

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN
Maestro en Educación
Primaria

PORTADA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

El impacto de los patios inclusivos en la dinámica social escolar: un estudio comparativo entre dos centros de la Comunidad de Madrid

The impact of inclusive playgrounds on school social dynamics: a comparative study between two centres in the Community of Madrid

En Salamanca, a 27 de mayo de 2024

El impacto de los patios inclusivos en la dinámica social escolar: Un estudio comparativo entre dos centros de la Comunidad de Madrid

The impact of inclusive playgrounds on school social dynamics: a comparative study between two centres in the Community of Madrid

Resumen: El presente trabajo de investigación se centra en el conocimiento sobre los patios inclusivos en Educación Primaria. La investigación se enmarca en un contexto teórico que aborda la diversidad y sus tipos más reconocidos, así como las situaciones más comunes en los patios de recreo y la novedad del programa de patios inclusivos. El objetivo principal de la investigación es analizar el impacto del proyecto de patios inclusivos en la interacción social de los alumnos. También se examina la percepción de bienestar emocional y se comparan las diferencias en cuanto a satisfacción y disfrute del recreo entre los alumnos que participan en el proyecto y aquellos que no. El abordaje metodológico es cuantitativo y como técnica se utiliza la encuesta. En la recogida de datos se aplicó un cuestionario de 12 preguntas a dos grupos de alumnos de tercer grado en dos colegios diferentes: uno con el programa de patios inclusivos abierto, y otro sin él, encuestando a veintiún alumnos en cada caso. Los resultados obtenidos verificaron las hipótesis planteadas, demostrando empíricamente que los alumnos de patios inclusivos presentan un mayor nivel de relaciones personales y una mayor capacidad de inclusión entre sus compañeros. En conclusión, este estudio confirma que los patios escolares y su organización representan entornos cruciales para fomentar la inclusión y mejorar las relaciones personales entre los alumnos de Educación Primaria

Palabras clave: Patios inclusivos, interacción social, bienestar emocional, Educación Primaria, inclusión social.

Abstract: This research work focuses on understanding inclusive playgrounds in Primary Education. The study is framed within a theoretical context that addresses diversity and its most recognized types, as well as the most common situations in school playgrounds and the novelty of the inclusive playground program. The main objective of the research is to analyse the impact of the inclusive playground project on students' social interaction. It also examines the perception of emotional well-being and compares the differences in satisfaction and enjoyment of recess between students who participate in the project and those who do not. The methodological approach is quantitative and the survey technique is used. For data collection, a 12-question questionnaire was administered to two groups of third-grade students in two different schools: one with an inclusive playground program and one without it, surveying twenty-one students in each case. The results confirmed the hypotheses, empirically demonstrating that students from inclusive playgrounds exhibit higher levels of personal relationships and greater inclusion capacity among their peers. In conclusion, this study confirms that school playgrounds and their organization are crucial environments for fostering inclusion and improving personal relationships among primary school students.

Keywords: Inclusive playgrounds, social interaction, emotional well-being, primary education, school inclusion

ÍNDICE

Introducción	4
Justificación	5
Marco teórico	7
Diversidad	7
Contexto escolar	7
Cultural	8
Lingüística	9
Socioeconómica	10
Bienestar emocional	11
Definición e importancia	11
Inclusión	12
Prevención de acoso	13
Los recreos	14
Patios de recreo	14
Estructura de los patios de recreo	15
Problemas más comunes	16
Proyecto patios inclusivos	18
Objetivo.....	19
Metodología.....	20
Análisis de los centros escogidos	20
Aspectos de investigación	24
Población y muestra	25
Procedimiento	25
Instrumento de recogida de información	26
Análisis de datos	26
Resultados.....	27
Interpretación de los resultados.....	43
Conclusiones	49
Limitaciones de estudio.....	50
Futuras líneas de investigación.....	51
Bibliografía	52
Anexos.....	56

Introducción

A lo largo de las últimas décadas la educación inclusiva ha cobrado una relevancia creciente en el ámbito educativo, impulsada por el compromiso global de garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes y sin distinción de capacidades o antecedentes, entre los que se encuentran por ejemplo los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. Esta inclusión no solo aboga por la igualdad de oportunidades, sino que también trata de fomentar actitudes de respeto y valoración de la diversidad dentro del entorno escolar. Este entorno, lógicamente está formado por todas las áreas que componen un centro educativo, desde las aulas hasta espacios como el comedor escolar o los descansos, que se llevan a cabo en los patios. Los comedores escolares si tienen vigilancia, pero en los recreos la vigilancia disminuye, ya que la función de los docentes es velar por la seguridad de los alumnos, por lo que se dejan más de lado otras situaciones. A simple vista es fácil observar caídas, agresiones verbales o físicas, pero otras situaciones también muy importantes suelen pasar desapercibidas ante los ojos de los maestros. Se habla de las situaciones de acoso y exclusión del alumnado. Ante este problema nace el programa “Patios Inclusivos” cuyo ideal se basa en crear zonas de juego por todo el espacio de recreo con el objetivo de que cada alumno acuda a la zona que esté mejor relacionada con sus intereses.

La preocupación aparece a la hora de valorar si el proyecto, activo en muchos centros desde hace seis años, realmente aumenta los índices de inclusión y mejora las relaciones personales de su alumnado.

Para ello se plantea este Trabajo de Fin de Grado, el cual plantea una investigación a niveles cualitativos cuyo objetivo pretende valorar si los programas de patios inclusivos cumplen realmente con sus premisas. Esta investigación requirió la presencia de dos centros distintos para que los resultados obtenidos pudiesen ser comparados con un centro que todavía no contase con este proyecto en marcha.

Este trabajo está estructurado en cinco capítulos. Comenzando por una revisión exhaustiva de la literatura sobre la educación inclusiva, el diseño de espacios escolares y las situaciones más frecuentes que se tratan en los espacios de recreo. Luego se abarca un marco metodológico que detalla instrumentos y procedimientos utilizados para la recolección y el análisis de datos. Tras la recolección, se presentan los resultados

obtenidos, seguidos de una discusión que relaciona todos los hallazgos con la literatura existente y las hipótesis planteadas.

Finalmente se ofrecen conclusiones y recomendaciones sobre futuras líneas de estudio, además de observaciones sobre el proceso de investigación

Justificación

En el contexto de la inclusión, el diseño y organización de los espacios escolares desempeñan un papel crucial en la promoción de las relaciones personales y la participación activa de todos los estudiantes. Muy alta es la preocupación entre los docentes y los padres sobre el proceso de inclusión en las aulas, al igual que son muchos los esfuerzos que se realizan día a día en los colegios para que este proceso aparezca de forma natural pero, ¿qué sucede realmente en los patios escolares?

Los patios de recreo son espacios semiestructurados, donde los profesores indican a los alumnos y alumnas donde pueden acceder y donde no, pero las actividades o juegos que se desarrollan en estos contextos, así como las reglas y los procesos de elección de compañeros al formar grupos, son establecidas libremente por ellos. En estos escenarios surgen numerosos conflictos, y muchas veces no es posible identificar su origen ya que no hay ningún adulto vigilando a cada estudiante en todo momento. Y es normal. Los docentes que se encuentran en el patio están obligados a vigilar los espacios y velar por la seguridad de todos, pero no pueden atender simultáneamente cada juego, cada norma y cada conflicto que pueda surgir entre los estudiantes que se encuentren en el patio. Cuando no hay profesores cerca, los alumnos establecen sus propias normas, lo cual puede derivar en conflictos si estas normas no son del agrado de todos. Las disputas suelen derivar en agresiones verbales, físicas, acoso y exclusión. Las agresiones son fáciles de detectar por cualquier adulto presente, al contrario que las situaciones de exclusión y acoso, que en muchos casos son difíciles de detectar de inmediato. Reglas que no convencen, deportes que no son del gusto de todos, dificultad para aprender las reglas de un nuevo juego o simplemente incompatibilidad de ideas entre varios alumnos son factores que derivan en estas situaciones.

De esta problemática surge la idea de reorganizar completamente el espacio del patio, creando distintas zonas a las que los alumnos puedan acudir en según sus intereses, con juegos deportivos o tradicionales, espacios de relajación, juegos de mesa o un área reservada para huerto durante el recreo. ¿No sería maravilloso pensar que pueda existir

un patio de recreo donde cada alumno pudiera acudir a una zona de juego en función de sus intereses, encontrando compañeros con sus mismos gustos, independientemente del curso, y así dejar de jugar solo? Esta idea, existente desde el año 2017, se lleva a cabo actualmente en varios colegios de nuestro país. Esta iniciativa es conocida como “Proyecto de Patios Inclusivos” y fue desarrollada por Carme Cols Clotet y Josep Fernández Quiles, bajo el objetivo de buscar un entorno renaturalizado que permitiera la creación de diferentes ambientes y la realización de diversas actividades ajenas al deporte como música, teatro o lectura. Este tipo de patio ideal tenía que recoger la diversidad física, mental y social, y promover una mayor autonomía, seguridad e inclusión (Clotet & Fernández, 2017)

Esta idea comenzó a implantarse en varios colegios de todas las comunidades autónomas y, tras varios años de implantación, es necesario evaluar su efectividad. Es por ello que se plantea este Trabajo de Fin de Grado cuyo objetivo es investigar el impacto de este programa en las relaciones personales y la inclusión del alumnado de Educación Primaria. Para ello se han seleccionado dos centros de carácter público de la Comunidad de Madrid: uno de ellos previamente estudiado, participa en el programa de patios inclusivos; el otro, en contraste, no cuenta con este proyecto y su método de organización del patio escolar se basa en la separación del alumnado en función del curso al que pertenecían.

Los resultados de la presente investigación pueden tener un impacto directo en la mejora de los centros escolares. Comprender como los discentes perciben la organización y la planificación de actividades del patio escolar puede permitir a los educadores implementar intervenciones más efectivas y alineadas con los principios de la educación inclusiva. Como siempre, los beneficiados en un estudio de investigación científica centrado en el ámbito educativo son los estudiantes. El logro de un entorno escolar inclusivo y bien organizado puede mejorar su bienestar emocional y social, contribuyendo a su desarrollo integral. Otro aspecto clave del proyecto es la participación activa de los estudiantes en los procesos de toma de decisiones sobre la organización de las actividades del patio. Involucrar a los alumnos en este proceso asegura que las soluciones implementadas respondan verdaderamente a sus necesidades y preferencias. Este refuerza el sentido de pertenencia, lo cual contribuye a un ambiente más cohesionado y respetuoso

Marco teórico

Diversidad

Contexto escolar

El diccionario de la Real Academia Española define diversidad como “variedad y falta de semejanza que diferencia unas cosas de otras”. Esta definición abarca un abanico muy amplio y que de poca ayuda sirve, por lo que es preciso acotarlo y centrarse en el aspecto que interesa para el caso: la diversidad escolar. En este contexto, “se entiende diversidad como todas aquellas características excepcionales del alumnado, provocadas por diversos factores que requieren una atención especializada para que todo el alumnado alcance un mismo nivel de aprendizaje” (Silva, 2007, p.3). Esta se trata de una cita antigua pero que simboliza bastante bien el concepto, el cual es necesario entender. Y es así como con el tiempo surge el término “atención a la diversidad”. La atención a la diversidad no se limita a la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que abarca a todos los miembros de la institución educativa, con el objetivo de brindar una educación de calidad, igualitaria y adaptada a las necesidades individuales de cada uno (Jiménez & Mesa, 2020). Esto implica una educación para todos que reconoce y respeta la diferencia, ya sea por cuestiones de género, etnia, procedencia o cultura, entendiendo que estas diferencias enriquecen la sociedad y deben ser reflejadas en el entorno escolar, garantizando oportunidades de participación para todos los estudiantes (Soto, 2020). Es importante saber que el concepto “necesidades educativas especiales” que se nombraba en el contexto de la atención a la diversidad, no nace de un día para otro ni mucho menos con ese nombre. Este concepto lleva presente en educación desde la década de 1970, aunque actualmente se le conoce bajo el término “necesidades específicas de apoyo educativo”. La primera vez que se introdujo este concepto fue en la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970, donde se utilizaban términos como “deficiente” o “inadaptado”. Y más tarde se les denominó “minusválidos” tras la aprobación de la Ley de Integración Social de los Minusválidos. A lo largo de la historia se han propuesto infinitud de términos que a menudo cambiaban junto a cada reforma educativa, hasta llegar a los que conocemos en la actualidad, como alumnado con necesidades específicas especiales (NEE), dificultades de aprendizaje (DA) o el más utilizado tras la nueva ley educativa LOMLOE o Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación, alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (Marín & Pendí, 2017)

Este proceso refleja un avance en el objetivo de crear una educación cada vez más inclusiva, donde a través del tiempo se ha otorgado cada vez más visibilidad a todos los alumnos y se ha aprendido a valorar sus diferencias, además de encontrar un término no ofensivo para identificarles. Esto se alinea con el ODS 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y logramos seguir acercándonos al propósito de las naciones Unidas al considerar otro objetivo más de la lista de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Sin embargo, es necesario seguir avanzando todavía más para lograr una educación escolar inclusiva. La inclusión no es una meta que se alcanza de manera instantánea, sino que se trata de un proceso continuo que requiere la participación constante de todos los miembros que forman parte del sistema educativo. Tal y como afirmó un profesor de Psicología Evolutiva de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), aunque se ha progresado considerablemente, todavía queda un largo camino por recorrer para lograr la inclusión de la que se habla. Esto es debido a que, a pesar de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD) establece claramente el derecho a que todas las personas puedan recibir una educación inclusiva, todavía existen disposiciones impuestas en la última ley de educación LOMLOE como son la posibilidad de escolarización en centros de educación especial, la cual es un ejemplo de algunas calificadas como discriminatorias. (Echeita, 2021).

Con esto queda claro que la educación y especialmente la inclusiva, representa un pilar fundamental en la construcción de una sociedad equitativa y justa. Sin embargo, es crucial reconocer las desigualdades más significativas presentes en el ámbito educativo. Estas disparidades ejercen un profundo impacto en el acceso a oportunidades educativas, el rendimiento académico y el desarrollo integral del estudiante. Por ello resulta esencial abordar todas las formas de desigualdad, particularmente aquellas vinculadas a los contextos cultural, lingüístico y socioeconómico para garantizar una educación inclusiva.

Cultural

En el ámbito escolar, cada vez es más frecuente escuchar la palabra diversidad cultural, la cual se suele relacionar con características lingüísticas, religiosas, culturales y étnicas de los estudiantes entre otras. Y es que actualmente vivimos una gran crisis migratoria a nivel europeo que ha provocado la llegada de muchos refugiados de todas las edades a países como Italia, Grecia, Alemania o España. La repentina aparición de tanta diversidad

entre el alumnado de los centros enriquece el entorno educativo al ofrecer a dichos estudiantes la oportunidad sobre otras costumbres, perspectivas o modos de vida distintos, además de la oportunidad de conocer las herencias culturales ajenas a nuestro país al igual que nos gustaría mostrar al mundo las nuestras. Ciertas investigaciones han demostrado que a través de la diversidad cultural los alumnos aprenden a reconocer antes ciertos sentimientos o emociones como la empatía, el respeto y la comprensión intercultural (Bravo & Alsina, 2005). En este aspecto, la diversidad cultural se presenta como una fortaleza dispuesta a ser utilizada. Sin embargo y, desde el comienzo de esta “migración masiva”, existen muchas opiniones contradictorias, comentarios y opiniones que distan mucho de ser fortalecedores. Es más, se podrían catalogar como desafíos. Muchas de estas opiniones están relacionadas con la dificultad de este tipo de alumnado de adaptarse a las nuevas normas culturales, la dificultad de interactuar con compañeros cuyos puntos de vista son diferentes y la posibilidad de retrasar o incluso frenar los ritmos establecidos en un aula ordinaria debido a las dificultades de estos nuevos estudiantes de adaptarse a las clases, existiendo una lista muy larga de razones. Lo anterior, se refleja en la generación de diferentes desigualdades de tipo cultural, entre ellas, cabe destacar que algunas familias fomentan los estereotipos sobre población inmigrante y transmiten, en ocasiones de manera inintencionada, dichos estereotipos a sus hijos e hijas, los cuales no dudan en repetirlos en la escuela. Es el caso de la atribución de rasgos comunes y homogéneos a la población inmigrante (Pávez-Soto et al., 2019)

Lingüística

Antes de profundizar en la diversidad lingüística, es crucial recordar que la diversidad se asocia estrechamente con la palabra “diferencia”, el cual se define como la presencia y valoración de una variedad de diferencias en un entorno social. Centrándose en el contexto de la diversidad lingüística y por supuesto refiriéndose al ámbito escolar, se refleja la presencia de los estudiantes cuyo idioma principal o *materno* es distinto en sus hogares que en los centros educativos. Esto por lo general suele venir dado, al igual que en el apartado anterior, a la presencia de alumnos que provienen de otros países y cuya lengua oficial es distinta a la lengua oficial del país donde se trasladan. Sin embargo, esta diversidad lingüística puede ser una fuente de enriquecimiento al permitir que los estudiantes se familiaricen con las lenguas de sus compañeros de clase.

De una investigación reciente (Martínez Perdomo & Núñez Ríos, 2023) se ve necesario destacar la importancia de la diversidad lingüística como medio para enseñar que ninguna

variedad del lenguaje es superior a otra, y que todas las lenguas son igual de validas, ya que cada una de ellas se adapta a las necesidades de sus hablantes de la zona donde esta se utilice. Esto resalta la importancia de transmitir no solo conocimientos, sino también emociones; sentimientos que fomenten el respeto por todos los idiomas existentes comenzando por el propio de cada estudiante y el de sus compañeros, promoviendo su aprendizaje y preservación.

Socioeconómica

En este ámbito de la diversidad, donde nos centramos en el aspecto socioeconómico, se hace referencia a las disparidades en el estatus económico y las condiciones sociales de los estudiantes y sus familias. En la actualidad, la educación se esfuerza por eliminar por completo la exclusión en todos sus aspectos, con el objetivo de garantizar una verdadera inclusión y una educación para todos donde los centros educativos puedan satisfacer las necesidades individuales de los alumnos, independientemente de sus circunstancias. Para lograr este concepto de inclusión real en este ámbito concreto, es crucial reconocer el papel fundamental de los padres como responsables directos.

Las familias son quienes toman decisiones sobre la educación de sus hijos, y para ello, dedican tiempo y esfuerzo en investigar exhaustivamente cada centro con el fin de asegurar que sus hijos reciban la mejor educación posible. Sin embargo, este ideal se ve obstaculizado cuando algún centro no se ajusta a las expectativas o cuando surgen estereotipos y desconfianzas hacia las familias con un nivel económico más bajo.

Este fue el caso de una investigación llevada a cabo en un centro educativo de Gipuzkoa, cuyos resultados evidenciaron que, aunque ciertos padres estaban abiertos a la diversidad, otros muchos criticaron abiertamente el nivel de vida de familias con recursos más limitados, haciendo alusiones a las excesivas ayudas que estas familias reciben (Barquín et al., 2022)

Dicha investigación pone de manifiesto que la responsabilidad muchas veces recae sobre los padres, ya que sus actitudes y percepciones pueden influir en el ambiente escolar y en las relaciones entre los alumnos. es fundamental abordar estas actitudes discriminatorias y promover una cultura de respeto y aceptación de la diversidad en los centros educativos.

Bienestar emocional

Definición e importancia

El bienestar emocional (Berger et al., 2009) se define como el estado de salud mental y emocional de una persona, combinando ambos aspectos de manera holística, ya que no puede haber un bienestar completo sin la presencia de ambos. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) este estado se caracteriza por la conciencia de las propias capacidades, la capacidad para afrontar las presiones normales de la vida, trabajar productivamente y contribuir a la comunidad. El bienestar implica un equilibrio y armonía consigo mismo y con el entorno, así como la capacidad para experimentar emociones positivas y manejar de manera adecuada las negativas que puedan surgir en determinados contextos. Este bienestar emocional es fundamental para el desarrollo integral y el éxito académico de los niños, y puede proporcionar una serie de beneficios a largo plazo. Numerosas investigaciones han demostrado que el bienestar emocional está conectado con el rendimiento académico, el desarrollo socioemocional y la inteligencia emocional y sus efectos son directamente proporcionales entre ellos. Sin embargo, todavía no está demostrado cuál de los dos grandes grupos es el detonante. Es decir, queda por averiguar si los alumnos, al obtener mejores notas en las aulas y aprender a controlar sus emociones mejoran su bienestar emocional o si es dicho bienestar emocional el que, impulsado por una mayor autoconfianza y autoimagen, es el causante de que los alumnos se esfuercen más y traten de mejorar sus calificaciones y aprendan a autorregularse, conocer y saber expresar sus sentimientos. (López-Pereyra et al., 2021).

En cuanto al rendimiento escolar, la prueba de ello es que algunas investigaciones como la realizada por Sánchez-López et al. En el año 2015 revelan que la mejora del rendimiento entre los estudiantes está estrechamente relacionada con su nivel de optimismo, reconocimiento de logros y autoestima.

En el caso del desarrollo socioemocional, este lo forman las dimensiones que contemplan la conciencia intra e interpersonal, la autorregulación, el interés por solucionar conflictos, el enfrentamiento de situaciones personales, las habilidades de comunicación y las habilidades de escucha y respeto (Berger et al., 2009). Por lo que, según reflejan estos maestros y/o expertos en Psicología Infantil, el dominio de estas habilidades y valores son claves para lograr el bienestar emocional del alumnado o son las que se ven fortalecidas una vez el alumno mejora su bienestar emocional.

Por último, otra área donde se muestran cambios significativos en el alumnado recae sobre la inteligencia emocional. En este caso, se encuentra el mismo punto de ambigüedad que en los casos anteriores ya que, se sabe que existe una relación bidireccional entre ambos contextos, pero no queda totalmente claro cuál es el detonante. Por un lado, cuando un alumno posee una alta inteligencia emocional y tiene habilidades para reconocer y manejar sus propias emociones, es más probable que experimente un mayor bienestar emocional (García, 2016). Sin embargo, puede existir la posibilidad de que cuando una persona experimenta un buen bienestar emocional, es decir, se sienta estable emocionalmente y satisfecho con su vida, sea más capaz de desarrollar habilidades de inteligencia emocional.

Inclusión

Jean Piaget, Lev Vygotsky y María Montessori son algunos de los educadores y psicólogos que han destacado la importancia de la educación temprana y el aprendizaje durante la infancia. Piaget, por ejemplo, desarrolló su famosa teoría del desarrollo, donde los niños atraviesan una serie de etapas que les permiten adquirir capacidades para comprender y aprender sobre el mundo que les rodea. Por su parte, Vygotsky formuló la teoría del desarrollo sociocultural, definiendo el aprendizaje como un proceso social facilitado por la interacción con el entorno y con otras personas.

En el contexto de las nuevas políticas existentes, se busca construir una sociedad que responda a las necesidades de todas las personas; una sociedad inclusiva. Para ello, resulta lógico seguir las ideas de estos expertos y comenzar este proceso por las escuelas, educando a los más jóvenes para lograr una educación inclusiva y para todos. Tal y como se proclamó en la Declaración de Salamanca: “todos los niños y niñas y jóvenes del mundo tienen derecho a la educación, no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de alumnos” (Unesco, 1994). Así, el concepto de educación inclusiva se plantea como una vía para formar ciudadanos comprensivos, tolerantes y socialmente conscientes, teniendo un impacto positivo en la sociedad al promover igualdad y diversidad. (Ferreras-Montero, 2023)

Para poder propiciar el cambio en las aulas, es esencial comprender qué ocurre dentro de ellas. Uno de los factores que fomenta la exclusión es la vulnerabilidad, que se define como el proceso de exclusión que afecta de manera amplia en el bienestar de personas que no se benefician de la inversión social (Campa et al., 2019). Esta representa un estado de debilidad que genera efectos negativos en el individuo, como la incapacidad de actuar o reaccionar a corto plazo. Este concepto incluye las conductas discriminatorias.

Ante esta problemática, un estudio ha revelado que la metodología utilizada durante las clases juega un papel crucial. En concreto, se observó que la inclusión y la participación aumentaban al utilizar diversos enfoques metodológicos basados en metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, los trabajos por proyectos, el aprendizaje dialógico, las gamificaciones y los rincones. Estas metodologías se caracterizan por ser participativas, personalizadas y constructivistas, y además, incorporan técnicas afectivas y emocionales, preocupándose no solo por los resultados académicos sino también por el bienestar emocional de cada estudiante, fomentando un ambiente cercano y de confianza (Orozco & Molina, 2020).

Prevención de acoso

La palabra “acoso” tradicionalmente se ha asociado con comportamientos físicos y verbales como peleas, empujones, gritos, amenazas o insultos. Sin embargo, es importante comprender que el acoso o la agresión pueden implicar un tercer componente relacionado con la exclusión social, e incluso en la actualidad, el componente tecnológico como plataforma de acoso se está viendo incrementado. Además de los comportamientos directos, como empujones, amenazas, insultos o burlas, que pueden ser considerados formas de acoso directo, existen también comportamientos indirectos que suceden principalmente durante los momentos de recreo, como hablar más de un compañero, romper objetos ajenos o ignorar a aquellos que se intenta excluir de un grupo. En estos casos parece fácil pensar que los protagonistas de estas situaciones son los propios agresores. Pero, al igual que en la clasificación anterior, también hay un componente oculto o indirecto que es bastante importante: el resto de los compañeros de clase que actúan como observadores, fomentando el comportamiento de los agresores al reírse de sus acciones o alabar sus comportamientos.

Normalmente los agresores suelen ser personas dominantes o ansiosos que disfrutan ejerciendo control sobre el grupo y rechazan a todo aquel que no se ajusta a sus expectativas o no comparten sus mismos intereses. Detectar bien estas situaciones conocer muy bien al grupo con el que se trabaja. El hecho de conocer el carácter y las relaciones interpersonales de los miembros de una clase o de un centro educativo ya puede dar muchas pistas a la hora de detectar situaciones de acoso. El proceso de observación es fundamental. Otro método efectivo recae sobre las entrevistas periódicas de manera discreta para obtener información sin levantar sospechas del alumno y que no se cierre en banda, ya sea por miedo no querer ser considerado un “chivato” u otras situaciones. (Alzira, 2014)

Para prevenir muchas situaciones de acoso, es considerable ejercer situaciones de liderazgo conjunto y no permitir que una sola persona se sitúe sobre el resto de los compañeros. Es bueno también crear unas normas claras que sean aplicadas siempre y sin excepciones. Otro método es el aprendizaje cooperativo como condición para realizar actividades de grupo y aprender a convivir y promover valores como la empatía. Como se recordaba, muchas situaciones de acoso suceden durante los recreos y por las diferencias en cuanto a gustos de los alumnos, por ello no es descabellado imaginar un centro cuyos patios estén separados y destinados a actividades concretas, eliminando juegos tradicionalmente conflictivos y acaparadores de espacio (Gómez Vela, 2023)

Los recreos

Patios de recreo

Hoy en día existen muchas concepciones sobre cuál es el fin o el objetivo de los tiempos de recreo. Por un lado, se reconoce que los patios de recreo son utilizados por los alumnos como un tiempo de descanso donde tratan de desconectar de la rutina académica. Sin embargo, también funcionan como espacios de socialización, transmisión de valores, desarrollo físico y oportunidades para poner en práctica la creatividad. Todos estos usos que se dan a los tiempos de recreo (físico, social y mental) son claves para el desarrollo integral del alumnado (Chaves, 2013).

Los patios son conocidos como áreas o espacios de juego semiestructurado donde, aunque cuenten con áreas de juego definidas, columpios o zonas delimitadas para actividades específicas, cada alumno tiene plena libertad de jugar de manera más espontánea y utilizar el recreo como mejor le convenga en base a sus necesidades.

En retrospectiva, numerosos estudios han demostrado la efectividad de los patios escolares como entornos de descanso. Se ha argumentado que los patios de recreo son esenciales para superar la fatiga mental, proporcionar desahogo físico, recuperación del rendimiento y la motivación necesaria para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más productivo (Vallejo, 2010). Según esto los estudiantes podrían descansar de las clases para que el periodo formal se logre hacer más ameno.

También se hacía referencia a los patios escolares como una fuerte fuente de socialización, donde se produce un proceso de transmisión-adquisición de cultura que genera prácticas sociales (Zornoza & García, 2023). Además de transmisión de cultura

como práctica social, en los recreos también es frecuente encontrar situaciones donde se realizan actividad física en grupo, se generan amistades y se aprenden nuevos juegos que después se ponen en práctica.

Una vez vistos algunos de los beneficios que tienen los patios de recreo sobre el alumnado y sabiendo que esto se ha ido aplicando poco a poco a lo largo de la historia queda preguntarse si hay que quedarse aquí o seguir avanzando. Es necesario dejar la estructura y organización de los patios de recreo como está ya que funciona bien o es necesario seguir investigando para lograr un mayor desempeño del centro y convertir a nuestros alumnos en mejores ciudadanos para el día de mañana. Recapitulando, se veía que algunos de los beneficios de los patios de recreo tienen que ver con el descanso y la desconexión del periodo de enseñanza formal, el fomento de las actividades físicas y socializadoras, además de la incentivar la creatividad. Sin embargo, queda algo muy importante por ver y guarda mucha relación con las personas con quienes los alumnos pasan el tiempo de recreo. Hablamos con ello de la inclusión.

Estructura de los patios de recreo

Los patios de recreo se han caracterizado siempre por ser espacios desestructurados donde no se sabe exactamente que puede ocurrir en cada momento, donde abunda el contacto físico, las conversaciones entre grupos de amigos sobre diversos temas, los gritos, las carreras y un largo etcétera. Todos los colegios, ya sean de Educación Primaria o de secundaria, tienen reglas establecidas como pueden ser unas zonas designadas para juegos específicos o una organización particular. Sin embargo, hay un factor común en todos ellos: el ruido. Un artículo publicado por el periódico El País en el año 2017 hizo referencia a la presencia de niveles de ruido en los patios escolares. Situaciones donde los sonómetros llegaban a alcanzar la cifra de 90dB, causando fuertes dolores de cabeza a muchos alumnos y profesores. El estudio *La seguridad Integral en los centros de enseñanza obligatoria de España* evaluó en el año 2012 a 300 centros, de los cuales más del 60% suspendían en ruido al no existir medidas para controlarlo (Ceberio & Gosálvez, 2017).

En cuanto a la organización de los patios, no es sorprendente encontrar que la situación sigue siendo similar a la de hace más de 20 años en muchos centros. Es evidente que, si no cambia la organización, es poco probable que cambie la situación de los patios. Hoy aún se ven centros donde el campo de fútbol ocupa más del 50% del espacio, campo que

también contiene en su interior canchas de baloncesto que normalmente se muestran vacías debido al predominio del fútbol (Álvaro & Hamodi, 2021). Alrededor de la pista se pueden observar pequeños grupos más dispersos, generalmente formados por las niñas y los niños que no están interesados en este deporte mayoritario y que prefieren pasar el tiempo hablando entre ellos o a través de juegos tradicionales.

Hasta la reciente pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2 la cual obligó a pasar más de dos meses encerrados en nuestras casas, los patios de recreo eran como aparecen aquí descritos. Sin embargo, la nueva normalidad tras la vuelta a las aulas ha exigido cambios para garantizar el cumplimiento de las medidas de seguridad. Se implantaron una serie de 29 medidas como la reorganización de los periodos de recreo con el fin de agrupar al menos número posible de alumnado, estableciendo turnos y modificando los horarios. (Ivaro & Hamodi., 2021). Una de las modificaciones más relevante para el presente trabajo fue la reorganización de los patios una vez se eliminaron los sistemas de turnos. La gran mayoría de centros optaron por reorganizar los espacios y agrupar a cada curso en cada uno de los espacios. Al ver que el sistema funcionaba, todavía hoy en día se siguen manteniendo las separaciones por cursos en los centros, a condición de pequeñas variaciones. Unos optan por realizar rotaciones cada cierto tiempo mientras que otros han optado por reservar cada espacio a un curso determinado.

Con esto se ha logrado un pequeño avance puesto que se han sustituido las zonas para que el reparto sea más equitativo, eliminando deportes mayoritarios y dedicando zonas como la pista de futbol a un curso completo, lo que obliga a que esta a su vez también sea dividida. De esta manera se han rescatado los juegos tradicionales, los cuales han vuelto a aparecer, fomentando todavía más la socialización entre alumnos de un mismo curso. De este modo, se obtiene beneficio de la pandemia al alterarse la normalidad conocida, suponiendo un avance en la historia de los patios de recreo (Franco, 2020).

Problemas más comunes

En los patios, al tratarse de zonas de juego libres donde el maestro actúa como un mero observador pasivo, es comprensible pensar que pueden surgir problemas entre los discentes. durante estos momentos, los estudiantes se encuentran en un ambiente más libre de interacción y de relación en el que juegan libremente, establecen sus propias normas, se juntan con quienes más cómodos se encuentran y son ellos los protagonistas del juego, lo que, en ocasiones, suele dar lugar a enfrentamientos, desacuerdos o

malentendidos que suelen dar lugar a conflictos. Existen estudios (Viñas, 2007) que se centran en las causas de los conflictos mientras que otros estudian la magnitud del conflicto en función del número de personas implicadas. En este trabajo nos interesa saber cuáles son las formas de conflicto más probables de encontrar entre los alumnos en los patios de recreo (Sandoval, 2020):

- Agresiones verbales.
- Agresiones físicas.
- Situaciones de exclusión.
- Situaciones de acoso.
- Reproducción de roles de género.

Para analizar la intensidad y la prevalencia de los conflictos y cuáles de ellos eran los más comunes, Tresgallo (2011), diseñó un cuestionario específico para detectar situaciones de acoso y otros tipos de maltrato. Los resultados revelaron que la situación que más veces se repetía estaba relacionada con las agresiones verbales tales como amenazas seguidas de las agresiones físicas como los empujones y las peleas. Lo que también vislumbró esta investigación fueron las reacciones de las víctimas. Lejos de hablar con el profesor y contar la situación, las víctimas optaban o por ridiculizar a sus matones o por encogerse de brazos y tratar de esconderse.

Seguidamente, se observa otro tipo de conflicto el cual se podría colocar el primero en la lista de conflictos cuyo origen es más antiguo. Se habla de la reproducción de los roles de género. Estas situaciones no se suelen dar de forma explícita, sino que forman parte del currículum oculto. Este término suele definirse como “oculto” ya que no forma parte del plan de estudios oficial, aunque los aprendizajes que se adquieren sí suceden durante el entorno escolar de manera implícita. Fundamentalmente, tiene que ver con las ideologías, creencias, valores y simbología. (Prieto, 2019) Se podría decir que se trata de una parte muy importante que la escuela transmite; pero que no aparece en los documentos oficiales. Es por ello, que en muchas ocasiones los alumnos no son conscientes de lo que hacen, pero no por ello hay que obviar estos comportamientos y omitirlos. Su origen suele venir dado por la familia, por ello el colegio debe tratar de erradicar estos comportamientos ya que los roles de género no son solo un conjunto de características que la sociedad impone generación tras generación a cada sexo, sino que también van ligados a una relación de poder entre ambos (Pérez, 2022). En los patios de

recreo, estas situaciones se muestran a través de comentarios como: “los chicos no lloran”, “las chicas no podéis jugar al fútbol” o “los chicos no podéis jugar con la comba” y en muchas ocasiones suelen ser el foco de un conflicto nuevo.

Proyecto patios inclusivos

Una vez vista y estudiada la organización actual de los patios de recreo y conociendo cuáles son los conflictos y las causas más frecuentes que se dan durante estas horas, es necesario pensar si falta algo por modificar. ¿Son realmente seguros los patios de recreo? ¿se sabe hasta qué punto el alumnado se beneficia o sale perjudicado de los recreos? ¿Existen problemas que podamos abordar para intentar eliminarlos?

Como se ha visto anteriormente, muchos conflictos como las agresiones o las situaciones de exclusión surgen por desacuerdos, reglas establecidas por ellos mismos que a menudo se rompen, supremacía de un sexo frente al otro debido a la reproducción de roles de género, la necesidad de buscarse la vida porque ciertos espacios del patio están siempre ocupados o la dificultad para utilizar grandes espacios del patio ya que, por tradición, están destinados para realizar un único deporte.

Con la intención de reducir el máximo número de conflictos en los patios de recreo y crear un espacio más ordenado aparece el proyecto de Patios Inclusivos. Este proyecto tiene por objetivo transformar el contexto educativo en una comunidad donde cada miembro participe en una actividad y no se quede fuera del proceso de socialización. Se trataría de crear un espacio donde se fomente la participación y el aprendizaje de todos, independientemente de sus condiciones y se eliminen los estereotipos, contribuyendo al desarrollo integral (físico, mental y social) y la promoción de valores como la igualdad, equidad, justicia, cooperación, solidaridad y compañerismo (García et al., 2021).

Sin embargo, transformar un patio conlleva un cambio en el tipo de uso que se hace de él y de las relaciones que en él se establecen. De hecho, son de dichas relaciones de las que depende que un patio sea o no inclusivo. Por ello es necesario romper los estereotipos y las desigualdades, adaptándose así a las necesidades de todo el alumnado y fomentando las experiencias basadas en el respeto y la igualdad. Para llevar a cabo esta transformación es necesario romper también con la idea tradicional que existe del patio como espacio dedicado a la realización de actividades motrices, y fomentar la experimentación y la creatividad del alumnado a través de actividades tanto recreativas como pedagógicas (Cosin, 2020).

Para desarrollar correctamente un proyecto de patios inclusivos lo ideal es hacer una investigación previa en el centro donde se quiera instaurar el proyecto. En ella se trataría de conocer la opinión del alumnado en relación con sus preferencias en cuanto a juegos de recreo para luego elegir las actividades que mejor encajen en base a las respuestas, sin olvidar el elemento socializador, inclusivo y emocional. Para una transformación de esta envergadura es necesario mucho tiempo y varias pruebas de ensayo-error, donde a medida que avancen los cursos se vaya modificando aquello que no funcione y se sustituya por nuevas actividades que logren una mejor convivencia en el centro. Una vez establecidas las actividades en base a las preferencias de los alumnos y a los objetivos planteados, es necesario estudiar las zonas de recreo y para proceder a la reorganización completa del patio (Roca, 2019). Para evaluar el funcionamiento del proyecto, se pueden establecer brigadas de patio o vigilantes, los cuales serán los propios alumnos. Estos se dedicarán a preparar el material de cada zona y comprobar que se siguen las reglas establecidas y se cumplen los objetivos planteados. Además de esto, el proyecto necesita ser evaluado por parte del profesorado al menos una vez al trimestre. Estos valorarán los juegos propuestos, las distribuciones, la participación del alumnado y la adecuación de los juegos a las necesidades de los alumnos.

Objetivo

Como se ha planteado hasta ahora cada alumno es distinto de otro. De igual manera, cada patio de recreo de cada centro educativo también es distinto, puesto que tanto, personas como contexto en el cual se inserta son diferentes. Sin embargo, hemos visto similitudes que se repiten en muchos casos debido a la fuerza de la tradición. Como es sabido en Sociología, una sociedad avanza cuando en ella se producen transformaciones, las cuales son conocidos como cambios sociales. Estos se caracterizan porque suelen ser lentos debido a la resistencia al cambio presente en la sociedad.

En los últimos años se han observado transformaciones significativas en los patios de recreo que tratan de promover el desarrollo integral de los estudiantes y fomentar una ciudadanía más comprometida. En este contexto, se plantean varios objetivos clave para orientar esta investigación y determinar el impacto de los proyectos de patios inclusivos en el alumnado. En caso de confirmarse esta primera hipótesis, se analizará detalladamente de qué manera influyen estos programas y si se ha logrado un cambio

significativo en comparación con los alumnos que todavía no participan en este tipo de programas. Para ello se plantean:

- Analizar el impacto del proyecto de patios inclusivos en la interacción social de los alumnos de 3º de primaria.
- Examinar la percepción de bienestar emocional de los alumnos en el patio escolar en función de su participación o no
- Conocer las diferencias en cuanto a satisfacción y disfrute del tiempo de recreo entre los alumnos que forman parte del proyecto de patios inclusivos y aquellos que no lo hacen

Una vez establecidos los objetivos que guían la investigación, es necesario conocer la pregunta de investigación:

- *¿Los patios inclusivos mejoran las relaciones personales como interacción social e inclusión entre los alumnos?*

Ante dicha pregunta, también se plantean una serie de hipótesis de investigación que se van a tener en cuenta para responder a la pregunta de investigación:

1. *El programa Patios Inclusivos influye de manera positiva en las relaciones personales del alumnado*
2. *Los alumnos que forman parte del proyecto Patios Inclusivos poseen mayores niveles de interacción social e inclusión que aquellos que no forman parte de este proyecto.*

Metodología

Análisis de los centros escogidos

Para llevar a cabo la investigación es fundamental contar con dos centros que cumplan con los requisitos necesarios y que estén dispuestos a participar en este proyecto. Se requiere que ambos centros impartan Educación Primaria; uno de ellos debe tener un proyecto activo de patios inclusivos. Para este primer caso se ha seleccionado un colegio de carácter público en la localidad de San Sebastián de los Reyes (Madrid), mientras que, para el segundo caso, se ha seleccionado un colegio con las mismas condiciones situado en la localidad de Navalcarnero (Madrid).

Este último, al igual que la mayoría de los centros, todavía no ha implementado un proyecto de patios inclusivos. Se trata de un centro de carácter público situado en el área urbana de la localidad. Aunque es un colegio actualizado y adaptado a las necesidades actuales de los estudiantes del siglo XXI, todavía conserva aspectos de su pasado. Un ejemplo es la disposición de los patios. El centro cuenta con un área separada designada para los alumnos de Educación Infantil, un amplio porche, una rampa que conduce a la puerta trasera del colegio y seis mesas de pin-pong alineadas en un extremo del patio. Todas estas zonas se encuentran rodeando a la pista de fútbol, la cual ocupa más del 50% del espacio. Debido a su ubicación y diseño, ni el centro ni los patios pueden ser modificados, a diferencia de los centros de construcción más reciente. Durante el recreo los estudiantes están divididos en seis zonas, reservando una para cada curso y sin la posibilidad de ser intercambiadas ni ocupadas por cualquier alumno que no pertenezca a dicho curso. No se proporciona material más allá de un balón de fútbol por clase, material de tenis de mesa y cuerdas para saltar u otros materiales propios de juegos tradicionales, aunque este último solo en ocasiones especiales.

Imagen 1

Pista de fútbol y baloncesto



Imagen 2

Pistas de tenis de mesa



Por el contrario, el centro con programa de patios inclusivos activo lleva operativo menos de 15 años y está ubicado fuera del área urbana, lo que le brindó la libertad para diseñar amplias áreas de recreo separadas entre sí, y ubicar la pista de fútbol en un extremo del recinto, reduciendo así la centralidad de este deporte. Este centro cuenta con hasta 7 zonas divididas en activas y tranquilas, que son:

- Zona 1: Deportes. Esta zona queda reservada para actividades como fútbol, baloncesto, balonmano y voleibol

- Zona 2: Juegos alternativos. En esta zona se establecen juegos activos como comba, pilla-pilla, aros, etc.
- Zona 3: Ping-pong
- Zona 4: Juegos de mesa
- Zona 5: Plaza del arte. En esta zona se facilitan a los alumnos materiales para dibujar o pintar, con mesas para desayunar y dos pizarras grandes.
- Zona 6: Biblioteca
- Zona 7: Zona de relax. En ella los alumnos pueden acudir para sentarse a hablar, relajarse o simplemente sentarse en caso de estar cansados
- Zona 8: Vuelta a la calma. Está planeada como una nueva área donde los estudiantes puedan acudir libremente para relajarse o tranquilizarse (todavía en proyecto)

Imagen 3

Zona de juegos alternativos



Imagen 4

Zona de juegos alternativos



Imagen 5

Zona de juegos alternativos



Imagen 6

Zona de juegos alternativos



Imagen 7

Zona de juegos alternativos



Imagen 8

Normas de la zona de juegos alternativos



Imagen 9

Plaza del arte



Imagen 10

Zona de relax



Imagen 11

Biblioteca



Imagen 12

Zona de juegos de mesa



Imagen 13

Instrucciones de zona



Cada una de las zonas está equipada con el material necesario, proporcionado por alumnos voluntarios, responsables de distribuirlo, recogerlo al final del recreo y llevar el recuento para asegurar que nada se pierda. Del mismo modo, cada zona tiene sus propias reglas, establecidas con ayuda de los alumnos y alumnas.

El proceso de creación de los patios inclusivos comenzó con una asamblea inicial con los representantes de las clases quienes transmitieron las ideas de sus compañeros sobre cómo sería el patio ideal. Luego, el equipo directivo evaluó todas las propuestas, descartando las inviables y aceptando las más populares. Con las ideas consolidadas y una comisión de patios supervisando el funcionamiento del proyecto, solo quedaba decidir la ubicación de cada zona, sus reglas, el material disponible y el personal docente encargado de vigilarlas. Debido a que el alumnado ha formado parte del proceso de desarrollo, han creado un sentimiento de pertenencia y predisposición para el éxito del proyecto.

Aspectos de investigación

Una vez planteadas tanto la pregunta como las hipótesis de investigación, es necesario mencionar tanto el enfoque como el diseño que van a guiar la investigación. El enfoque de esta investigación es cuantitativo, en el cual se intenta estudiar el nivel de relaciones personales de un grupo de alumnos de Educación Primaria. Con el fin de observar si influye la implantación de un programa de patios inclusivos en el centro, se va a realizar un análisis comparativo entre dos grupos de alumnos procedentes de distintos centros escolares. Por ello, se puede afirmar que se trata de un diseño de investigación experimental que cuenta con un grupo control sobre el cual no se aplicará ningún tipo de tratamiento, y un grupo experimental sobre los que se aplicará un tratamiento. En este

contexto, el grupo control estará formado por los alumnos que no forman parte del programa de patios inclusivos y utilizan el espacio de recreo de manera tradicional, mientras que el grupo experimental estará formado por los alumnos que han experimentado el programa de Patios inclusivos en su centro.

En cuanto a las variables de estudio y siguiendo la pregunta de investigación y las hipótesis planteadas, se obtienen las siguientes variables:

- Variable dependiente (VD): *Las relaciones personales como interacción social e inclusión.*
- Variable independiente (VI): *Programa “Patios Inclusivos”*

Como se mencionaba, se pretende utilizar como participantes a dos grupos distintos de alumnos procedentes de distintos centros escolares los cuales ya han sido nombrados grupo experimental y grupo control. Tras escoger una muestra y valorar las necesidades como la edad, el nivel de conocimientos y la capacidad de atención, se ha decidido escoger como instrumento de recogida de información un cuestionario de tipo dicotómica de elaboración propia, formado por diez preguntas cortas y dos opciones de respuesta siendo “Sí” o “No”.

Población y muestra

La población que ha participado en este estudio la han formado dos grupos de alumnos de 3º curso de Educación Primaria procedentes de dos centros educativos distintos. Debido a que se conocen y se tiene un listado de los participantes que forman la muestra, se puede garantizar que nos encontramos ante una técnica de muestre probabilístico, la cual garantiza la representatividad y el principio de equiprobabilidad. El hecho de conocer todos estos datos sobre los participantes de forma previa puede ser clave para generalizar los resultados una vez terminada la investigación. La muestra total es de 50 alumnos, donde la mitad formaba parte del grupo experimental y la otra mitad se incluía en el grupo control.

Procedimiento

Con el fin de garantizar la legalidad en cuanto al procedimiento de recogida de información teniendo en cuenta que los destinatarios de la encuesta realizada son menores de edad, previamente se informó a los padres a través de una carta explicativa, disponible en el *Anexo 1*, en la que solicitó su consentimiento para que sus hijos formaran parte de

la investigación y se recordaron aspectos como el carácter anónimo de la encuesta y la no obligatoriedad. Es decir, se dejó completamente claro la voluntariedad de esta.

Instrumento de recogida de información

En cuanto se tuvieron los consentimientos firmados por los tutores legales, se aplicó a los estudiantes la encuesta disponible en el *Anexo 2* que completaron de forma libre en el acto o en sus casas, tratando de realizarla a la mayor brevedad posible. Por ello, se optó por la encuesta como técnica de recogida de la información a partir de la herramienta Formularios de Google como instrumento de recolección de información. Para acceder, se proporcionó a cada alumno un código QR que le redirigió al inicio de esta. Debido a que la encuesta se realizó en dos centros distintos, este proceso de entrega de códigos y explicación de las preguntas se realizó también dos veces siguiendo en cada caso el mismo procedimiento. Una vez obtenidos los resultados se procedió a interpretar cada uno de ellos y relacionarlo con las hipótesis planteadas inicialmente, verificando o contrastando cada una de ellas según se de el caso.

Análisis de datos

Ante la necesidad de interpretar respuestas ante la encuesta previamente preparada y sabiendo que existen dos opciones de respuesta, se eligió optar por el uso del Coeficiente Phi (ϕ) o coeficiente de correlación de Mathews. Este factor es una medida de asociación adecuada para su uso con variables dicotómicas, es decir, de dos opciones de respuesta, y puede variar en un rango desde -1 hasta 1. Un valor de ϕ cercano a 1 indica una asociación positiva perfecta entre las variables, mientras que un valor cercano a -1 indica una asociación negativa perfecta entre las variables. Un valor de 0 sugiere una falta de asociación entre las variables presentadas. Este coeficiente permitió examinar, a través de las respuestas a las preguntas de la encuesta, si la presencia de patios inclusivos influye en la inclusión y relaciones personales de los alumnos. Sin embargo, una de las preguntas precisó de un coeficiente de correlación distinto debido a su carácter politómico en cuanto a opciones de respuesta, por lo que para este caso aislado se utilizó un coeficiente de contingencia (C). Se trata de una medida de asociación utilizada para analizar la relación entre dos variables cualitativas, ya sean dicotómicas o politómicas. Este coeficiente presenta valores entre 0 y 1. Valores cercanos a 1 indican que los porcentajes por filas de cada columna son muy diferentes o lo que es lo mismo, una asociación fuerte entre las variables, mientras que valores cercanos a 0 sugieren una asociación muy débil

El análisis estadístico se realizó con la herramienta informática *Jasp*, la cual facilitó la generación de los coeficientes necesarios para la evaluación del estudio.

Para terminar, también se han incluido datos en forma de números naturales y porcentajes, representados a través de tablas y gráficos, con el fin de permitir una comprensión detallada de las diferencias entre ambos centros.

Resultados

Una vez obtenidas las respuestas necesarias para el contraste de los objetivos planteados, se analizan todas y cada una de ellas. Inicialmente y sin necesidad de hacer una exhaustiva comprobación de las encuestas, se observaron respuestas muy diferentes entre el grupo control, formados por los estudiantes de un centro que no contaba con el proyecto “Patios Inclusivos”, y el grupo experimental, formado por los estudiantes procedentes de un centro con este proyecto en funcionamiento. Con respecto al primer ítem del cuestionario “¿Has visto algún amigo jugando sólo en el patio?”, se pueden observar los resultados en la Tabla 1 y Gráfico 1. Se puede observar que el 76,2% de los alumnos del grupo control afirmaron haber visto alguna vez compañeros o compañeras jugando solos en el tiempo de recreo, a diferencia del grupo experimental, de los cuales tan solo un 23.8%, es decir, 5 encuestados, presenciaron alguna vez este hecho. ($r_{\phi} = 0.524$, $p < 0.05$). En este caso se interpreta que existe una relación moderada entre pertenecer a un colegio con programa de patios inclusivos y la percepción de los estudiantes sobre haber visto alumnos jugando solos en el patio. Además, esta relación se vuelve significativa estadísticamente debido al valor “p” por debajo de 0.05.

Tabla 1

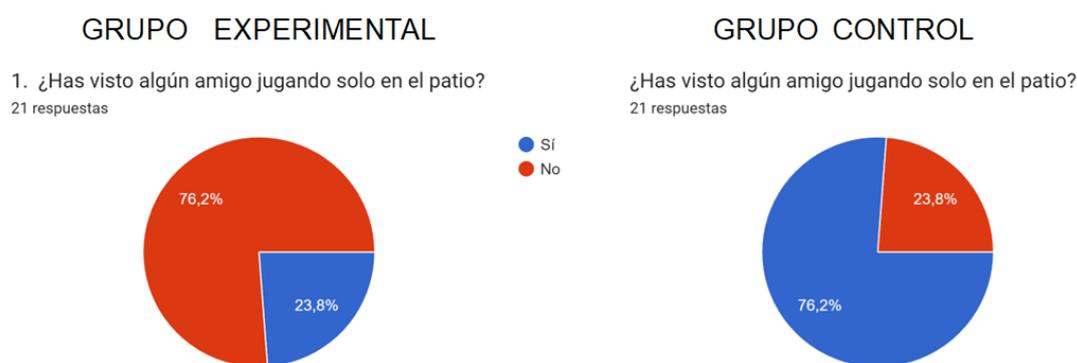
Frecuencias y porcentajes sobre la primera pregunta del cuestionario “¿Has visto algún compañero jugando sólo en el patio?”

Pregunta 1	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Grupo experimental			
Sí	5	23.8 %	23.8 %
No	16	76.2 %	100.0 %
Total	21	100.0 %	

Grupo control			
Si	16	76.2 %	76.2 %
No	5	23.8%	100.0 %
Total	21	100.0 %	

Gráfico 1

Porcentajes sobre la primera pregunta del cuestionario “¿Has visto algún compañero jugando solo en el patio?”



A diferencia de los centros comunes, los programas de patios tratan de fomentar las relaciones sociales entre los estudiantes de todas las edades. Esto queda reflejado en el segundo ítem del cuestionario “¿Crees que los juegos y actividades que se hacen en nuestro patio ayudan a hacer amigos de otros cursos?”, donde los resultados que muestran la Tabla 2 y Gráfico 2, muestran que el 90,5% de los estudiantes del grupo experimental verificaron esta afirmación, mientras que tan solo 2 alumnos, es decir el restante 9,5%, pensaron que esta afirmación no era del todo acertada. Por otro lado, este porcentaje aumentó considerablemente en el caso del grupo control, donde no apareció ningún alumno que pensase que fuera posible hacer amigos de otros cursos. El 100% de la muestra, es decir, los 21 alumnos encuestados dejaron claro que solo era posible relacionarse con compañeros del mismo curso. Atendiendo al coeficiente Phi y en relación con el valor de p se obtiene ($r_{\phi} = 0.909$, $p < 0.05$), lo que parece sugerir que existe una relación bastante fuerte y significativa empíricamente entre las variables.

Tabla 2

Frecuencias y porcentajes sobre la segunda pregunta del cuestionario “¿Crees que los juegos y actividades que se hacen en nuestro patio ayudan a hacer amigos de otros cursos?”

Pregunta 2	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Grupo experimental			
Sí	19	90.5 %	90.5 %
No	2	9.5 %	100.0 %
Total	21	100.0 %	
Grupo control			
Si	0	0.0 %	0.0 %
No	21	100.0 %	100.0 %
Total	21	100.0 %	

Gráfico 2

Porcentajes sobre la segunda pregunta del cuestionario “¿Crees que los juegos y actividades que se hacen en nuestro patio ayudan a hacer amigos de otros cursos?”



Con respecto al tercer ítem del cuestionario “¿Si estamos jugando en el patio y un amigo no quiere jugar al mismo juego que nosotros, ¿intentamos cambiar las reglas para que él también pueda jugar?”, esta trataba de conocer la posición de los alumnos y alumnas en caso de encontrarse con otros compañeros que se sienten solos y buscan gente con

quien pasar el rato. Los resultados expuestos en la Tabla 3 y Gráfico 3 revelan de nuevo una gran diferencia entre ambos grupos. En el caso del grupo experimental, el 81% afirmó que trataba de buscar alternativas en estas situaciones. En el grupo control, por el contrario, no llegaban ni a la mitad la cantidad de alumnos que trataban de resolver el conflicto o modificar el juego si fuera necesario para incluir más gente. Concretamente un 52,4% respondió un rotundo “no” a la posibilidad de ampliar el grupo. En el caso del coeficiente de correlación Phi calculado, se obtiene ($r_{\phi} = 0.348$, $p < 0.05$), lo que da a entender que existe relación moderada entre pertenecer a un programa de patios inclusivos y la tendencia de los alumnos a variar sus juegos con el fin de aceptar a nuevos miembros, siendo esta relación estadísticamente significativa.

Tabla 3

Frecuencias y porcentajes sobre la tercera pregunta del cuestionario “Si estamos jugando en el patio y un amigo no quiere jugar al mismo juego que nosotros, ¿intentamos cambiar las reglas para que él también pueda jugar?”

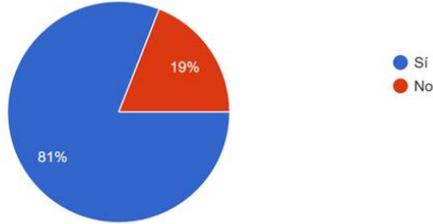
Pregunta 3	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Grupo experimental			
Sí	17	81 %	81 %
No	4	19 %	100.0 %
Total	21	100.0 %	
Grupo control			
Si	10	47.6 %	47.6 %
No	11	52.4 %	100.0 %
Total	21	100.0 %	

Gráfico 3

Porcentajes sobre la tercera pregunta del cuestionario “Si estamos jugando en el patio y un amigo no quiere jugar al mismo juego que nosotros, ¿intentamos cambiar las reglas para que él también pueda jugar?”

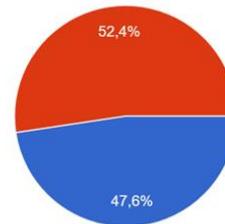
GRUPO EXPERIMENTAL

3. Si estamos jugando en el patio y un amigo no quiere jugar al mismo juego que nosotros, ¿intentamos cambiar de juego para que él también pueda jugar con nosotros?
21 respuestas



GRUPO CONTROL

3. Si estamos jugando en el patio y un amigo no quiere jugar al mismo juego que nosotros, ¿intentamos cambiar de juego para que él también pueda jugar con nosotros?
21 respuestas



Sin embargo, aunque en el grupo control tan solo un 47,6% trataría de buscar soluciones en caso de encontrarse con un alumno que se encontrase solo, el cuarto ítem del cuestionario “¿Te gustaría unirse a juegos donde todos puedan participar y nadie se quede solo?”, cuyas respuestas se encuentran en La tabla 4y el Grafico 4, revelan que a prácticamente casi todo el alumnado, siendo indiferente el grupo al que pertenecen, no les gustaría pasar el recreo solos y preferirían poder unirse a otros grupos en caso de no encontrar ninguna actividad con la que sentirse cómodos. En el caso del grupo experimental este porcentaje tan alto se tradujo en la cantidad de 18 alumnos, mientras que en el caso del grupo control este resultado fue de 20, en ambos casos sobre un total de 21 encuestados en cada caso. Este caso se analizará posteriormente, ya que ($r_{\phi} = -0.162$, $p > 0.05$) el resultado muestra una relación negativa en donde existe una relación muy débil entre pertenecer a un proyecto de patios inclusivos y la disposición de querer unirse a juegos inclusivos. Además, un valor de $p > 0.05$ indica que no existe evidencia suficiente para afirmar la relación real entre las variables, por lo que deberían estudiarse la presencia de otros factores externos.

Tabla 4

Frecuencias y porcentajes sobre la cuarta pregunta del cuestionario “¿Te gustaría unirse a juegos donde todos puedan participar y nadie se quede solo?”

Pregunta 4	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Grupo experimental			
Sí	18	85.7 %	85.7 %
No	3	14.3 %	100.0 %

Total	21	100.0 %	
Grupo control			
Si	20	95.2 %	95.2 %
No	1	4.8 %	100.0 %
Total	21	100.0 %	

Gráfico 4

Porcentajes sobre la cuarta pregunta del cuestionario “¿Te gustaría unirse a juegos donde todos puedan participar y nadie se quede solo?”



Siguiendo el análisis de las respuestas, se llega a las relacionadas con la organización física del recreo. En el quinto ítem del cuestionario “¿Te gusta como está organizado el patio?”, cuyos resultados se encuentran en la Tabla 5 y Gráfico 5, se puede apreciar la gran diferencia entre el grupo control y el experimental. El grupo experimental asimiló esta pregunta a la división por zonas de juego y a las actividades que en cada una se realizaba, mientras que el grupo control la relacionó con la división por cursos. Es por ello por lo que la mayoría de los estudiantes del grupo experimental estuvieron de acuerdo con esta organización con un 90,5% de respuestas a favor; y que casi tres cuartas partes de los encuestados del grupo control estuvieron en desacuerdo. Es decir, un 66,7% del total. Este caso muestra un coeficiente phi cuyo valor es 0.588. Es decir, ($r_{\phi} = 0.588$, $p < 0.05$), lo que da lugar a una relación moderadamente fuerte y significativa entre la participación en un programa de patios inclusivos y la satisfacción de los alumnos con la organización del patio. Los alumnos de este tipo de centros, según las respuestas, parecen estar más satisfechos con esta organización.

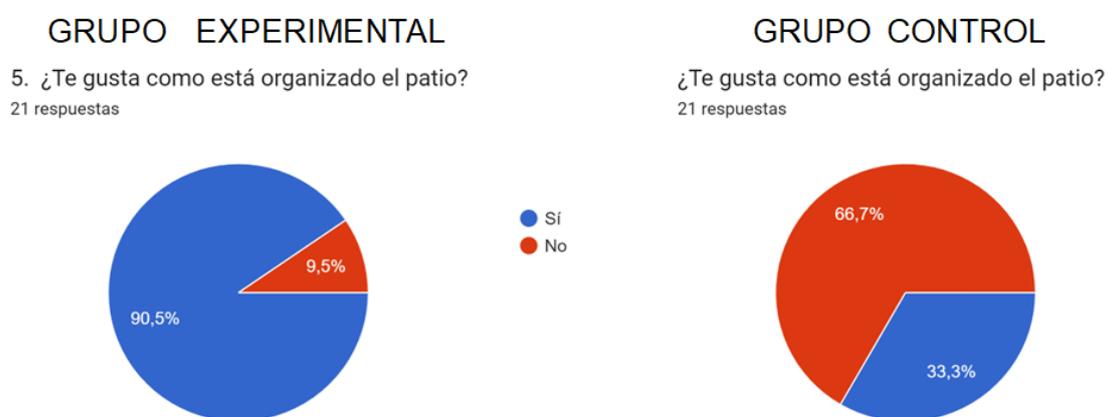
Tabla 5

Frecuencias y porcentajes sobre la quinta pregunta del cuestionario “¿Te gusta como está organizado el patio?”

Pregunta 5	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Grupo experimental			
Sí	19	90.5 %	90.5 %
No	2	9.5 %	100.0 %
Total	21	100.0 %	
Grupo control			
Si	7	33.3 %	33.3 %
No	14	66.7 %	100.0 %
Total	21	100.0 %	

Gráfico 5

Porcentajes sobre la quinta pregunta del cuestionario “¿Te gusta como está organizado el patio?”



Siguiendo con la organización de los patios, se mostró interés por la libertad de los alumnos para moverse por distintas zonas del patio, a los que las respuestas se acercaron a los esperado previamente. Con respecto al sexto ítem del cuestionario “¿Sientes que puedes moverte libremente por todo el patio cuando juegas?”, cuyas respuestas se pueden observar en la Tabla 6 y Gráfico 6, un 76,2% de alumnos procedentes del grupo

experimental reconocieron sentirse libres para moverse por el patio en función de sus intereses. Por el contrario, solo el 9,5% de los estudiantes del grupo control afirmaron poder moverse libremente por el patio, existiendo un total de 90,5% restante que afirmó no poder moverse por el patio más allá de su zona delimitada. Las respuestas a esta pregunta revelaron un parámetro del coeficiente Phi bastante alto. ($r_\phi = 0.674$, $p < 0.05$) sugiere que existe una relación bastante fuerte entre la participación de los alumnos en un centro con patios inclusivos y la percepción de los estudiantes sobre la libre movilidad en el patio. Esto no revela solo una relación positiva sólida sino también una relación significativa, es decir, que no es debida al azar y que se puede considerar como una evidencia de una relación real.

Tabla 6

Frecuencias y porcentajes sobre la sexta pregunta del cuestionario “¿Sientes que puedes moverte libremente por todo el patio cuando juegas?”

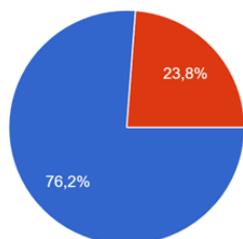
Pregunta 6	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Grupo experimental			
Sí	16	76.2 %	76.2 %
No	5	23.8 %	100.0 %
Total	21	100.0 %	
Grupo control			
Si	2	9.5 %	9.5 %
No	19	90.5 %	100.0 %
Total	21	100.0 %	

Gráfico 6

Porcentajes sobre la sexta pregunta del cuestionario “¿Sientes que puedes moverte libremente por todo el patio cuando juegas?”

GRUPO EXPERIMENTAL

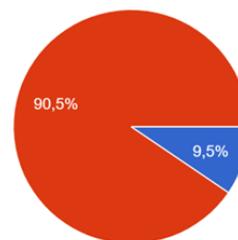
6. ¿Sientes que puedes moverte libremente por todo el patio cuando juegas?
21 respuestas



● Sí
● No

GRUPO CONTROL

6. ¿Sientes que puedes moverte libremente por todo el patio cuando juegas?
21 respuestas



Con respecto al séptimo ítem del cuestionario “¿Te gustaría que hubiese más actividades diferentes en el patio?”, se pueden observar los resultados en la Tabla 7 y Gráfico 7. Este apartado continúa la sección de organización de los patios y planificación de actividades. En el caso del grupo experimental mostró un cercano equilibrio entre una respuesta y otra. Es el 52,4% no deseaba tener más actividades distintas en el patio frente al 47,6% que sí le gustaría que el patio contase con más juegos. La diferencia en número de alumnos en esta respuesta es de tan solo uno de ellos. Sin embargo, en el grupo control aparecieron opiniones más tajantes. fueron el 96,2% los que afirmaron desear tener actividades nuevas en los tiempos de recreo frente al 4,8% que debía de pensar que las actividades planteadas eran suficientes. En este caso la relación entre las variables también se puede interpretar como moderada y significativa ya que ($r_{\phi} = -0.527$, $p < 0.05$). Esta relación negativa sugiere que los alumnos de patios inclusivos tienden a desear menos actividades diferentes que los estudiantes del grupo control sin patios inclusivos, interpretada como una evidencia sólida y no un producto del azar.

Tabla 7

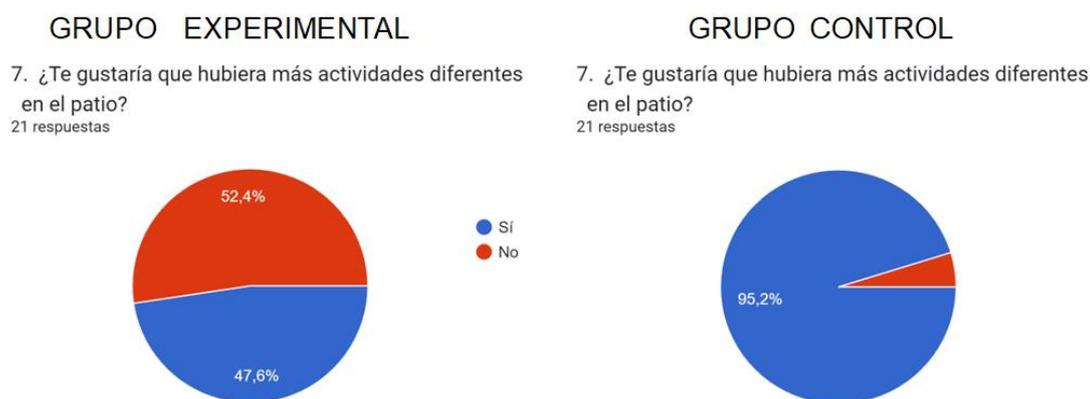
Frecuencias y porcentajes sobre la séptima pregunta del cuestionario “¿Te gustaría que hubiese más actividades diferentes en el patio?”

Pregunta 7	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Grupo experimental			
Sí	10	47.6 %	47.6 %
No	11	52.4 %	100.0 %
Total	21	100.0 %	

Grupo control			
Si	20	95.2 %	95.2 %
No	1	4.8 %	100.0 %
Total	21	100.0 %	

Gráfico 7

Porcentajes sobre la séptima pregunta del cuestionario “¿Te gustaría que hubiese más actividades diferentes en el patio?”



Con respecto al octavo ítem del cuestionario “¿Alguna vez os han preguntado como os gustaría que se organizase el patio?”, se pueden observar los resultados en la Tabla 8 y Gráfico 8. Se puede observar a simple vista una diferencia significativa. Analizando la pregunta se ve que trata de la capacidad del centro para involucrar a los alumnos en las tareas de planificación de actividades de los recreos. En el caso del grupo experimental y como ya se explicó, el centro fue flexible a la hora de dejar a los alumnos elegir las actividades idóneas para realizar en el patio. Muchos alumnos presentaron ideas sobre posibles zonas de recreo, de las cuales se desecharon las menos válidas. Esto se refleja en el resultado de la octava pregunta, en donde el 85,7% reconoció que alguna vez han pedido opiniones a los alumnos sobre las actividades de patio, mientras que el 14,3% pensaba que no se había contado con su ayuda en este proceso. Por otro lado, y centrándose en el grupo control, se observa que los resultados son casi inversos, ya que un 90,5%, es decir, 19 alumnos de los 21 totales encuestados afirmaron no haber sido preguntados por sus opiniones sobre el patio y su manera de modificarlo. De nuevo, el coeficiente Phi muestra una relación bastante fuerte entre las variables planteadas. ($r_{\phi} =$

0.762, $p < 0.05$) Sugiere que la relación no es solo sólida, sino también significativa. Los estudiantes de los proyectos de patios inclusivos tienen mayor probabilidad de haber sido preguntados por sus preferencias sobre el patio que los estudiantes que no forman parte de este proyecto.

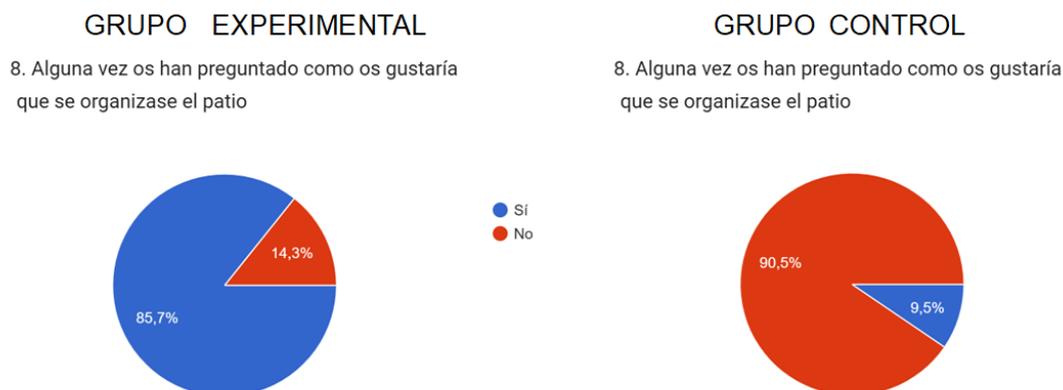
Tabla 8

Frecuencias y porcentajes sobre la octava pregunta del cuestionario “¿Alguna vez os han preguntado como os gustaría que se organizase el patio?”

Pregunta 8	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Grupo experimental			
Sí	18	85.7 %	85.7 %
No	3	14.3 %	100.0 %
Total	21	100.0 %	
Grupo control			
Si	2	9.5 %	9.5 %
No	19	90.5 %	100.0 %
Total	21	100.0 %	

Gráfico 8

Porcentajes sobre la octava pregunta del cuestionario “¿Alguna vez os han preguntado como os gustaría que se organizase el patio?”



Y es que el objetivo de los patios inclusivos no se limita a crear zonas de juegos activos sino también zonas de vuelta a la calma, relax e incluso descanso. En cuanto a esto se observa en el noveno ítem del cuestionario “¿Te gustaría tener un lugar en el patio para leer tranquilo, descansar o hacer otros juegos?”, que ambos grupos tienen respuestas muy similares, como se muestra en la Tabla 9 y Gráfico 9. Tanto el 85,7% como el 90,5% deseaban tener zonas como las mencionadas, mientras que en ambos casos la minoría no superó un número muy elevado de alumnos y alumnas, siendo 3 por un lado y 2 por el otro, respectivamente. Analizando el coeficiente Phi, que aporta más información, ($r_{\phi} = -0.073$, $p > 0.05$), indica que no hay una relación entre las dos variables planteadas, ya que el valor del coeficiente está muy cercano a 0. Por otro lado, la relación no es significativa debido a que $p > 0.05$. Esto sugiere que la respuesta podría deberse a factores externos, como podría ser el azar.

Tabla 9

Frecuencias y porcentajes sobre la segunda pregunta del cuestionario “¿Te gustaría tener un lugar en el patio para leer tranquilo, descansar o hacer otros juegos?”

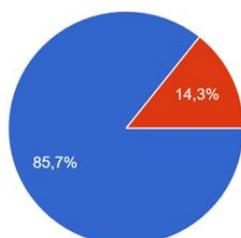
Pregunta 9	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Grupo experimental			
Sí	18	85.7 %	85.7 %
No	3	14.3 %	100.0 %
Total	21	100.0 %	
Grupo control			
Si	19	90.5 %	90.5 %
No	2	9.5 %	100.0 %
Total	21	100.0 %	

Gráfico 9

Porcentajes sobre la novena pregunta del cuestionario “¿Te gustaría tener un lugar en el patio para leer tranquilo, descansar o hacer otros juegos?”

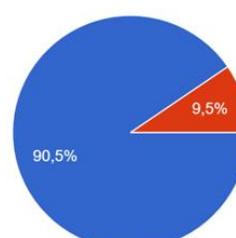
GRUPO EXPERIMENTAL

9. ¿Te gusta tener un lugar en el patio para leer tranquilo/a, descansar o hacer otros juegos?
21 respuestas



GRUPO CONTROL

9. ¿Te gustaría tener un lugar en el patio para leer tranquilo/a, descansar o hacer otros juegos?
21 respuestas



En cuanto al ruido, otro tema fundamental para abordar en los patios de recreo, se observan similitudes y a su vez, diferencias. Con respecto al décimo ítem del cuestionario “¿Crees que el patio es un sitio muy ruidoso? ¿Te gustaría que fuera más tranquilo?”, cuyos resultados se muestran en la Tabla 10 y Gráfico 10, se observa que en ambos casos existe una mayoría que predomina sobre el resto, aunque en el grupo control es mucho más significativa. Es el caso del color rojo, emparejado con la respuesta “Sí, es muy ruidoso y me gustaría que fuera más tranquilo”, el grupo experimental presentó un 47,6% frente a un 66,7% que mostró el grupo control. Al expresar estos porcentajes en número de alumnos quedó que un total de 10 alumnos del grupo experimental eligieron esta respuesta frente a 14 del grupo control. Por otro lado, siguiendo con los alumnos que no creían que el patio fuese demasiado ruidoso, se observó un porcentaje mayor en el caso del grupo experimental. Este grupo registró un 38,1% frente al 14,3% que registró el grupo control. Por último, existe un dato curioso en relación con la afirmación atribuida al color azul: “Sí, es ruidoso, aunque me gusta que sea así” y es que existen alumnos que consideran que el patio es ruidoso, aunque no les importa.

Debido a que en este caso aparecen más de dos opciones de respuesta, conviene calcular el coeficiente de contingencia. En este caso ($C = 0.261$, $p > 0.05$), indica que efectivamente existe una asociación, sin embargo, es bastante débil. Por el contrario, la presencia de un valor “p” mayor que 0.05 indica que la asociación encontrada no es estadísticamente significativa.

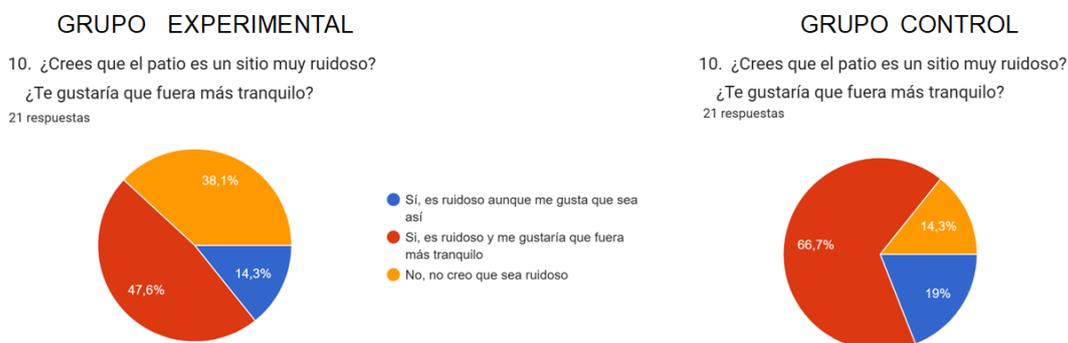
Tabla 10

Frecuencias y porcentajes sobre la décima pregunta del cuestionario “¿Crees que el patio es un sitio muy ruidoso? ¿Te gustaría que fuera más tranquilo?”

Pregunta 10	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Grupo experimental			
Sí, y me gustaría más tranquilo	10	47.6 %	47.6 %
Sí, pero me gusta así	3	14.3 %	61.9 %
No	8	38.1 %	100.0 %
Total	21	100.0 %	
Grupo control			
Sí, y me gustaría más tranquilo	14	66.7 %	66.7 %
Sí, pero me gusta así	4	19 %	85.7 %
No	3	14.3 %	100.0 %
Total	21	100.0 %	

Gráfico 10

Porcentajes sobre la décima pregunta del cuestionario “¿Crees que el patio es un sitio muy ruidoso? ¿Te gustaría que fuera más tranquilo?”



Con respecto al decimoprimer ítem del cuestionario “¿Piensas que los juegos y actividades del patio son divertidos?”, se pueden observar los resultados en la Tabla 11 y Gráfico 11. La opinión de los estudiantes en esta pregunta es bastante clara. Muestras que en el grupo control existía una pequeña variación, ya que el 28,6% pensó que las actividades no eran divertidas, la gran mayoría opinó que sí lo eran. Esta mayoría estuvo formada por el restante 71,4%. Es decir, 15 alumnos sobre 21. Sin embargo esta mayoría se quedó lejos de alcanzar las marcas registradas por el grupo experimental, ya que todos los alumnos en su totalidad opinaron que las actividades que están planificadas en el patio

son divertidas. En este caso la presencia del coeficiente Phi da, de nuevo, bastante información sobre la relación y la significatividad. ($r_\phi = 0.408$, $p < 0.05$) Indica que la relación entre la participación en el proyecto de patios inclusivos y la percepción sobre los juegos y actividades es moderadamente fuerte. También se observa que los resultados son significativos. En este caso, se rechaza la hipótesis nula H_0 y se concluye que hay evidencias suficientes que respaldan que es poco probable que los resultados se deban simplemente al azar.

Tabla 11

Frecuencias y porcentajes sobre la decimoprimer pregunta del cuestionario “¿Piensas que los juegos y actividades del patio son divertidos?”

Pregunta 11	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Grupo experimental			
Sí	21	100.0 %	100.0 %
No	0	0.0 %	100.0 %
Total	21	100.0 %	
Grupo control			
Si	15	71.4 %	71.4 %
No	6	28.6 %	100.0 %
Total	21	100.0 %	

Gráfico 11

Porcentajes sobre la decimoprimer pregunta del cuestionario “¿Piensas que los juegos y actividades del patio son divertidos?”



Por último, aparece un tema controvertido y discutido en numerosas investigaciones, artículos o noticias. Se habla del deporte del fútbol. El decimosegundo y último ítem del cuestionario hacía referencia a la pregunta “¿Ves a muchos amigos jugando al fútbol en el patio?”, y sus respuestas se abordan en la Tabla 12 y Gráfico 12. Mientras que el grupo control registró un 95,2% de respuestas afirmando que veían muchos compañeros jugando al fútbol, sobre todo debido a la disposición de las pistas del patio, un 76,2% en el caso del grupo experimental negó ver mucha gente jugando a este deporte durante el recreo. Hablando en número de alumnos, el grupo control registró un total de 20 estudiantes que pensaron que había mucha gente practicando este deporte. En el caso del grupo experimental, solo 5 alumnos pensaron que el fútbol era el deporte mayoritario en el centro. ($r_{\phi} = -0.7267$, $p < 0.05$). Esto indica una relación negativa muy fuerte entre la participación en el proyecto patios inclusivos y la observación de compañeros o compañeras jugando al fútbol. Además, un valor de p por debajo de 0.05 indica que la relación es estadísticamente significativa y que no se debe a un producto del azar

Tabla 12

Frecuencias y porcentajes sobre la decimosegunda pregunta del cuestionario “¿Ves a muchos amigos jugando al fútbol en el patio?”

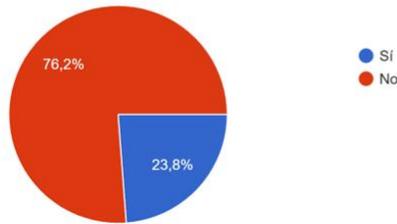
Pregunta 12	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Grupo experimental			
Sí	5	23.8 %	23.8 %
No	16	76.2 %	100.0 %
Total	21	100.0 %	
Grupo control			
Si	20	95.2 %	95.2 %
No	1	4.8 %	100.0 %
Total	21	100.0 %	

Gráfico 12

Porcentajes sobre la decimosegunda pregunta del cuestionario “¿Ves a muchos amigos jugando al fútbol en el patio?”

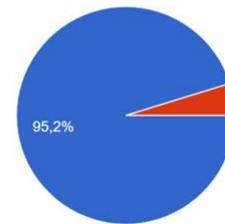
GRUPO EXPERIMENTAL

12. ¿Ves a muchos niños jugando al fútbol en el patio?
21 respuestas



GRUPO CONTROL

¿Ves a muchos niños jugando al fútbol en el patio?
21 respuestas



Interpretación de los resultados

Una de las bases principales de la investigación radica en evaluar si el diseño de un patio de recreo, sin importar su organización, puede influir en la interacción social y las relaciones personales entre los estudiantes.

En cuanto a la primera pregunta del cuestionario, “¿Has visto algún amigo jugando solo en el patio?”, el 76,2% de los encuestados afirmó no haber visto ningún compañero/a jugando solo. Esta respuesta fue igualmente representativa en el grupo control. La presencia del coeficiente de correlación Phi ($r_{\phi} = 0.524$, $p < 0.05$), sugiere que la implementación de los programas de patios inclusivos tiene un efecto positivo en la inclusión social de los estudiantes. O al menos, indica una mayor probabilidad de que los estudiantes interactúen más en comparación con aquellos que no forman parte de este programa. En este contexto, se rechaza la hipótesis nula H_0 y se concluye que hay evidencias suficientes para afirmar que hay diferencias entre grupos.

La siguiente pregunta, “Crees que los juegos y actividades que se hacen en nuestro patio ayudan a hacer amigos de otros cursos”, obtuvo un coeficiente de correlación Phi ($r_{\phi} = 0.909$, $p < 0.05$). Esto se debe principalmente a que el 100% de los estudiantes del grupo control afirmaron no poder relacionarse con los compañeros de otros cursos durante el recreo, en contraste con el 90,5% del grupo experimental, que afirmó que sí jugaban con amigos de otros cursos. Además, debido a la presencia de un valor “p” inferior a 0.05, se rechaza la hipótesis nula H_0 y se concluye que hay evidencias suficientes para afirmar que los resultados son estadísticamente significativos. Esta marcada diferencia entre las respuestas de ambos grupos, junto con un coeficiente Phi (Φ) tan cercano a 1, sugiere que el programa de patios inclusivos fortalece las relaciones personales, no solo entre los miembros de un aula, sino también entre los estudiantes de diferentes cursos. Y es que

una manera de ayudar al alumnado que tiene más dificultades a la hora de socializar con sus compañeros es dejar que se relacione con compañeros de otros niveles, si así se siente más cómodo (Campos, 2019).

Al analizar la disposición de los estudiantes frente a la posibilidad de cambiar de juego para incluir a un compañero que se queda solo, se observaron diferencias significativas entre ambos grupos. En el grupo control un 52,4% se negó mientras que el 47,6% consideró más adecuado modificar las reglas o cambiar de actividad si con ellos no se dejaba a nadie solo. Por el contrario, en el grupo experimental, solo el 19%, es decir 4 personas, optaron por no dejar su juego original, mientras que el 81% restante prefirió cambiar el juego para incluir al compañero que se encontraba solo. En este caso el coeficiente de correlación Phi fue ($r_{\phi} = 0.348$, $p < 0.05$). Aunque esta correlación es más moderada en casos anteriores, este comportamiento sugiere que los patios inclusivos promueven actitudes integradoras entre los alumnos y alumnas, quienes muestran una mayor disposición a considerar los sentimientos y preferencias de los compañeros. En este caso y centrándose en el grupo experimental formado por los alumnos pertenecientes a un centro con programa de patios inclusivos activos, las zonas de juego planteadas en el espacio de recreo influyen significativamente. Los estudiantes que se sienten más solos tienden a dirigirse hacia las zonas de juego que mejor se ajusten a sus preferencias. Por ende, no es sorprendente que aquellos alumnos presentes en esas zonas estén dispuestos a modificar el juego para incluir a un nuevo miembro, dado que todos comparten preferencias comunes en cuanto a juegos. Dicho de otra manera, parece más factible que un alumno se relacione en una zona del recreo cuyos intereses estén alineados con sus preferencias ya que la probabilidad de encontrar otros compañeros con gustos similares será mayor. De nuevo en este contexto y tras observar el valor de “p” se rechaza la hipótesis nula H_0 y se concluye que hay evidencias suficientes que respaldan que es poco probable que los resultados se deban simplemente al azar.

A pesar de que algunas respuestas que reflejan reticencia a cambiar de juego, aun cuando signifique que otros compañeros se queden solos, la mayoría de los encuestados y encuestadas expresaron su deseo de participar en actividades donde todos puedan involucrarse y nadie quede excluido, como se observa en la cuarta pregunta del cuestionario, “*Te gustaría unirte a juegos donde todos puedan participar y nadie se quede solo*”. Esto subraya el anhelo universal de pertenencia y participación en actividades

sociales, aunque la realidad posterior es muy diferente. La realidad de estos contextos es la presencia de desigualdades o situaciones de exclusión. Ya que, en este caso el 85,7% en el grupo experimental y el 95,2% en el grupo control, 18 y 20 alumnos respectivamente, pensaron de esta manera. Sin embargo, tras el análisis de esta pregunta se revela un coeficiente de correlación Phi ($r_{\phi} = -0.162$, $p > 0.05$), lo que indica que no existe una relación sólida entre pertenecer a un colegio con programa de patios y la disposición de los estudiantes a jugar juntos, o al menos no existe evidencia sólida. En cuanto a valores y conclusiones estadísticas, ya que el valor de “p” supera el margen de 0.05, no se rechaza H_0 . Esto no implica que la hipótesis sea verdadera, significa que no hay suficientes evidencias para rechazar la hipótesis nula.

Esta disonancia revela un componente esencial: el deseo universal de pertenencia y participación en actividades sociales. Este aspecto subraya la crucial importancia de la inclusión social en cualquier entorno y la necesidad de conexión como experiencia humana básica. En resumen, podría argumentarse que el deseo de inclusión social es universal independientemente del contexto educativo.

Tras evaluar las relaciones sociales durante el recreo, se analizó la estructura de los patios. En la quinta pregunta: “¿Te gusta como está organizado el patio?” el 90,5% de los estudiantes del grupo experimental expresaron su agrado, en comparación con solo el 33,3% del del grupo control. Esto sugiere que los estudiantes sin acceso a programas de patios inclusivos no están conformes con la organización del área recreativa. Esta percepción se refuerza al considerar las respuestas a la pregunta siguiente; “¿Sientes que puedes moverte libremente por todo el patio cuando juegas?”. Un 76,2% afirmó poder hacerlo, mientras que tan solo 5 alumnos, el 23,8%, lo negaron. En contraste, más del 90% del grupo control indicó no poder moverse libremente más allá de su zona delimitada, con 19 de los 21 alumnos marcando esta opción. Los coeficientes de correlación para ambas preguntas fueron similares, siendo ($r_{\phi} = 0.588$, $p < 0.05$), en el primer caso y ($r_{\phi} = 0.674$, $p < 0.05$) en el segundo. Estos resultados sugieren que los estudiantes que participan en programas de patios están más satisfechos con la organización dl área recreativa, ya que disfrutan de una mayor libertad de movimiento en comparación con aquellos que no forman parte de este proyecto. Debido a que en ambos casos el valor de “p” es inferior a 0.05 se rechaza la hipótesis nula H_0 y se concluye que hay evidencias suficientes que respaldan que es poco probable que los resultados se deban simplemente al azar, por lo que se puede afirmar que existen diferencias entre los grupos.

En el caso de la séptima pregunta, “¿Te gustaría que hubiera actividades diferentes en el patio?” se obtienen datos que inicialmente parecen sorprendentes y en desacuerdo con el resto de las respuestas. El coeficiente de correlación Fi ($r_{\phi} = -0.527$, $p < 0.05$) indicó una relación inversa entre los estudiantes que forman parte de los centros inclusivos y su disposición hacia la introducción de nuevas actividades. De nuevo en este contexto, se rechaza la hipótesis nula H_0 y se concluye que existen diferencias empíricas.

Resulta llamativo que los alumnos de este tipo de centros, quienes han sido un papel destacado en el establecimiento de las zonas de juego existentes, parezcan menos inclinados a sugerir la implementación de nuevas áreas de recreo. Concretamente un 52,4% no considera adecuado añadir nuevas zonas, mientras que al 47,6% restante, equivalente a 10 estudiantes, apoyaba la idea de crear nuevas áreas. Este caso plantea una cuestión más compleja de lo que a simple vista parece y requiere una exploración desde distintos puntos de vista. Por un lado, los estudiantes podrían percibir que las zonas de juego actuales eran suficientes, lo que podría llevarlos a resistirse a la idea de agregar más áreas por temor a tener que elegir y eliminar alguna ya existente. Por otro lado, es posible que considerasen que las actividades disponibles no solo fueran adecuadas en cuanto a cantidad, sino también satisfactorias e inclusivas, además de accesibles para todos, lo que reduciría la necesidad de introducir más variedad de actividades o zonas de juego. Para esclarecer este aspecto, sería recomendable continuar investigando este tema en el contexto de los patios inclusivos.

Continuando con la organización del patio, en la octava posición surge una pregunta vinculada a la disposición del equipo docente para involucrar a los estudiantes en las actividades de organización del área de recreo. En este contexto, el 85,7% de los alumnos del grupo experimental afirmó haber sido consultados en algún momento sobre su ideal de patio, mientras que el 14,3% restante indicó que esta consulta nunca tuvo lugar. En el caso opuesto, solo 2 alumnos, equivalentes al 9,5% mencionaron haber sido consultados alguna vez sobre sus preferencias para el tiempo de recreo, en contraste con el 90,5% que expresó que nunca se le había pedido opinión al respecto. Estos datos sugieren que, aunque se hubiera preguntado de forma aislada e informalmente a algunos estudiantes sobre su versión ideal del patio de recreo, esta información no se utilizó para mejorar la organización del patio. Esto reveló la existencia de un enfoque más participativo y democrático en la toma de decisiones sobre la organización de los patios, atribuyendo a los alumnos mayor satisfacción y sentido de pertenencia. Esto respalda la idea de que los

patios inclusivos promueven la creación de un entorno escolar receptivo a las opiniones de los alumnos y que satisface preferencias y necesidades. En cuanto al coeficiente de correlación fue ($r_{\phi} = 0.762$, $p < 0.05$), lo cual respalda los datos obtenidos. Al igual que en el caso anterior, se rechaza la hipótesis nula H_0 y se concluye que hay evidencias suficientes que respaldan que es poco probable que los resultados se deban simplemente al azar.

A través de la novena pregunta del cuestionario, se pretendía conocer el grado de aceptación de los estudiantes hacia las actividades presentes en el patio, planteándoles la siguiente cuestión: “¿Te gustaría tener un lugar en el patio para leer tranquilo, descansar o hacer otros juegos?”. En ambos, la mayoría de las respuestas fueron afirmativas. El 85,7% de los estudiantes del grupo experimental y el 90,5% del grupo control expresaron su deseo de contar con distintas zonas en el patio como las mencionadas en la pregunta. Tan solo 3 alumnos del grupo experimental y 2 alumnos del grupo control manifestaron el no querer incluir otras zonas de juego en el patio escolar. El coeficiente Phi ($r_{\phi} = -0.073$, $p > 0.05$), indicó la existencia de una relación muy débil y prácticamente inexistente, dado el valor tan cercano a 0. Además, el valor de “p” superior a 0.05 sugirió que la relación observada no era significativa. Por lo tanto, no se rechazaría H_0 , concluyendo que no hay diferencias significativas o no hay evidencias suficientes para demostrarla o rechazarla

En cuanto a la décima pregunta, “¿Crees que el patio es un sitio muy ruidoso?” se presentaron 3 posibles opciones de respuesta en vez de dos, como los casos anteriores? Esto llevó a la necesidad de calcular un coeficiente de contingencia (C) ($C = 0.261$, $p > 0.05$), en lugar de un coeficiente Phi debido a la diferencia en cuanto a opciones de respuesta. Respecto a las respuestas, en ambos casos la más elegida fue la opción a) “Sí, es muy ruidoso y me gustaría que fuera más tranquilo”, con un 47,6% en el grupo experimental y 66,7% en el grupo control. Las respuestas se dividen en el siguiente caso “Si, pero me gusta que sea así” con 3 respuestas en el grupo experimental y 4 en el grupo control. Por último, la opción que menciona que los patios no eran ruidosos obtuvo un porcentaje de 38,1% en el caso del grupo experimental, considerablemente mayor que el 14,3% en el grupo control, es decir 3 alumnos frente a los 8 del grupo contrario. Esto se pudo deber a las dimensiones del patio de recreo, ya que mientras que el grupo control contaba con un patio de recreo más pequeño y concentrado, el grupo experimental contaba con varios patios muy amplios, lo que disimulaba más el ruido y daba la falsa sensación de un ambiente más tranquilo. En cualquier caso, el coeficiente de contingencia

sugiere que existe una relación moderada entre la pertenencia a un centro inclusivo y el impacto en la percepción de nivel de ruido de los estudiantes. En este caso el valor de “p” es mayor que 0.05, por lo que no se rechaza la hipótesis nula H_0 . Esto significa que los resultados no son lo suficientemente consistentes para rechazar la hipótesis, por lo que sugiere que no hay diferencias entre grupos o no hay evidencias suficientes.

Al abordar la pregunta “¿Piensas que los juegos y actividades del patio son divertidos?” se observó que en ambos casos se obtuvieron más respuestas afirmativas que negativas. De hecho, en el caso del grupo experimental, el 100% de resultados indicaron que las actividades eran divertidas. Esto resalta el efecto positivo de involucrar a los estudiantes en la toma de decisiones, generando un sentimiento de pertenencia que aumente la valoración de la planificación. Por otro lado, en el grupo control, el 71,4% también consideró que sus actividades eran divertidas, aunque un 28,6% restante no compartió esta opinión. Es importante destacar que este último grupo se refiere a las actividades que ellos mismos creaban debido a la ausencia de zonas de juego predefinidas. En este contexto, el coeficiente Phi ($r_\phi = 0.408$, $p < 0.05$), sugiere que la implementación de programas de patios inclusivos influye en la percepción de los estudiantes respecto a la diversión. Fijándose en el valor de “p” se concluye que hay evidencias suficientes que respaldan que es poco probable que los resultados se deban simplemente al azar, por lo que se rechaza la hipótesis nula H_0 .

Finalmente, el cuestionario concluía con la pregunta “¿Ves mucha gente jugando al fútbol en el recreo?”. En este caso, en el grupo experimental, 5 encuestados afirmaron ver a muchos niños jugando al fútbol, mientras que 16 indicaron lo contrario. Por un lado, en el grupo control, tan solo un estudiante, representado por el 4,8% respondió que no veía mucha gente jugando al fútbol. El coeficiente Phi ($r_\phi = -0.7267$, $p < 0.05$) sugirió una relación fuerte, aunque negativa, es decir, inversa, entre pertenecer a un centro con programa de patios inclusivos activo y la percepción entre ver alumnos jugando al fútbol. Esta tendencia se atribuye a las diversas zonas de juego delimitadas, donde la multiplicidad de opciones reduce la predominancia del fútbol como deporte mayoritario, promoviendo una cultura que valora diversas formas de juego y reduciendo la concentración de estudiantes en un solo tipo de deporte. Para terminar, debido al valor de “p” por debajo de 0.05, se rechaza la hipótesis nula H_0 y se concluye que hay evidencias suficientes que respaldan que es poco probable que los resultados se deban simplemente al azar.

Tabla 13*Porcentajes y coeficientes de correlación sobre el cuestionario completo*

	GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO CONTROL			PHI (Φ)
	SI	NO		SI	NO		
PREGUNTA 1	5 (23,8%)	16 (76,2%)		16 (76,2%)	5 (23,8%)		0.52
PREGUNTA 2	19 (90,5%)	2 (9,5%)		0 (0,0%)	21 (100%)		0.91
PREGUNTA 3	17 (81%)	4 (19%)		10 (47,6%)	11 (52,4%)		0.35
PREGUNTA 4	18 (85,7%)	3 (14,3%)		20 (95,2%)	1 (4,8%)		-0.16
PREGUNTA 5	19 (90,5%)	2 (9,5%)		7 (33,3%)	14 (66,7%)		0.59
PREGUNTA 6	16 (76,2%)	5 (23,8%)		2 (9,5%)	19 (90,5%)		0.67
PREGUNTA 7	10 (47,6%)	11 (52,4%)		20 (95,2%)	1 (4,8%)		-0.53
PREGUNTA 8	18 (85,7%)	3 (14,3%)		2 (9,5%)	19 (90,5%)		0.76
PREGUNTA 9	18 (85,7%)	3 (14,3%)		19 (90,5%)	2 (9,5%)		-0.07
PREGUNTA 11	21 (100%)	0 (0,0%)		15 (71,4%)	6 (28,6%)		0.41
PREGUNTA 12	5 (23,8%)	16 (76,2%)		20 (95,2%)	1 (4,8%)		-0.73
	SI y me gustaría que fuera más tranquilo	SI, pero me gusta que sea así	NO, no creo que sea ruidoso	SI y me gustaría que fuera más tranquilo	SI, pero me gusta que sea así	NO, no creo que sea ruidoso	CONTINGENCIA
PREGUNTA 10	10 (47,6%)	3 (14,3 %)	8 (38,1%)	14 (66,7%)	4 (19%)	3 (14,3 %)	0.414

Conclusiones

Para concluir el trabajo es necesario regresar al origen. Desde un principio, el objeto del estudio ha girado en torno a conceptos clave como inclusión y relaciones personales. De hecho, la pregunta de investigación planteada buscaba evaluar si los patios inclusivos mejoraban las relaciones personales, como la interacción social o la inclusión, entre los alumnos de Educación Primaria. Para responder a esta pregunta se formularon dos hipótesis de investigación:

- *El programa Patios Inclusivos influye de manera positiva en las relaciones personales del alumnado*
- *Los alumnos que forman parte del proyecto Patios Inclusivos poseen mayores niveles de interacción social e inclusión que aquellos que no forman parte de este proyecto.*

Tras la interpretación de los resultados y considerando la observación conjunta de los coeficientes Phi de todas las preguntas del cuestionario, disponibles en la Tabla 13, se concluye que no se rechazan las hipótesis de investigación. Esto indica que existen diferencias entre los grupos, confirmando que los alumnos que forman parte de los programas de patios inclusivos poseen mejores relaciones personales, así como mayores niveles de interacción social e inclusión que aquellos que no participan en este proyecto.

Limitaciones de estudio

En cuanto a las posibles limitaciones del estudio, se han encontrado varias a lo largo del desarrollo del trabajo. En primer lugar, un planteamiento basado en una encuesta tipo Likert con varias opciones de respuesta (donde 0 → Totalmente en desacuerdo y 5 → completamente de acuerdo) podría haber recopilado información más detallada y precisa que hubiera dado resultados más precisos. Sin embargo, la edad de los estudiantes encuestados limitaba este tipo de instrumento, siendo más fácil para ellos responder “sí” o “no”.

Por otra parte, debido a la imposibilidad de realizar las encuestas durante el periodo lectivo, se optó por incluir un código QR en la hoja de consentimiento que debían firmar los padres, como indica el Anexo 1. Esto generó problemas a la hora de escanear el documento en casa y en algunos casos, dificultades para comprender bien el significado de una pregunta, lo que requirió visitas adicionales al centro para explicar el proceso de acceso a la encuesta y aclarar las dudas. Además, se encontró un alumno extranjero cuyos padres no comprendían bien el castellano y no tenían acceso a internet en casa por falta de recursos. En este caso aislado se optó por realizar la encuesta desde un dispositivo móvil en el propio centro, ya que se contaba con la autorización firmada previamente.

Otra limitación encontrada se relaciona con la posibilidad de acceso a los centros educativos y la dificultad para utilizar a los alumnos como muestra ante una investigación. Fueron varios los centros que no permitieron realizar encuestas, visitas ni la posibilidad de compartir información sobre el desarrollo de los patios inclusivos, lo cual retrasó la investigación más de lo previsto.

Por último, es necesario recordar que la muestra utilizada estuvo formada por estudiantes de 8-9 años, cuyos puntos de vista o maneras de interpretar determinadas situaciones pueden estar distorsionadas. Esto implica la necesidad de contrastar todos aquellos cuya muestra este formada por menores, con otros artículos publicados y verificados.

Futuras líneas de investigación

Tras los resultados obtenidos, que han verificado las hipótesis planteadas, se plantean nuevos interrogantes como aportaciones para investigaciones futuras. En primer lugar y al contrario del presente trabajo, donde se ha realizado una investigación transversal, sería valioso llevar a cabo estudios longitudinales para evaluar los efectos a largo plazo de los patios inclusivos en el desarrollo integral de un mismo grupo de estudiantes. Esto plantea el desafío de encontrar un centro sin el programa de patios para realizar una evaluación inicial y esperar a que el proyecto haya sido implantado completamente para concluir el estudio.

Además, sería también conveniente ampliar la investigación a un mayor número de centros y de distintas regiones para obtener una visión más robusta de los beneficios del programa y poder así generalizar resultados.

Otra futura línea de investigación podría basarse en enfoques cualitativos. A través de medios como entrevistas, mesas redondas o debates grupales, se podría profundizar más en las percepciones y experiencias de los distintos actores involucrados.

Por último, investigar de qué manera afecta al estudiante participar en el proceso de toma de decisiones y planificación y gestión de las actividades, podría proporcionar información valiosa para optimizar una implantación en el ámbito educativo.

Bibliografía

- Álvaro Andaluz, L., & Hamodi Galán, C. (2021). *Género y educación: escuela, educación no formal, familia y medios de comunicación*, 1-353. Madrid: Dickinson
- Alzina, R. B. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Desclée De Brouwer.
- Barquín, A., Arratibel, N., Quintas, M., & Alzola, N. (2022). Percepción de las familias sobre la diversidad socioeconómica y de origen en su centro escolar. Un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 89–105. <https://doi.org/10.6018/rie.428521>
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. P., & Justiniano, B. (2009). *Bienestar socioemocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos*. *Estudios sobre educación*, 17, 21-43.
- Calabuig, M. G. P., Navas, M. D. C. O., & García, B. C. (2021). Bienestar en el contexto escolar: Ocio a través de los patios inclusivos. In *Ocio y educación: experiencias, innovación y transferencia* (pp. 297-310). Universidad de La Rioja. <https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/191150/61264.pdf?sequence=1>.
- Cosin Bau, A. (2021). *El patio del Centro Educativo Palma, un espacio de oportunidades*. (Doctoral dissertation, Universitat Politècnica de València).
- De los Ángeles Roca Lodeiro, M. (2019). *Proyecto de patios activos inclusivos*. Dialnet. <https://www.dyle.es/wp-content/download/pdf/revista-dyle-numero-4.pdf>
- Echeita Sarrionandia, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Avances En Supervisión Educativa*, (35). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>
- Ferreras-Montero, J. (2023). Enfoque de gestión educativa para promover la inclusión en el primer ciclo de la educación primaria. *Revista Innova Educación*, 5(4), 22-39.

- Filella, G., Ros-Morente, A., Rueda, P., Solano, A., & Minguella, E. (2016). Análisis de conflictos entre iguales en las escuelas de Educación Primaria. *Revista de Educación Social*, 23, 301-314. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/miscelanea3_res_23.pdf
- García, C. H. (2016). Inteligencia emocional y bienestar. In *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 32-44). Ediciones Universidad de San Jorge.
- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula: Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar* (Vol. 269). Graó.
- Hernández-Prados, M.A Ángeles, Gallego-Jiménez, M. Gloria, Carbonell-Bernal, Noelia, & Tudela-Perera, Gerard. (2022). La coeducación en los patios de primaria: una propuesta de transformación desde el alumnado. *Atenea (concepción)*, (525), 129-149. <https://www.scielo.cl/pdf/atenea/n525/0718-0462-atenea-525-129.pdf>
- Jiménez Carrillo, Julio, & Mesa Villavicencio, Paulina. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(spe5), 00001. Epub 28 de enero de 2021. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2476>
- López-Pereyra, M., Armenta-Hurtarte, C., Gómez Vega, M. del P., & Puerto Díaz, O. (2021). El bienestar emocional en las niñas y los niños. *Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar*, 1(2), 53-70. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.2.14>
- Ivaro Andaluz, L., & Hamodi Galán, C. (2021). *Género y educación: escuela, educación no formal, familia y medios de comunicación*. Dykinson.
- Maravé-Vivas, M., Gil-Gómez, J. & Chiva-Bartoll, O. (2020). *Aprendizaje-Servicio, juego motor e inclusión educativa: el proyecto Patios Inclusivos*. <http://hdl.handle.net/10486/694140>
- Martínez Perdomo, L., & Núñez Ríos, G. (2023). Diversidad Cultural Y Lingüística: Perspectivas De Impacto En La Deserción Del Sistema Educativo De San Andrés

Islas. *LA CASA DEL MAESTRO*, 1(5), 294–304. Recuperado a partir de <https://revistascientificas.cuc.edu.co/RVCDM/article/view/5533>

Medina, P. & Rodrigo, M. (2005). *Las emociones como barreras y accesos a la diversidad cultural*.

https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/33590/Medina_red_emoc.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Moraga, Marta Carrascal, Rubén Maneiro Dios, and David Revesado Carballares. "La importancia del enfoque pedagógico inclusivo en los programas de formación docente." *Lecturas: Educación física y deportes* 27.288 (2022).

Orozco, I., & Moraña, A. (2020). Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 9(1).

Pérez Antón, A. (2022). ¡Cómo está el patio! El recreo como espacio donde se reproducen los roles de género. Estudio de un caso

Prieto, A. D. (2019). Currículo oculto y contenidos. *Educación (nos)*, (88), 8-10.

Sánchez-López, Dolores, León-Hernández, Saúl Renán, & Barragán-Velásquez, Clemente. (2015). Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura. *Investigación en educación médica*, 4(15), 126-132. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2015.04.002>

Sandoval Karlen, S. (2020). Resolución de conflictos en los recreos de una escuela de contexto crítico en la Ciudad de Las Piedras. <http://190.64.86.34:8090/handle/20.500.12729/377>

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.

Zornoza Madrid, M., & García Castaño, F. J. (2023). Socialización en los centros escolares: Análisis del patio del recreo como espacio para la interacción social

entre el alumnado. *Antropología Experimental*, (23), 185–199.
<https://doi.org/10.17561/rae.v23.7820>

Anexos

Anexo 1

Autorización y consentimiento en encuesta anónima



AUTORIZACIÓN Y CONSENTIMIENTO EN ENCUESTA ANÓNIMA

Desde el centro nos ponemos en contacto con usted para solicitar los permisos necesarios en relación a la participación de su hijo/a en una encuesta **totalmente anónima**. Los resultados de dicha encuesta serán utilizados únicamente con propósitos educativos / de investigación y la información recopilada será tratada de manera confidencial. En relación al estudio en el cual su hijo va a participar, tiene por objetivo comprobar si los programas de "Patios Inclusivos" mejoran la convivencia escolar y las relaciones personales entre los alumnos en el centro.

En caso de estar de acuerdo en que su hijo/a participe en la investigación y que los datos obtenidos de los cuestionarios ayuden a realizar el estudio, por favor rellene los siguientes datos.

Yo, _____, con DNI _____ y domicilio en la localidad de _____, en calidad de padre/madre/tutor legal de _____, alumno/a del centro _____, curso _____ de Educación Primaria, SI / NO autorizo expresamente la participación de mi hijo/hija/tutorado/a en una encuesta anónima con fines educativos o de investigación.

En _____, a ____ de _____ de 2024

Firma del Padre/Madre/Tutor Legal:

En caso de acceder, por favor escanee el Código QR que le dirigirá automáticamente a la encuesta. Gracias por la colaboración.



Anexo 2

Cuestionario aplicado al alumnado de tercer curso de Educación Primaria

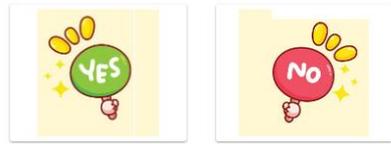
¿Has visto algún amigo jugando solo en el patio? *



Sí

No

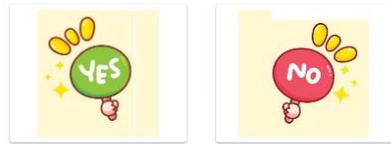
¿Crees que los juegos y actividades que se hacen en nuestro patio ayudan a hacer amigos de otros cursos? *



Sí

No

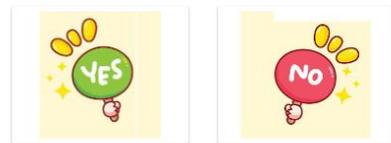
Si estamos jugando en el patio y un amigo no quiere jugar al mismo juego que nosotros, ¿intentamos cambiar de juego para que él también pueda jugar con nosotros? *



Sí

No

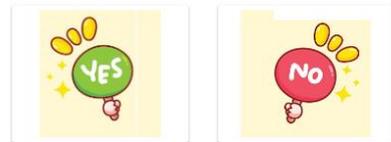
¿Te gustaría unirse a juegos donde todos puedan participar y nadie se quede solo? *



Sí

No

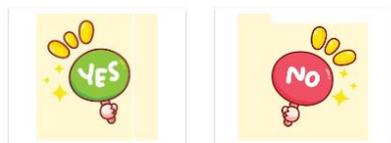
¿Te gusta como está organizado el patio? *



Sí

No

¿Sientes que puedes moverte libremente por todo el patio cuando juegas? (¿Puedes ir a la fuente, a la verja que separa el patio de infantil, a las mesas de ping-pon?) *



Sí

No

¿Te gustaría que hubiera más actividades diferentes en el patio? *



Sí

No

Alguna vez os han preguntado como os gustaría que se organizase el patio? *



Sí

No

¿Te gustaría tener un lugar en el patio para leer tranquilo/a, descansar o hacer otros juegos? *



Sí

No

¿Crees que el patio es un sitio muy ruidoso? ¿Te gustaría que fuera más tranquilo? *



Sí, es ruidoso aunque me gusta que sea así

Sí, es ruidoso y me gustaría que fuera más tranquilo



No, no creo que sea ruidoso

¿Piensas que los juegos y actividades en el patio son divertidos? *



Sí

No

¿Ves a muchos niños jugando al fútbol en el patio? *



Sí

No