitudes psicológicas defensivas en el primer ciclo de Educación Primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 28-37.

Vallejo, L. (2010). *Descanso pedagógico y la jornada escolar*. Obtenido de Pedagogía y dialética: www.pedagogiaydialectica.org/tesis_descans_pedagogico.doc

Vázquez, S., Liesa, M., y Lozano, 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.

ANEXO I: CARTEL DE LA PROPUESTA



El cartel es de color verde y tiene un diseño centralizado. En la parte superior izquierda, hay un dibujo de nueve niños y niñas de diferentes etnias y estilos de vestimenta, todos sonriendo y jugando juntos. A la derecha del dibujo, se encuentra el título 'PATIOS INCLUSIVOS' en grandes letras negras. A la derecha del título, hay tres burbujas con el texto 'DIVERSIÓN', 'RESPETO' y 'IGUALDAD' en negrita. Abajo del título, hay una tabla con fechas y actividades. La tabla tiene 8 filas y 2 columnas.

1 DE ABRIL	EL PARACAÍDAS
15 DE ABRIL	TIERRA, MAR Y AIRE
22 DE ABRIL	GAVILÁN
29 DE ABRIL	CHOCOLATE INGLÉS
<hr/>	
6 DE MAYO	LA DIANA
13 DE MAYO	PELOTA SENTADA
20 DE MAYO	VOLEYBALL
27 DE MAYO	TRES EN RAYA

ANEXO II: JUEGOS DE LA PROPUESTA

1 DE ABRIL: PARACAÍDAS		
MATERIAL:	ESPACIO:	DURACIÓN:
2 paracaídas y pelotas de gomaespuma	Gimnasio	20-30 minutos
DESARROLLO:		
<ul style="list-style-type: none">- Conseguir meter el balón por el agujero central en menos de un tiempo determinado.- Se colocarán dos pelotas de diferente tamaño dentro del paracaídas y habrá que conseguir sacar solamente la más grande.- Tratar de hacer un iglú, quedándose los alumnos por fuera y después estando dentro.- Con dos paracaídas hacer un intercambio de pelotas.		
ADAPTACIÓN:		
No es necesario		

15 DE ABRIL: TIERRA, MAR Y AIRE		
MATERIAL:	ESPACIO:	DURACIÓN:
Ninguno	Gimnasio	20-30 minutos
DESARROLLO:		
Los participantes se colocan en una línea y tendrán que saltar a la zona que indique el profesor o el alumno responsable de ese juego.		

ADAPTACIÓN:

El alumnado se coloca en un círculo y cuando el profesor dice “tierra” los alumnos tendrán que sentarse en el suelo y en el caso del alumnado con discapacidad motora o que esté en silla de ruedas tendrá que apoyar sus brazos en sus piernas. Cuando el profesor diga “mar” todos los participantes tendrán que taparse la nariz como si se fueran a tirar al agua. En el caso de que el profesor diga “aire” el alumnado tendrá que saltar y en el caso del alumnado con discapacidad motora o que esté en silla de ruedas tendrá que levantar los brazos. Si el profesor dice alguna palabra que no corresponde con las anteriores los participantes permanecerán inmóviles.

22 DE ABRIL: GAVILÁN

MATERIAL:	ESPACIO:	DURACIÓN:
Pelotas de gomaespuma	Gimnasio	20-30 minutos

DESARROLLO:

Todos los jugadores, excepto uno, se colocan en un lado del campo. La persona que sea gavilán se situará en el medio campo y tendrá que desplazarse lateralmente por esa línea para pillar al resto de participantes cuando pasen al otro lado del campo.

ADAPTACIÓN:

Todo el alumnado tendrá que desplazarse a la pata coja. En el caso de que la pague un alumno con discapacidad motora o utilice silla de ruedas se le dará varias pelotas para que pueda lanzarlas y si golpea a alguno de sus compañeros conseguirá pillarlo, esta persona irá acompañada de otro alumno para ayudarle a pillar y acercarle las pelotas.

29 DE ABRIL: CHOCOLATE INGLÉS

MATERIAL:	ESPACIO:	DURACIÓN:
Ninguno	Gimnasio	20-30 minutos

DESARROLLO:

Un alumno se coloca dando la espalda al resto de compañeros diciendo “chocolate inglés a la pared” y es en ese momento cuando el resto avanza hacia él. Cuando acaba la frase se da la vuelta y todos tienen que estar quietos ya que si te mueves tienen que retroceder hasta el principio. El primero que llegue al lugar donde se encuentra el compañero será el siguiente que la pague.

ADAPTACIÓN:

Todo el alumnado tendrá que ir desplazándose por el suelo sentados, reptando o haciendo la croqueta.

6 DE MAYO: LA DIANA

MATERIAL:	ESPACIO:	DURACIÓN:
Tizas o cuerdas para fabricar la diana y piedras o chapas	Gimnasio	20-30 minutos

DESARROLLO:

El juego consiste en acercarse lo máximo posible a la diana que se ha formado en el suelo lanzando chapas desde una determinada posición.

ADAPTACIÓN:

Todos los alumnos tendrán que lanzar sentados o con la mano no dominante en función de la discapacidad que tenga el alumnado que participe en el juego.

13 DE MAYO: PELOTA SENTADA

MATERIAL:	ESPACIO:	DURACIÓN:
Pelota de gomaespuma y conos.	Gimnasio	20-30 minutos
DESARROLLO:		
Los alumnos se colocan distribuidos en el espacio de juego y la persona que tenga la pelota tratará de golpear a otro jugador. Si consigue golpearle sin que bote en el suelo, dicho jugador se tendrá que sentar en el suelo hasta que se salve cuando consiga tocar el balón.		
ADAPTACIÓN:		
Los alumnos se desplazarán a la pata coja, habrá un refugio donde el jugador con discapacidad motora puede descansar, cuando un jugador coja la pelota dirá “pies quietos” para que nadie se mueva y en ese momento tendrá que lanzar el balón. En lugar de sentarse en el suelo, si te golpea la pelota tienes que estar con los brazos en alto.		

20 DE MAYO: VOLEYBALL

MATERIAL:	ESPACIO:	DURACIÓN:
Globos o pelotas de gomaespuma	Gimnasio	20-30 minutos
DESARROLLO:		
Cada equipo está compuesto por 6 jugadores y para conseguir punto tiene conseguir que el balón bote en el campo contrario. Los jugadores pueden dar un máximo de tres toques entre ellos antes de lanzarlo a otro campo.		
ADAPTACIÓN:		
Se reduce el campo de voleyball y la red estará más baja o se puede sustituir por un banco que separe ambos campos. Todos los jugadores estarán sentados en el suelo y se podrán desplazar solamente empleando los brazos. Además, para fomentar la cooperación se deberá		

hacer un mínimo de dos pases entre los componentes del equipo antes de pasar el balón al otro campo.

27 DE MAYO: TRES EN RAYA

MATERIAL:	ESPACIO:	DURACIÓN:
9 aros y 6 petos (3 de un color y 3 de otro)	Gimnasio	20-30 minutos
DESARROLLO:		
Se formarán dos equipos de 4 personas cada uno y se colocarán en fila detrás de una línea. A una distancia de unos 10 metros se situará el tablero que se ha formado con los aros formando un 3x3. Tendrá que ir uno de cada equipo corriendo hasta el tablero para tratar de conseguir hacer tres en raya.		
ADAPTACIÓN:		
Se situará el tablero a una distancia menor, aproximadamente unos 5 metros. El alumnado se desplazará hasta el reptando o haciendo la croqueta.		

ANEXO III: CUESTIONARIO A DEL ALUMNADO

9- ¿Inultas a otros, los ridiculizas, les dices motes y te metes verbalmente con ellos?

- Nunca Alguna vez A veces Muchas veces

10- ¿Te ha pasado que otros han hablado mal de ti a tus espaldas y has perdido los amigos por esto?

- Nunca Alguna vez A veces Muchas veces

11- ¿Cuántas veces hablas mal de una persona que no te cae bien, procurando que otros también piensen mal de ella?

- Nunca Alguna vez A veces Muchas veces

ANEXO IV: CUESTIONARIO B DEL ALUMNADO

<p style="text-align: center;">Cuestionario sobre la percepción de la discapacidad</p> <p style="text-align: center;">CEIP MIRAFLORES</p> <p style="text-align: center;">2019/2020</p>						
Marca la respuesta que consideres más acorde con tu criterio:						
1- ¿Crees que la discapacidad produce incomodidad a tus compañeros de clase?						
<input type="radio"/> Nada	<input type="radio"/> Poco	<input type="radio"/> Algo	<input type="radio"/> Bastante	<input type="radio"/> Mucho	<input type="radio"/> N/C	
2- ¿Crees que el resto de compañeros de clase consideran que es difícil trabajar con una persona con discapacidad?						
<input type="radio"/> Nada	<input type="radio"/> Poco	<input type="radio"/> Algo	<input type="radio"/> Bastante	<input type="radio"/> Mucho	<input type="radio"/> N/C	
3- ¿Crees que tus compañeros de clase tienen dificultades para relacionarse con una persona con discapacidad?						
<input type="radio"/> Nada	<input type="radio"/> Poco	<input type="radio"/> Algo	<input type="radio"/> Bastante	<input type="radio"/> Mucho	<input type="radio"/> N/C	
4- ¿Crees que tus compañeros te excluyen de su grupo?						
<input type="radio"/> Nada	<input type="radio"/> Poco	<input type="radio"/> Algo	<input type="radio"/> Bastante	<input type="radio"/> Mucho	<input type="radio"/> N/C	
5- ¿Crees que les incomoda a los profesores tener alumnos con discapacidad en su clase?						
<input type="radio"/> Nada	<input type="radio"/> Poco	<input type="radio"/> Algo	<input type="radio"/> Bastante	<input type="radio"/> Mucho	<input type="radio"/> N/C	
6- ¿Percibes que el profesorado cree que es difícil impartir la clase a un compañero con discapacidad?						
<input type="radio"/> Nada	<input type="radio"/> Poco	<input type="radio"/> Algo	<input type="radio"/> Bastante	<input type="radio"/> Mucho	<input type="radio"/> N/C	
7- ¿Crees que el profesorado tiene dificultades para relacionarse con un alumno con discapacidad?						
<input type="radio"/> Nada	<input type="radio"/> Poco	<input type="radio"/> Algo	<input type="radio"/> Bastante	<input type="radio"/> Mucho	<input type="radio"/> N/C	
8- ¿Crees que el profesorado ayuda a integrar a todo el alumnado en sus clases?						
<input type="radio"/> Nada	<input type="radio"/> Poco	<input type="radio"/> Algo	<input type="radio"/> Bastante	<input type="radio"/> Mucho	<input type="radio"/> N/C	
9- En general, ¿te sientes apoyado por los profesores?						
<input type="radio"/> Nada	<input type="radio"/> Poco	<input type="radio"/> Algo	<input type="radio"/> Bastante	<input type="radio"/> Mucho	<input type="radio"/> N/C	

ANEXO V: CUESTIONARIO A DEL PROFESORADO

Cuestionario sobre convivencia escolar y conflictividad				
CEIP MIRAFLORES			2019/2020	
Marca la respuesta que consideres más acorde con tu criterio:				
Género: Masculino / Femenino				
Características del participante: 5º/ 6º/ Equipo directivo				
1- ¿Cómo dirías que te llevas con tus compañeros y compañeras?				
<input type="radio"/> Bien	<input type="radio"/> Normal	<input type="radio"/> Regular	<input type="radio"/> Mal	
2- ¿Y con tus alumnos y alumnas?				
<input type="radio"/> Bien	<input type="radio"/> Normal	<input type="radio"/> Regular	<input type="radio"/> Mal	
3- ¿Cómo crees que te perciben tus compañeros? ¿Qué visión crees que tienen de ti?				
<input type="radio"/> Muy positiva	<input type="radio"/> Ni buena ni mala	<input type="radio"/> No me conocen	<input type="radio"/> Mala imagen	
4- ¿Y tus alumnos y alumnas?				
<input type="radio"/> Muy positiva	<input type="radio"/> Ni buena ni mala	<input type="radio"/> No me conocen	<input type="radio"/> Mala imagen	
5- En tu opinión, ¿cuánto se repiten las siguientes acciones en el centro?				
5.1 Enfrentamientos entre los grupos de alumnos y el profesor				
<input type="radio"/> Nada	<input type="radio"/> Poco	<input type="radio"/> Regular	<input type="radio"/> Mucho	
5.2 Malas contestaciones en clase				
<input type="radio"/> Nada	<input type="radio"/> Poco	<input type="radio"/> Regular	<input type="radio"/> Mucho	
5.3 No se respetan las normas				
<input type="radio"/> Nada	<input type="radio"/> Poco	<input type="radio"/> Regular	<input type="radio"/> Mucho	
5.4 Los alumnos se insultan				
<input type="radio"/> Nada	<input type="radio"/> Poco	<input type="radio"/> Regular	<input type="radio"/> Mucho	
5.5 Los alumnos se pelean				
<input type="radio"/> Nada	<input type="radio"/> Poco	<input type="radio"/> Regular	<input type="radio"/> Mucho	
5.6 Hay grupitos que no se llevan bien				
<input type="radio"/> Nada	<input type="radio"/> Poco	<input type="radio"/> Regular	<input type="radio"/> Mucho	
5.7 Hay niños que no están integrados y se sienten solos				
<input type="radio"/> Nada	<input type="radio"/> Poco	<input type="radio"/> Regular	<input type="radio"/> Mucho	

ANEXO VI: CUESTIONARIO B DEL PROFESORADO

Cuestionario sobre la percepción de la discapacidad					
CEIP MIRAFLORES			2019/2020		
Marca la respuesta que consideres más acorde con tu criterio:					
1- ¿Alguna vez han tenido conflictos en clase entre los alumnos sin discapacidad y algún alumno con discapacidad?					
<input type="radio"/> Nada de acuerdo	<input type="radio"/> Poco de acuerdo	<input type="radio"/> Algo de acuerdo	<input type="radio"/> Bastante de acuerdo	<input type="radio"/> Mucho de acuerdo	
2- ¿Ha observado gestos y/o palabras despectivas por parte del alumnado sin discapacidad hacia alumnos con discapacidad?					
<input type="radio"/> Nada de acuerdo	<input type="radio"/> Poco de acuerdo	<input type="radio"/> Algo de acuerdo	<input type="radio"/> Bastante de acuerdo	<input type="radio"/> Mucho de acuerdo	
3- Cuando se hacen actividades, ¿observa que el alumnado apenas quiere participar con los alumnos discapacitados?					
<input type="radio"/> Nada de acuerdo	<input type="radio"/> Poco de acuerdo	<input type="radio"/> Algo de acuerdo	<input type="radio"/> Bastante de acuerdo	<input type="radio"/> Mucho de acuerdo	
4- Cuando tienen cambio de clase o salen al descanso, ¿el alumnado con discapacidad suele quedarse sin relacionarse con los demás?					
<input type="radio"/> Nada de acuerdo	<input type="radio"/> Poco de acuerdo	<input type="radio"/> Algo de acuerdo	<input type="radio"/> Bastante de acuerdo	<input type="radio"/> Mucho de acuerdo	
5- ¿Le incomoda tener alumnos con discapacidad en su clase?					
<input type="radio"/> Nada de acuerdo	<input type="radio"/> Poco de acuerdo	<input type="radio"/> Algo de acuerdo	<input type="radio"/> Bastante de acuerdo	<input type="radio"/> Mucho de acuerdo	
6- ¿Cree que los alumnos con discapacidad alteran el ritmo de la clase?					
<input type="radio"/> Nada de acuerdo	<input type="radio"/> Poco de acuerdo	<input type="radio"/> Algo de acuerdo	<input type="radio"/> Bastante de acuerdo	<input type="radio"/> Mucho de acuerdo	
7- ¿Siente inquietud si tarda más tiempo en explicar algo al alumnado con discapacidad que al resto de alumnos?					
<input type="radio"/> Nada de acuerdo	<input type="radio"/> Poco de acuerdo	<input type="radio"/> Algo de acuerdo	<input type="radio"/> Bastante de acuerdo	<input type="radio"/> Mucho de acuerdo	

8- ¿Es difícil mantener el orden en una clase con alumnos con discapacidad?

- Nada de Poco de Algo de Bastante de Mucho de
acuerdo acuerdo acuerdo acuerdo acuerdo

9- ¿Se agobia si en clase tiene que atenderles debido a su discapacidad?

- Nada de Poco de Algo de Bastante de Mucho de
acuerdo acuerdo acuerdo acuerdo acuerdo

ANEXO VI: AUTORIZACIÓN PARA PARTICIPAR EN EL ESTUDIO

Me pongo en contacto con usted para solicitar el permiso para que su hijo o hija participe en el estudio de un Trabajo de Fin de Grado. Este trabajo consiste en comprobar si los patios inclusivos mejoran la convivencia escolar en el centro. Para ello, su hijo tendrá que responder dos cuestionarios de forma anónima, antes y después de la propuesta de patios inclusivos que se llevará a cabo un día a la semana en el tiempo de recreo, y poder comparar los resultados.

Si quiere que su hijo participe en el proyecto innovador de patios inclusivos y que los datos recogidos en los cuestionarios se utilicen para realizar el estudio, rellene los siguientes datos.

Yo, con DNI autorizo para que las respuestas a los cuestionarios realizados por mi hijo/a sean empleadas para un Trabajo de Fin de Grado de la Universidad de Zaragoza que tiene como objetivo analizar la convivencia escolar antes y después de una propuesta de patios inclusivos.

Firma del padre/madre/tutor:

Fecha:

Gracias por la colaboración.

Si tiene alguna pregunta sobre el estudio se puede poner en contacto conmigo a través del siguiente correo electrónico: 735009@unizar.es