

**TRABAJO DE FIN DE GRADO EN  
Grado en Maestro en Educación Primaria**

**PORTADA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DISEÑO DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DE PATIOS  
ESCOLARES INCLUSIVOS PARA LA MEJORA DE HABILIDADES  
SOCIALES E INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON CONDICIÓN  
AUTISTA BASADO EN EL ESTUDIO COMPARATIVO DE LA  
PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE EL GRADO DE INCLUSIÓN EN  
EL RECREO**

**DESIGN OF AN INCLUSIVE PLAYGROUND INTERVENTION PROGRAM TO  
PROMOTE SOCIAL SKILLS AND THE INCLUSION OF STUDENTS WITH  
AUTISM SPECTRUM CONDITION (ASC): A COMPARATIVE STUDY OF  
TEACHERS'S PERCEPTIONS OF INCLUSION DURING RECESS**

**AUTOR: ANA ISABEL PRIETO GARCÍA**

**TUTOR: ÁLVARO BEJARANO MARTÍN**

**En Salamanca, a 30 DE MAYO 2025**

## TRABAJO DE FIN DE GRADO

### DECLARACIÓN DE AUTORÍA

D./Dña. Ana Isabel Prieto García

matriculado en la Titulación de Grado en Maestro en Educación Primaria.

**Declaro** que, en el presente curso académico, he redactado el Trabajo Fin de Grado titulado:

**Diseño de un programa de intervención de patios escolares inclusivos para la mejora de habilidades sociales e inclusión del alumnado con condición autista basado en el estudio comparativo de la percepción docente sobre el grado de inclusión en el recreo.**

de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca a 30/05/2025

Fdo.:

**Diseño de un programa de intervención de patios escolares inclusivos para la mejora de habilidades sociales e inclusión del alumnado con condición autista basado en el estudio comparativo de la percepción docente sobre el grado de inclusión en el recreo.**

**Design of an Inclusive Playground Intervention Program to Promote Social Skills and the Inclusion of Students with Autism Spectrum Condition (ASC): A Comparative Study of Teachers' Perceptions of Inclusion During Recess**

**Resumen:** El presente trabajo pretende analizar la percepción de dos grupos de docentes acerca del grado de inclusión que se da durante el periodo de recreo y su concienciación con las barreras que experimentan los alumnos con condición autista durante este mismo para posteriormente, plantear un programa de Patios inclusivos que permita paliar las carencias y limitaciones identificadas a fin de ofrecer un entorno inclusivo para este colectivo. Esta investigación consta de un marco teórico que recoge los signos del alumnado con condición autista, su impacto en los patios escolares, así como las barreras que experimentan en estos espacios y las prácticas de actuación que describen la iniciativa de Patios inclusivos. Posteriormente, se optó por una metodología cuantitativa que consta de un cuestionario como instrumento de análisis. Este cuestionario cuenta con 4 secciones que profundizan sobre aspectos de carácter general, prácticas inclusivas desarrolladas durante el recreo, percepción de la inclusión y socialización presente, evaluación sobre el nivel de interacción social e inclusión y posibles propuestas de prácticas inclusivas, combinando 4 preguntas de opción múltiple, 20 de escala y 2 de respuesta corta. Los resultados muestran que, si bien se observa una mayor tendencia hacia un conocimiento más técnico y sensibilidad hacia las necesidades del alumnado con condición autista por parte del profesorado con formación, estas diferencias no resultaron ser estadísticamente significativas. Asimismo, tampoco se pudieron evidenciar resultados empíricos sobre el impacto de la propuesta de intervención diseñada al no poderla llevar a cabo. En conclusión, este estudio, desmiente que los docentes sin formación se encuentren significativamente menos sensibilizados con las desigualdades y barreras presentes en el periodo de recreo y ofrece un programa de Patios inclusivos que promueva las interacciones sociales y potencie la inclusión para el alumnado con condición autista.

**Palabras clave:** Patios inclusivos, inclusión e interacción social, percepción docente, barreras y necesidades durante el periodo de recreo, alumnado con condición autista.

**Abstract:** This study aims to analyze the perceptions of two groups of teachers regarding the level of inclusion during recess time, as well as their awareness of the barriers experienced by students with autism. Based on these findings, the study proposes an Inclusive Playgrounds program designed to address the identified shortcomings and limitations in order to provide a more inclusive environment for this group. The research includes a theoretical framework that explores the characteristics of students with autism, the impact of their condition on playground settings, the barriers they face in these spaces, and the intervention strategies that define the Inclusive Playgrounds initiative. A quantitative methodology was employed, using a questionnaire as the main tool for data collection. The questionnaire consists of four sections addressing general aspects, inclusive practices during recess, perceived inclusion and socialization, assessment of social interaction and inclusion levels, and potential proposals for inclusive practices. It includes 4 multiple-choice questions, 20 Likert-scale items, and 2 open-ended questions. Results show that although teachers with prior training on autism tend to exhibit greater technical knowledge and sensitivity toward the needs of autistic students, these differences were not statistically significant. Furthermore, it was not possible to empirically assess the impact of the proposed intervention due to its non-implementation. In conclusion, this study challenges the notion that untrained teachers are significantly less aware of the inequalities and barriers present during recess, and it offers an Inclusive Playgrounds program aimed at enhancing social interaction and promoting inclusion for students with autism.

**Keywords:** Inclusive playgrounds, inclusion and social interaction, teachers' perceptions, barriers and needs during recess, students with autism spectrum condition.

## INDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>2. MARCO TEÓRICO</b> .....	2
<b>2.1 Trastorno del Espectro Autista</b> .....	2
<b>2.1.1 Evolución histórica y conceptual del Trastorno del Espectro Autista: De la categorización clínica al enfoque inclusivo actual</b> .....	2
<b>2.1.2 Criterios diagnósticos</b> .....	3
<b>2.1.3 Niveles del TEA</b> .....	4
<b>2.1.4 Signos de alerta del Trastorno del Espectro Autista en primaria</b> .....	5
<b>2.2 Patios escolares</b> .....	6
<b>2.2.1 Patios escolares como espacios de descanso, desarrollo y aprendizaje</b> .....	6
<b>2.2.2 Estructura de los patios escolares</b> .....	7
<b>2.2.3 Barreras más comunes en el patio escolar</b> .....	8
<b>2.2.4 Barreras para alumnos con TEA</b> .....	10
<b>2.3 Justificación de marco legislativo para la atención a la diversidad en los patios escolares</b> .....	12
<b>2.4 Proyecto de patios inclusivos</b> .....	13
<b>2.5 Intervención con alumnado TEA en patios escolares</b> .....	15
<b>3. OBJETIVOS</b> .....	16
<b>4. HIPÓTESIS</b> .....	17
<b>5. METODOLOGÍA</b> .....	18
<b>5.1 Introducción</b> .....	18
<b>5.2 Fase I: Metodología de la encuesta</b> .....	18
<b>5.2.1 Desarrollo de la encuesta</b> .....	18
<b>5.2.2 Contenido y estructura de la encuesta</b> .....	19
<b>5.2.3 Procedimiento de reclutamiento</b> .....	20
<b>5.2.4 Análisis de datos</b> .....	20
<b>5.3 Fase II: Metodología de la Propuesta de Intervención</b> .....	21
<b>5.3.1 Diseño</b> .....	21
<b>5.3.2 Participantes</b> .....	21
<b>5.3.3 Procedimiento de intervención</b> .....	22
<b>5.3.4 Procedimiento de evaluación</b> .....	24
<b>5.3.5 Medidas de evaluación</b> .....	25
<b>5.3.6 Análisis de datos</b> .....	26
<b>6. RESULTADOS</b> .....	27
<b>6. 1 Desarrollo resultados cuestionario</b> .....	27

<b>6.2 Desarrollo resultados: propuesta Programa de intervención de Patios Inclusivos...</b>	<b>31</b>
<b>6.2.1 Pilares de la propuesta.....</b>	<b>31</b>
<b>7. DISCUSIÓN.....</b>	<b>43</b>
<b>8. CONCLUSIONES.....</b>	<b>47</b>
<b>8.1 Limitaciones y futuras líneas de investigación.....</b>	<b>48</b>
<b>8. 2 Implicaciones educativas .....</b>	<b>50</b>
<b>9. BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>51</b>
<b>10. ANEXOS.....</b>	<b>60</b>
<b>Anexo A. Cuestionario de percepción docente .....</b>	<b>60</b>
<b>Anexo B. Instrumentos de evaluación propuesta de intervención .....</b>	<b>61</b>
<b>Anexo C. Resultados gráficos del cuestionario .....</b>	<b>64</b>
<b>Anexo D. Diseño de patio inclusivo producto final.....</b>	<b>65</b>
<b>Anexo E. Ficha de actividades propuesta Patios inclusivos.....</b>	<b>65</b>
<b>Anexo F. Materiales visuales zona de juegos tradicionales. ....</b>	<b>73</b>
<b>Anexo G. Materiales visuales zona de relajación .....</b>	<b>77</b>
<b>Anexo H. Materiales visuales zona artística .....</b>	<b>79</b>
<b>Anexo I. Materiales visuales zona de juego simbólico. ....</b>	<b>81</b>
<b>Anexo J. Materiales visuales zona deportiva.....</b>	<b>83</b>
<b>Anexo K. Tablón informativo .....</b>	<b>85</b>
<b>Anexo L. Materiales visuales de guardianes del patio .....</b>	<b>85</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1. Signos de alerta Trastorno del Espectro Autista.....</b>	<b>5</b>
<b>Tabla 2. Registro respuestas encuesta .....</b>	<b>28</b>
<b>Tabla 3. Ficha actividad “La bolera” .....</b>	<b>32</b>
<b>Tabla 4. Ficha temática “La granja”.....</b>	<b>37</b>
<b>Tabla 5. Ficha actividad “Baloncesto” .....</b>	<b>38</b>
<b>Tabla 6. Ficha actividad “La rayuela” .....</b>	<b>65</b>
<b>Tabla 7. Ficha actividad “Policías y ladrones”.....</b>	<b>66</b>
<b>Tabla 8. Ficha actividad “En busca de la señal” .....</b>	<b>66</b>
<b>Tabla 9. Ficha actividad “Salta como una rana” .....</b>	<b>67</b>
<b>Tabla 10. Ficha actividad “Tres en raya” .....</b>	<b>68</b>
<b>Tabla 11. Ficha actividad “Sigue a tus pies” .....</b>	<b>68</b>
<b>Tabla 12. Ficha temática “El supermercado” .....</b>	<b>69</b>
<b>Tabla 13. Ficha temática “Huerto escolar” .....</b>	<b>70</b>
<b>Tabla 14. Ficha temática “La casa” .....</b>	<b>70</b>
<b>Tabla 15. Ficha actividad “Fútbol”.....</b>	<b>71</b>

<b>Tabla 16.</b> <i>Ficha actividad “Voleibol”</i> .....	72
--	----

## **ÍNDICE FIGURAS**

<b>Figura 1.</b> <i>Porcentaje sobre pregunta 1 ¿Qué papel ejerces en el centro?</i> .....	27
<b>Figura 2.</b> <i>Respuestas encuesta Sección 2</i> .....	29
<b>Figura 3.</b> <i>Respuestas encuesta Sección 3</i> .....	30
<b>Figura 4.</b> <i>Respuestas encuesta Sección 4</i> .....	30
<b>Figura 5.</b> <i>Porcentaje sobre pregunta 2 ¿Has recibido formación sobre educación especial/inclusión?</i> .....	64
<b>Figura 6.</b> <i>Porcentaje sobre pregunta 3 ¿Qué formación específica has recibido?</i> .....	64
<b>Figura 7.</b> <i>Porcentaje sobre pregunta 4 ¿Cuántos años llevas trabajando con alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA)?</i> .....	64

## 1. INTRODUCCIÓN

En estas últimas décadas se han mostrado avances significativos para la educación especial, reconociendo el derecho que presentan las personas con necesidades educativas especiales a recibir una educación digna, equitativa e inclusiva. Esto mismo queda reflejado en la última ley educativa (LOMLOE) donde se promueve el acceso, presencia, participación y aprendizaje de aquellas personas que se encuentran en una situación de vulnerabilidad. Este cometido parte tanto de los acuerdos establecidos en la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad como de uno de los ODS determinados por la Agenda 2030, donde se afirma la necesidad de ofrecer una educación de calidad (EducarEnAcción, 2021).

Por su parte, a pesar de que estos principios se están aplicando progresivamente en las aulas ordinarias, la realidad que subyace bajo los patios escolares, siendo este espacio perteneciente al entorno educativo y fundamental para el desarrollo tanto social como integral del alumno, dista mucho de ser inclusiva, especialmente para alumnos con condición autista. Debido a las dificultades que este colectivo experimenta tanto en el plano social como sensorial, el desarrollo habitual del recreo tal y como lo conocemos, supone un obstáculo significativo para estos alumnos que experimentan estrés e incluso conductas disruptivas como consecuencia del ruido ambiental y de la falta de estructura del entorno. Para ello, la iniciativa de Patios inclusivos pretende adaptar estos espacios escolares a fin de conseguir que sean funcionales para todo el alumnado.

Este Trabajo Fin de Grado pretende valorar la percepción docente sobre las barreras y necesidades que demanda el alumnado con condición autista durante el periodo de recreo en su centro de referencia, valorando las prácticas y dinámicas de patio actuales. Asimismo, se intenta analizar la posible significatividad que pueda suponer haber recibido formación sobre inclusión o educación especial previamente o no. Por otro lado, a partir de las necesidades detectadas junto con una amplia revisión de la literatura científica se diseñará un programa de Patios inclusivos con el objetivo de paliar las barreras identificadas y ofrecer un entorno más inclusivo y seguro.

Este trabajo consta de 4 secciones. En primer lugar, se desarrollará un contexto teórico en el que se concrete el estado de la cuestión de estudio. Posteriormente, se indicarán los objetivos principales y específicos del trabajo junto con las hipótesis de investigación. A continuación, se especificarán los métodos seleccionados para llevar a cabo tanto la fase

investigativa con el diseño de una encuesta, como la experimental con la programación de un Patio Inclusivo. Tras ello, se presentarán los resultados empíricos del cuestionario difundido por docentes y la propia propuesta de intervención generada a partir de sus respuestas. Finalmente, se interpretarán estos resultados determinando la validez o el rechazo de las hipótesis de investigación propuestas al comienzo.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 Trastorno del Espectro Autista**

#### **2.1.1 Evolución histórica y conceptual del Trastorno del Espectro Autista: De la categorización clínica al enfoque inclusivo actual**

El Ministerio de Educación define en el art. 71.2 de la LOE modificada por la LOMLOE al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), como aquel que requiere de determinados apoyos y atenciones educativas específicas durante un periodo o la totalidad de su escolarización, por presentar necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo español o a condiciones personales o de historia escolar (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, BOE, 2006). Como podemos ver, dentro de este colectivo se encuentra la categoría de alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEES), reconocida por aquellos alumnos que reciben dicha atención o apoyos, pero en este caso debido a su condición de trastorno o discapacidad. Por su parte, la Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa de Castilla y León incluye en esta categoría al Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Actualmente, conocemos que el Trastorno del Espectro Autista se concibe dentro de la clasificación de trastornos del neurodesarrollo según la última versión del DSM-V. No obstante, este concepto ha tenido una larga evolución para llegar a una perspectiva más inclusiva. Con su aparición, Eugen Bleuler (1857-1939) describe este concepto como la tendencia a focalizar la atención en sí mismo. Por su parte, Garrabé de Lara (2012) apela a las dificultades para atender, responder o participar en situaciones sociales e incluso interaccionar tanto de forma verbal como no verbal. Posteriormente, este autor indica que Leo Kanner introdujo “el autismo infantil” en 1943 y más tarde, Hans Asperger (1906-1980) incorporó lo que se reconocería como síndrome de Asperger, contemplando la existencia de casos que carecieran de déficits cognitivos o vinculados al lenguaje.

Tal y como señala Fernando (2017), con la primera versión del Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales en 1952 se estableció un diagnóstico de esquizofrenia o reacción esquizofrénica de tipo infantil, hasta la llegada de la tercera edición del Manual (DSM-III) donde se reconoció como “Trastorno autista” y se incluyó a su vez en la categoría de Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD). Por otro lado, con el DSM-IV y su actualización al DSM-IV-TR (2000) se establece una clasificación más concreta sobre los Trastornos Generalizados del Desarrollo, donde se incluyen el Trastorno Autista, el Trastorno Rett, Trastorno de Desintegración Infantil, Trastorno Asperger, Trastorno Generalizado del Desarrollo No especificado. Sin embargo, con la última versión del manual, el DSM-V establece el término Trastorno del Espectro Autista para englobar a las categorías mencionadas anteriormente, en especial referidas al Trastorno Asperger y Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado.

El recorrido que ha sufrido el término nos permite apreciar la evolución temporal del mismo, partiendo de diagnósticos más independientes hasta llegar a un enfoque dimensional en el que se concibe el trastorno como un amplio espectro, siendo esta una de las claves que permite comprender al propio trastorno o condición hoy en día.

### **2.1.2 Criterios diagnósticos**

La última versión del DSM-V (APA, 2013) establece cuáles son los principales criterios que determinan un diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA). Dentro de los principales nos encontramos “las deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos” (criterio A), y la presencia de un conjunto de “patrones restrictivos y repetitivos inusuales en el comportamiento del individuo manifestados tanto en sus propios intereses como en las actividades llevadas a cabo” (criterio B) (APA, 2013, p. 50). Con respecto a las manifestaciones del primer criterio, estas pueden variar desde déficits significativos en la reciprocidad social, con respecto a la iniciación comunicativa, interacciones sociales, integración en la comunicación verbal o no verbal, ausencia de contacto visual, dificultades en la comprensión o en el desarrollo del interés por compartir el juego o para relacionarse con otras personas, etc. Por su parte, con respecto al segundo criterio resulta frecuente hablar de movimientos estereotipados, presencia de ecolalias y rutinas inflexibles, además de presentar intereses restringidos, permanentes y anormales o incluso hiper o hipo reactividad ante estímulos sensoriales.

Asimismo, además de estos dos principales factores, el DSM-V también incluye otros criterios (C, D, y E) referidos a la necesidad de que los síntomas se manifiesten durante las primeras fases del desarrollo; que estos mismos impliquen un impacto significativo en varios contextos del individuo, y que la presencia de este trastorno no se justifique únicamente por una discapacidad intelectual o retraso global del desarrollo.

No obstante, es posible encontrar que aquellos diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista pueden tener asociada una discapacidad intelectual, en concreto la OMS registra este suceso en casi un 50% de los casos (Polo Calvo, s.f). Asimismo, se denota un diagnóstico más frecuente en varones que en mujeres, específicamente Ruggieri y Arberas (2016) señalan que por cada niña diagnosticada con TEA hay entre 1,4 a 15,7 niños diagnosticados. No obstante, también señalan que, a pesar de ello, las mujeres suelen presentar una mayor afectación en caso de padecerlo.

### 2.1.3 Niveles del TEA

Cabe mencionar que las manifestaciones mencionadas previamente varían considerablemente en función del nivel de gravedad de la afectación. Por ello, el DSM-V (APA, 2013) establece tres niveles de gravedad, siendo el nivel 3 aquel en el que el individuo requiere de una “ayuda muy notable”, el nivel 2 aquel en el que se precisa “ayuda notable” y finalmente, el nivel 1 donde se “necesita ayuda”, por lo que estos niveles se establecen en función de la necesidad de apoyos que se precisa en cada caso.

Por tanto, el DSM-V (APA, 2013) establece que en el nivel 1 pueden presentar capacidad para hablar, pero con dificultades cuando la conversación se alarga o al establecer vínculos sociales, con respecto al primer criterio, mientras que en el caso del segundo criterio se podrían manifestar estos signos en torno a la incapacidad para alternar, planificar y organizar actividades, reduciendo consecuentemente su autonomía. El nivel 2 se caracteriza por un perfil que emplea frases sencillas junto con una comunicación no verbal inusual con relación al criterio A, mientras que con respecto al criterio B, podemos identificar cierta ansiedad a situaciones de cambio, manifestando una rigidez más significativa. Finalmente, en el nivel 3 se establecen dificultades más severas a la hora de comunicarse, respondiendo únicamente a lo necesario o incluso empleando un vocabulario muy reducido o ausente, además de experimentar altos niveles de ansiedad ante situaciones de cambio, teniendo un impacto muy significativo en varios contextos.

## 2.1.4 Signos de alerta del Trastorno del Espectro Autista en primaria

Hervás et al. (2012), resume los signos de alerta del trastorno espectro autista en función de la edad, de tal manera que atendiendo a la etapa educativa en la que nos centramos en este trabajo podemos atender a los siguientes aspectos:

**Tabla 1**

*Signos de alerta Trastorno del Espectro Autista*

	A partir de 4-5 años	A partir de 6 años
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entonación rara o inapropiada.</li> <li>- Ausencia/cualidad extraña de gestos.</li> <li>- Vocabulario inusual (tecnicismos)</li> <li>- Limitado uso del lenguaje.</li> <li>- Tendencia a hablar de manera espontánea solo temas de su propio interés.</li> <li>- Escasez del uso del lenguaje para compartir experiencias personales.</li> <li>- Preguntas o intervenciones inapropiadas en función del contexto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escasez en el empleo del lenguaje para compartir experiencias con sus iguales.</li> <li>- Ausencia de “charla social”</li> <li>- Comprensión literal del lenguaje</li> <li>- Dificultades para entablar una conversación acorde a su edad de manera recíproca.</li> </ul>
Alteraciones sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificultades en la integración del contacto ocular con otras formas de comunicación.</li> <li>- Dificultad para unirse al juego de otros.</li> <li>- Intentos inapropiados para jugar con otros.</li> <li>- No cumplen con las normas sociales implícitas.</li> <li>- Limitación para apreciar las normas.</li> <li>- Las demandas sociales le confunden o desagradan.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escaso interés por pertenecer a un grupo.</li> <li>- Falta de interés por seguir la moda.</li> <li>- Dificultades de comprensión social.</li> <li>- Dificultades para mostrarse asertivo ante múltiples situaciones.</li> </ul>
Intereses y conducta	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificultades en la planificación (establecer un objetivo y ejecutar los pasos a seguir).</li> <li>- Dificultades para saber comportarse en situaciones poco estructuradas.</li> <li>- Intereses intensos y poco compartidos.</li> <li>- Rituales-compulsiones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intereses intensos y poco dirigidos a desarrollar una orientación vocacional.</li> </ul>

**Nota.** Esta tabla ha sido reproducida de Hervás et al. (2007), con permiso.

## **2.2 Patios escolares**

### **2.2.1 Patios escolares como espacios de descanso, desarrollo y aprendizaje**

Hasta el momento, el recreo se ha concebido como un espacio de descanso y desconexión que suele tener lugar a media mañana y que permite no solo desconectar durante la jornada escolar después de haber mantenido un elevado grado de concentración durante el desarrollo de las actividades o sesiones que se han llevado a cabo, sino que también permite poner a los alumnos en mejores condiciones para hacer frente al resto de la jornada desde una perspectiva educativa. Del mismo modo, Vallejo (2010, como se citó en García-Arias & Nogales-Martínez 2018) garantiza que el recreo es un descanso pedagógico, además de un elemento esencial para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, se pueden encontrar numerosas concepciones sobre este espacio educativo. Jarret (2002, como se citó en García-Arias & Nogales-Martínez, 2018) considera que es un momento en el que los niños pueden tomar decisiones como qué hacer o con quién hacerlo. Por su parte, Pérez Hurtado y Collazos Henao (2007) establecen que este espacio se reconoce como un lugar sin restricciones, donde tienen mayor libertad que en el aula. En todas ellas se considera como denominador común el hecho de concebir al recreo como un espacio de juego y descanso de la jornada formativa (Chaves Álvarez, 2013).

No obstante, con el paso del tiempo se ha analizado el uso de este espacio con mayor profundidad, así como los beneficios de este mismo. Por su parte, Morales (2019) considera que algunos de los principales beneficios de este entorno residen en el desarrollo de la motricidad de los alumnos, especialmente necesaria teniendo en cuenta la falta de movimiento que realizan durante la jornada escolar al permanecer sentados en sus sillas durante la mayor parte del tiempo, por lo que, este momento, resulta indispensable para que activen su cuerpo. Asimismo, este espacio permite fomentar la creatividad e imaginación al encontrarse bajo la ausencia de pautas y directrices de actuación, y de esta manera, dar rienda suelta a su imaginación por medio del juego. La Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños (National Association for the Education of Young Children, NAEYC, 2012) apela al juego sin estructura como un mecanismo de terapia para los alumnos con la finalidad de reducir el estrés acumulado (Chaves Álvarez, 2013). Por su parte, Vigotsky (1978) afirmaba que el juego permite construir a los individuos su propio conocimiento, además de desarrollar una serie de habilidades cognitivas y sociales. Por lo tanto, el planteamiento de la dinámica de los

patios escolares no se trata de una mera actividad accesoria, sino que se constata como un momento de función social y educativa (Giraldo, 2023).

Por otro lado, Pérez González (2011) asegura que el juego forma parte del legado histórico y social que generaciones previas nos han transmitido, siendo por tanto un punto de unión entre personas de diferentes rangos de edad. Por este mismo motivo, este autor alude a compartir el espacio del recreo entre diferentes rangos de edades, ampliando las oportunidades de interacción social y de adaptación en amplios contextos.

No obstante, a pesar de las posibles contribuciones que pueden tener estos espacios, se debe contemplar que su puesta en marcha se realice de forma oportuna, con propósito de alcanzar su efectividad y, por consiguiente, la calidad del recreo. Por su parte, Massey et al. (2021) analizaron la calidad del recreo y los comportamientos que se manifestaban durante su periodo. Los resultados de su estudio determinaron que la calidad del recreo tenía un impacto estrechamente significativo en la resiliencia de los alumnos, permitiéndoles desarrollar una mayor capacidad de adaptación ante las adversidades, además de contribuir al autocontrol emocional, evitando comportamientos impulsivos y mejorando el funcionamiento ejecutivo, promoviendo la capacidad de focalizar su atención, llevar a cabo una planificación o abordar la resolución de problemas de manera efectiva entre otras cuestiones.

Por su parte, cabe destacar que no todos los recreos tienen la misma dinámica de funcionamiento. En concreto, García-Arias y Nogales-Martínez (2018) distinguen el recreo libre o vigilado y el recreo dirigido, donde la diferencia primordial radica en el grado de libertad que tenga el alumnado para jugar a lo que quiera y con quien quiera, de tal manera que en el primer caso, estas funciones quedan delegadas en el alumno, mientras que, en el segundo caso, el profesorado es el responsable de distribuir y determinar las actividades a realizar acorde a sus criterios. García-Arias (2018) señala que esta última opción permite reducir el riesgo de exclusión, pero a su vez también destruye la espontaneidad de las relaciones sociales que se configuran en el patio. Por otro lado, Chaves Álvarez (2013) habla del recreo formativo como aquel en el que convergen normas que responden a principios de socialización y permiten reflexionar sobre actuaciones tanto individuales como colectivas.

### **2.2.2 Estructura de los patios escolares**

Anteriormente, se ha podido observar que la intencionalidad de los patios suele centrarse en promocionar el desarrollo tanto personal como social del alumnado. No obstante, a veces su disposición o estructuración no contribuye a alcanzar dicha meta.

Como se puede comprobar, en la mayoría de los casos estos espacios se componen por “zonas” que no se distribuyen de forma equitativa. La Revista TE (2019) ofrece un análisis de los patios escolares, donde demuestra que el 90% del espacio de estos se destina a pistas deportivas, aprovechadas por tan solo el 20% del alumnado, quienes suelen practicar fútbol y en menor frecuencia, el baloncesto siendo por ello, también recurrente encontrar en cierta medida algunas canastas colocadas próximas o en la periferia de este espacio. Por otro lado, nos encontramos que al margen de esta zona suele haber un área con dimensiones reducidas, destinada al desarrollo de actividades alternativas o incluso al propio descanso. No obstante, también señalan la falta de bancos para lograr este último propósito. Por lo que finalmente, añaden que esta disposición contribuye a la segregación por género y capacidades motóricas.

Como se ha mencionado, puede que esta distribución nos resulte familiar tanto a nosotros como a aquellas generaciones previas y posteriores, ya que la infraestructura y distribución de estos no ha sufrido grandes cambios a lo largo del tiempo. Por lo tanto, esto genera la necesidad de promover un cambio con el que podamos atender y adaptarnos a las necesidades que surgen en los nuevos grupos sociales. Por su parte, El Portal de Educación 3.0 (2021) apela a este cambio, reforzando esta idea con las transformaciones que se han llevado a cabo debido a la digitalización y globalización, especialmente tras el periodo de la pandemia, donde se evidenció la necesidad de atender a la educación emocional y ofrecer espacios más inclusivos, en los que todos puedan participar e interactuar con sus iguales para favorecer su desarrollo íntegro y personal.

### **2.2.3 Barreras más comunes en el patio escolar**

El ambiente desestructurado previamente descrito de los patios escolares propicia una serie de problemas que imposibilitan una dinámica deseada en los mismos, además de impedir de este modo, que se cumplan todos los objetivos planteados en primera instancia. Entre las barreras más persistentes que se suelen encontrar en estos espacios se señalan las situaciones de bullying o acoso escolar. Estas situaciones se caracterizan por el conjunto de conductas agresivas comprendidas desde ataques físicos, psicosociales o verbales que se producen de forma repetitiva (Cerezo, 2009). Ante este tipo de conductas

este autor diferencia el rol de agresor y de víctima, de tal manera que en el primer caso se suele encontrar un perfil “fuerte” o “popular” que ataca o ridiculiza al segundo perfil, siendo este caracterizado por una personalidad más introvertida o por alguna condición aparentemente diferente a la de los demás. Asimismo, Cerezo (2009) asegura que estas actuaciones tienen un carácter “expansivo” aumentando de esta manera, tanto su frecuencia como la intensidad o magnitud con el tiempo.

Por otro lado, Angulo et al. (2002) afirman que los patios escolares son los espacios en los que se registra con mayor frecuencia este tipo de incidentes. No obstante, otros estudios determinan que estas agresiones dependen de la etapa educativa, de manera que en primaria son más recurrentes en los recreos y posteriormente en las aulas, mientras que en la etapa de secundaria estas situaciones se originan con mayor frecuencia en el aula, en la puerta del centro, en los pasillos y en el patio escolar, respectivamente (Cerezo, 2009). Del mismo modo, puede que los agresores opten por atacar en estos espacios debido a la libertad concedida en los mismos. Por lo tanto, esto conlleva el aislamiento de aquellos que consecuentemente conciben el tiempo del recreo como uno de los peores momentos del día, inhibiendo de esta manera todos sus beneficios.

Por otro lado, nos encontramos con otra de las barreras de carácter más antiguo, pero que persiste en los recreos como es la cuestión de género. Cols Clotet y Fernández Quiles (2019) añaden que estos espacios están llenos de roles diferenciados en cuanto a sexo, edad o incluso vulnerabilidad, ya que se supone que las niñas prefieren aprovechar este espacio para el descanso o la conversación por su personalidad más “vulnerable” mientras que se espera que los niños jueguen a algún deporte. Por lo tanto, a través de estas diferencias sociales se constata una brecha significativa que genera otro tipo de conflictos sociales entre ambos géneros.

No obstante, otra de las dificultades que se vislumbran en estos espacios residen en la falta de acceso y adaptación para las personas con necesidades educativas especiales (NEE), ya sea por la inadecuación de los espacios, las barreras arquitectónicas o simplemente la falta de oportunidades que aseguren interacciones sociales de calidad para todos. Dentro de estas barreras mencionadas, las arquitectónicas son aquellas a las que más se suele prestar atención por la facilidad que supone su evidencia. No obstante, cabe mencionar que existen otro tipo de barreras más “invisibles” que impiden que el patio escolar sea un espacio y tiempo de ocio para otros.

Montero (2017) afirma que para lograr esto se precisa que el modelo pedagógico traspase el aula y llegue, al resto de espacios que configura la institución educativa, incluido el patio del recreo. Asimismo, demanda igualdad de oportunidades para lograr que el juego sea una herramienta de aprendizaje y respeto por la diversidad para todos, presenten o no discapacidad, lo cual va en consonancia con el cumplimiento del derecho que todo niño tiene a jugar, recogido en el artículo 31 de la *Convención sobre los Derechos del Niño* (Naciones Unidas, 1989).

#### **2.2.4 Barreras para alumnos con TEA**

Otra de las barreras más comunes que se constan en los patios escolares reside en el ruido ambiental, llegando a considerarse como una característica inherente e inevitable de los mismos. Por su parte, La Organización Mundial de la Salud (OMS) recomienda no exceder el nivel de ruido de los 55 dB en el exterior de las aulas. No obstante, cada vez son más persistentes las quejas de los vecindarios por este motivo, sobre todo tras la etapa de confinamiento, llegando a recogerse alrededor de diez denuncias judiciales tal y como comunica Rovira (2013) en una noticia de *El Periódico*.

Sin embargo, este no es el único colectivo que puede verse afectado como consecuencia de este factor. Como se ha mencionado, el recreo es reconocido por su carácter caótico y ruidoso, lo cual genera reacciones de hipersensibilidad o hiposensibilidad según demuestran los últimos estudios de Martín Fanjul y Daumal Domènech (2015). Asimismo, Alba y Ariza (2021) afirman que esto conlleva al aislamiento por voluntad del alumnado con TEA, en busca de zonas más tranquilas que respondan a sus demandas sensoriales.

Por lo general, las mayores dificultades que presentan los alumnos con TEA en las dinámicas de patio residen en las áreas auditivas y táctiles (Martín Fanjul & Daumal Domènech, 2015). En el caso de la primera, como se ha descrito, el ruido supone uno de los principales inconvenientes para desarrollar el juego o una interacción social adecuada, mientras que en el caso del segundo podemos señalar que un juego, libre de instrucciones o secuencias y ausente de apoyos visuales dificulta su participación. De la Barrera (2022) señala que los apoyos visuales ejercen un papel crucial para acceder al juego durante el recreo. Por lo tanto, estos mismos resultarían un gran mecanismo de acceso a las dinámicas de patios escolares para alumnos con condición autista, siendo hasta el momento notables por su ausencia en los recreos, derivando una necesidad desatendida.

De Francisco Nielfa (2016) en la guía educativa *Aprendo en el recreo* para el desarrollo de habilidades sociales en alumnos con TEA también señala otras barreras que podemos identificar en los recreos para este colectivo, especialmente atendiendo a sus dificultades para desarrollar un juego funcional y sobre todo simbólico o imaginativo, lo cual limita las posibilidades de interacción con los demás. Asimismo, este autor asegura que estas necesidades son más significativas en la etapa de educación primaria donde se ha demostrado que las interacciones ya responden a intereses compartidos por varios individuos integrándose en un grupo y generando vínculos sociales más estrechos que en infantil donde se aprecia un juego por parejas más simple.

Por otro lado, una de las dificultades que también se señalan en esta Guía, reside en la incompatibilidad existente entre los intereses que suelen desarrollar los alumnos con condición autista con respecto al resto de sus iguales en términos biológicos, lo cual también sirve de pretexto para generar situaciones de discriminación o abuso, conforme avanzan en el desarrollo, ya que este tipo de factores se consideran de extrema importancia en estos rangos de edad para afianzar estos vínculos sociales mencionados y por tanto, forjar nuevas amistades (De Francisco Nielfa 2016). Por ello, los déficits que presentan con respecto a la intencionalidad comunicativa o determinados componentes del lenguaje también disminuyen su participación.

Con relación al componente pragmático, De Francisco Nielfa (2016) también menciona que el incumplimiento de las reglas convencionales como los turnos conversacionales, la iniciativa de pedir los objetos que desean o incluso la incapacidad para adaptarse a las dinámicas de los demás también suponen necesidades que presentan los alumnos con condición autista para poder participar en estos espacios de manera inclusiva.

Por lo tanto, deducimos que este ambiente poco estructurado junto con las dificultades que presentan los alumnos con condición autista de tipo social, comunicativas y cognitivas, les convierte en individuos vulnerables durante el recreo e impiden que este espacio sea un entorno seguro e inclusivo para ellos. Asimismo, García-Gómez et al. (2020) establecen que este tipo de factores explican las características del “juego individual, realista y estereotipado” (p. 20) que suelen presentar durante las dinámicas de recreo, además de contribuir al aislamiento del alumnado, evitando su participación en las actividades de desarrollo y, por consiguiente, su interacción social e inclusión.

Asimismo, Gutiérrez et al. (2007) hablan de un estudio que evaluaba el comportamiento social de los niños con autismo en una dinámica de recreo, donde se determinó que el hecho de permanecer en contacto con niños neurotípicos no conlleva un aprendizaje

social ni funcional directamente significativo. Por ello, se apela a la necesidad de considerar intervenciones adicionales previamente diseñadas para que se den lugar este tipo de interacciones sociales de forma intencional.

## **2.2 Justificación de marco legislativo para la atención a la diversidad en los patios escolares**

El Derecho de todas las personas a la educación se recoge tanto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, como en la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 y en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) incluyendo en cada una diferentes perspectivas sobre la discapacidad (Álvarez-Rementería et al., 2022). Asimismo, García (2017, como se citó en Álvarez-Rementería et al., 2022) apela la importancia que tuvieron la Declaración de Salamanca (1994) y el Informe Warnock (1978) para acabar con la “diferenciación entre el alumnado con educación especial y el de educación general” (p. 8), aceptando de esta manera la diversidad por parte tanto de la institución educativa y eliminando la responsabilidad que caía sobre el alumnado. Por su parte, en el marco legislativo nos podemos encontrar con algunos de los decretos y documentos que respaldan la necesidad de atender a las personas con necesidades específicas de apoyo educativo, con los apoyos y adaptaciones requeridas, acordes a sus necesidades.

A nivel nacional, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), promulgada el 3 de mayo, estableció los principios de equidad e inclusión con propósito de alcanzar una educación de calidad. Seguidamente, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE) introduce medidas para abordar la atención a la diversidad, así como para luchar por la inclusión en el ámbito educativo. Posteriormente a esta, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE) refuerza esta idea de inclusión, apelando a la necesidad de disponer de los suficientes recursos con los que abordar las necesidades del alumnado. No obstante, a pesar de la existencia de estas leyes, no podemos satisfacer los propósitos esperados si no contemplamos todos los espacios del centro educativo que contribuyen a configurar una educación de calidad.

En lo que respecta al TEA, La Estrategia Española en Trastorno del Espectro Autista de 2015 supuso un avance significativo integrando en su Plan la normativa que respalda los derechos de este colectivo, así como una propuesta de actividades a cargo de las Administraciones para mejorar la calidad de vida de estas personas (Ministerio de

Derechos Sociales y Agenda 2030, 2023). Asimismo, La Estrategia Española de Discapacidad 2022-2030 y el Plan Nacional de Bienestar Saludable de las personas con Discapacidad asumen como principios la prevención, igualdad, investigación, formación, accesibilidad universal, inclusión social, autonomía y participación entre otros (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2022a, 2022b).

A partir de esta revisión podemos concluir que tanto a nivel universal como estatal disponemos de un amplio marco legislativo en el que se reconocen los derechos que presentan las personas con discapacidad, así como de medidas de actuación que permitan atender a las necesidades del alumnado con tales características. Sin embargo, encontramos que esto no es lo que se refleja en la práctica, haciendo especial mención a los patios escolares, donde se hace más significativa la brecha entre los alumnos con discapacidad y sin ella, especialmente, en el caso de los alumnos con TEA, donde es común evidenciar situaciones de aislamiento. Esto nos permite cuestionarnos que, si realmente la intención de las leyes mencionadas reside en asegurar la promoción de la inclusión en todos los ámbitos, por qué no se llevan a la práctica en los patios escolares donde las oportunidades de desarrollo e interacción son tan elevadas.

#### **2.4 Proyecto de patios inclusivos**

En cuanto a lo que nos respecta como docentes, uno de nuestros principales propósitos debería albergar la importancia de crear un entorno seguro, tanto en el interior como en el exterior del aula. Hoyle (2024) señala que se destina mayor tiempo y esfuerzo para lograr la adecuación de los espacios interiores, abandonando el cuidado y las necesidades que reclaman los espacios exteriores. No obstante, El Portal de Educación 3.0 recuerda las directrices marcadas por la Academia de Pediatría (2013) acerca de la responsabilidad que subyace en las escuelas en evitar el peligro durante el recreo sin llegar a suspender su desarrollo, adquiriendo un rol de supervisor. Sin embargo, el problema parte de cómo conseguir que un entorno sea seguro para todos, es decir, cómo alcanzar un entorno inclusivo.

Por su parte, a pesar de que a nivel autonómico, la Comunidad de Castilla y León no cuenta con ningún decreto en el que se detalle de qué manera contribuir para generar este tipo de espacios inclusivos, apelando nuevamente a la Convención de los Derechos de Las personas con Discapacidad (ONU, 2006) debemos contemplar la necesidad y el compromiso tanto moral como legal de conseguir que estos espacios respondan a las

necesidades de los alumnos, valorando el principio de dignidad inherente a los derechos humanos. Por ello, surge la necesidad de pensar en iniciativas como la propuesta de Patios inclusivos. No obstante, los objetivos que se sumergen bajo estas propuestas pretenden atender a una diversidad de necesidades.

Entre los proyectos más destacados se encuentra el de “*Patios y Parques Dinámicos*” de Lagar (2015), reconocido como una herramienta de inclusión social que pretende lograr la participación de todo el alumnado durante el recreo, apelando a la equidad, la inclusión y el juego libre. Por otro lado, Ruane (2022) establece que el objetivo de esta iniciativa de patios inclusivos reside en aprovechar las múltiples funciones de estos espacios, contemplando de manera simultánea la diversidad. Por su parte, Cols Clotet y Fernández Quiles (2019) aseguran que sus intenciones se materializan en crear espacios que acojan la diversidad, transmitan seguridad y autonomía en los alumnos. Además, proponen la creación de diferentes ambientes, pero sobre todo apelan por un mayor contacto con espacios naturales por los beneficios que estos otorgan en los más pequeños. Asimismo, estos autores apuestan por prestar atención a “la suma de la infancia, la arquitectura, la educación y la inclusión” (p. 2).

Asimismo, Ruane (2022) establece una serie de principios bajo los que se deben regir estas propuestas para asegurar el éxito de su desarrollo. Entre las principales encontramos el uso equitativo de las instalaciones para que todos puedan tener acceso a una diversidad de juegos, así como su flexibilidad, ofreciendo las adaptaciones pertinentes. Además, también indica la importancia de incluir material o un tipo de juego de uso sencillo e intuitivo y reconoce la necesidad de mostrar tolerancia al error.

Atendiendo a tales propuestas, podemos observar que el margen de mejora para lograr estos propósitos es bastante amplio si consideramos la situación actual, donde los conflictos y las desigualdades son las protagonistas de la dinámica de los patios escolares. Por lo tanto, debemos ser conscientes de las implicaciones que comprenden llevar a cabo estas transformaciones, así como de su puesta en práctica y el impacto que pueden generar en los alumnos, precisando para ello, la coordinación de un equipo formado y sensibilizado, dispuesto a construir un espacio seguro para el desarrollo del alumnado. Asimismo, también supone de vital importancia adoptar un enfoque basado en el ensayo-error durante el proceso para lograr la adecuada adaptación de estos espacios y, por consiguiente, crear un entorno verdaderamente inclusivo.

## **2.5 Intervención con alumnado TEA en patios escolares**

Como ya se ha podido deducir, uno de los principios a considerar para asegurar la inclusión en los patios de recreo para alumnos con condición autista reside en proporcionar un ambiente lo más estructurado posible. No obstante, vemos que esto no es lo que caracteriza a las dinámicas de patios escolares que conocemos. Por ello, el primer paso de nuestra intervención debe contemplar cómo hacer del recreo un espacio y ambiente estructurado.

Hoyle (2024) afirma que, en el caso del alumno con TEA, se requiere de una estructuración del espacio creando zonas en las que se desarrollen juegos de carácter específico, además de contemplar que la oferta de oportunidades también atienda a sus intereses y por supuesto, que generen la interacción con sus iguales, evitando su aislamiento social. Para asegurar estos propósitos, determina la presencia de zonas con equipos de juegos imaginativos por un lado y áreas tranquilas, por otro.

García-Gómez et al. (2020) reconocen la iniciativa de “Parques y patios dinámicas” (Lagar, 2017) mencionada previamente, además de “Proyectos Patios Divertidos” (Montero, 2017) y los “Círculos de Amigos” (Thomas, Walker y Webb, 1998) como propuestas que han intentado ofrecer un ambiente estructurado por medio de la mediación, tanto de adultos como de sus iguales. Asimismo, estos autores constatan los buenos resultados que se experimentan en el alumnado con TEA las ayudas proporcionadas en ambos casos, logrando el abandono del juego individual característico de este colectivo y promoviendo su interacción social.

No obstante, cabe mencionar que la estructuración del espacio no supone el único reto al que debemos enfrentarnos para crear un patio inclusivo. Otro de los desafíos que mencionaban Alba y Ariza (2021), reside en alcanzar un cierto control de determinados elementos sensoriales, o del mismo modo reducir los niveles del ruido para evitar la sobreestimulación que producen estas áreas.

Asimismo, Montero (2017) contempla la necesidad de “crear rituales de enseñanza” o del mismo modo, anticipar aquellas actividades que se van a desarrollar, en este caso, de manera visual, y a su vez, intentar que estas respondan en su mayoría a los intereses de los alumnos en su conjunto. Para ello, no solo apuesta por el empleo de apoyos visuales como pictogramas o tarjetas visuales que resuman la dinámica del juego y de este modo, faciliten la comprensión y el desarrollo de estas, sino que también apela al moldeamiento como metodología que potencia las habilidades motoras del alumnado.

Por otro lado, para lograr un entorno inclusivo es importante ofrecer opciones variadas de juego que permitan el acceso, la participación y el disfrute de todos aquellos participantes como principios fundamentales de la inclusión educativa (Calabuig et al., 2021). Por lo tanto, Montero (2017) también reconoce la importancia de indagar sobre los intereses del alumnado, además de incluir la posibilidad de cambiar de juego o apostar por un juego comodín con tal de ofrecer una perspectiva más flexible.

No obstante, Nielfa (2016) especifica la necesidad de valorar la particularidad de cada caso, haciendo alusión a las capacidades atencionales del niño o incluso la cesión de espacio durante los periodos en los que precisa desconexión. Por ello, determina que es de vital importancia valorar los avances y participación que experimenta de manera gradual. Asimismo, este autor señala la necesidad de contar con la colaboración, tanto del propio centro, como del claustro para poner esta propuesta en marcha, siendo para ello también preciso disponer de una adecuada formación que permita adaptar las opciones de juego para lograr el cumplimiento de los tres principios de inclusión mencionados previamente.

Finalmente, cabe mencionar la importancia de ofrecer oportunidades de interacción social y juego compartido, donde cada alumno pueda contribuir al mismo, poniendo de manifiesto sus fortalezas, y contribuyendo tanto al desarrollo de su autonomía personal, como a evitar su aislamiento social. Por ello, en la siguiente propuesta se deberá hacer frente a los retos de regulación sensorial, estructuración, predictibilidad, oportunidades de acceso y participación, atención a los intereses del alumno, mediación, supervisión y situaciones que den lugar al juego compartido y que, por tanto, promuevan interacciones sociales de calidad entre los alumnos.

### **3. OBJETIVOS**

Para llevar a cabo el adecuado diseño y planteamiento de un patio escolar inclusivo es preciso analizar la percepción del docente, basada en la observación directa de los comportamientos, las interacciones y dinámicas que se desarrollan en estos ambientes. Una vez analizado el estado de esta problemática, surge la necesidad de adaptar estos espacios con el propósito de alcanzar una verdadera inclusión educativa, garantizando entornos de aprendizaje y desarrollo lo más seguros posibles, que den respuesta a las necesidades detectadas. Cabe mencionar que para lograr nuestros cometidos se requiere de otros factores transversales como son la coordinación entre el equipo docente y el

abastecimiento de suficientes recursos que nos permitan ofrecer una diversidad de juegos con sus correspondientes adaptaciones. Por estos mismos motivos, los objetivos de este proyecto se materializan en:

→ **Objetivos principales:**

- Analizar la perspectiva docente acerca de las necesidades y barreras que dificultan la inclusión del alumnado con condición autista en el patio escolar.
- Plantear un programa de intervención sobre patios escolares inclusivos, convirtiendo estos espacios en entornos que aseguren la promoción de las habilidades sociales e inclusión del alumnado con condición autista.

→ **Objetivos específicos:**

- Evaluar el grado de concienciación frente a la formación de los docentes con respecto a la detección de necesidades y barreras que conlleva el aislamiento social del alumnado con condición autista en los patios escolares.
- Favorecer la autonomía y capacidad de socialización del alumnado con condición autista en los patios escolares configurando zonas específicas que ofrezcan una estructuración del espacio, anticipando las actividades a desarrollar durante el periodo de recreo y ofreciendo una amplia variedad de actividades que incluyan las adaptaciones requeridas.
- Regular y gestionar determinados estímulos sensoriales que interfieran en las dinámicas de juego del alumnado con condición autista.
- Potenciar las habilidades comunicativas, aumentando tanto la cantidad como la calidad de las interacciones sociales del alumnado con condición autista.

#### **4. HIPÓTESIS**

Una vez marcados los objetivos de este trabajo, cabe plantear las hipótesis que van a fundamentar el estudio a realizar basadas en los objetivos específicos previamente planteados, de manera se plantea lo siguiente:

1. Los docentes previamente formados disponen de una mayor concienciación sobre las barreras y situaciones de aislamiento que sufren los alumnos con condición autista.

2. La estructuración, anticipación y diversidad de las actividades propuestas en el recreo favorece la participación e interacción social del alumnado con condición autista.
3. La regulación de los estímulos sensoriales presentes en el recreo configura un ambiente más tranquilo y seguro para el alumnado con condición autista.
4. La propuesta de patios inclusivos contribuye al desarrollo de interacciones sociales entre los alumnos con condición autista y sus iguales.

## **5. METODOLOGÍA**

### **5.1 Introducción**

Para poder diseñar un patio inclusivo que promueva y desarrolle las interacciones sociales que demanda el alumnado se requiere de un proceso de investigación que indague sobre las necesidades presentes en el centro de referencia para poder proporcionar una respuesta y en este caso, un espacio lo más adecuado posible al contexto sobre el que vamos a realizar dicha intervención. Por ello, este proyecto se compone de dos fases. La primera de ellas adoptará un enfoque investigativo, que se efectuará por medio de un cuestionario con el que se pretende evaluar la formación y su vinculación con la concienciación del equipo docente de un centro educativo de la provincia de Salamanca, e identificar su percepción, así como las necesidades detectadas por estos mismos profesionales bajo ambas perspectivas. Por otro lado, en la segunda fase, en base a las respuestas del cuestionario y un periodo de observación, se llevará a cabo una propuesta de Patios Inclusivos dirigida con especial atención a promocionar las interacciones sociales y la inclusión del alumnado con condición autista.

### **5.2 Fase I: Metodología de la encuesta**

#### **5.2.1 Desarrollo de la encuesta**

El desarrollo de la encuesta se compuso de tres fases. En primer lugar, se partió de un periodo de formación y observación directa realizado durante el periodo de prácticas en el centro asociado para determinar las necesidades que podrían surgir en los recreos, así como las barreras que impedían alcanzar la inclusión del alumnado, haciendo especial alusión al alumnado con condición autista. Asimismo, este proceso de observación fue acompañado de una revisión de la literatura científica con el propósito de analizar los

criterios que garantizan o que por el contrario impiden la inclusión en el ámbito escolar, haciendo especial alusión al recreo. Para ello, se realizó una amplia indagación sobre las bases de datos académicas en busca de artículos que analizaran las barreras para la inclusión presentes en el patio escolar, especialmente centrados en el alumnado con TEA. Por ello, las palabras clave seleccionadas para esta búsqueda fueron “barreras recreo”, “alumnado TEA”, “patios inclusivos TEA”. Posteriormente a este análisis, se concretaron las variables que podrían condicionar al grado de inclusión presente durante este periodo recreativo, lo cual condujo al diseño de los ítems que constituyen la encuesta. Por su parte, estos mismos ítems fueron agrupados en función de las opciones de respuesta categorizadas (frecuencia, grado de acuerdo, cantidad/calidad) y a su vez, estas categorizaciones constituyeron las secciones que componen el cuestionario realizado por Google Forms. Finalmente, debido al breve periodo de la estancia, no se pudo experimentar un estudio piloto que nos permitiera verificar la adecuación del cuestionario, así como realizar otro tipo de ajustes, de manera que, al completar su diseño, el cuestionario se difundió por el resto de los docentes del centro.

### **5.2.2 Contenido y estructura de la encuesta**

El contenido del cuestionario está ideado para determinar de manera estadística cuál es la percepción que tienen los docentes de un centro educativo de Salamanca sobre el grado de inclusión y la calidad de las interacciones sociales del alumnado con TEA con respecto al resto de sus compañeros, analizando de manera transversal un conjunto de variables dependientes que influyen directamente en las hipótesis planteadas. Por ello, el cuestionario se compone de 5 secciones: la primera, asume un carácter general, recopilando información referente al grado de cualificación que tiene el docente sobre educación especial o inclusiva, o su experiencia trabajando con alumnos con condición autista; en la segunda se analiza la frecuencia con la que se producen determinadas situaciones y comportamientos en el recreo referentes a la socialización del alumnado, su conducta y participación en estas dinámicas, estableciendo una escala de 1 a 5 siendo 5 siempre, 4 casi siempre, 3 a veces, 2 casi nunca y 1 nunca; en la tercera sección se plantea una serie de ítems con los que el encuestado debe manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo asociado a determinadas prácticas educativas llevadas a cabo en estas áreas recreativas, ofreciendo nuevamente una escala de 1 a 5, siendo 5 muy de acuerdo, 4 de acuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 2 desacuerdo y 1 muy en desacuerdo; en la

cuarta sección se valorará la cantidad y calidad de, tanto las interacciones sociales, como la inclusión que perciben en el centro actualmente, mediante nuevamente una escala de 1 a 5, donde 5 se asocia a muy elevado, 4 a elevado, 3 adecuada, 2 escasa y 1 muy escasa. Finalmente, en la quinta y última sección se invita a que los encuestados realicen sus propias aportaciones referentes a aquellas prácticas inclusivas que podrían ser efectivas para promocionar la verdadera inclusión en el recreo para el alumnado con necesidades educativas especiales, haciendo especial alusión al alumnado con condición autista (ver cuestionario en Anexo A).

### **5.2.3 Procedimiento de reclutamiento**

Esta investigación adopta un muestreo no probabilístico intencional o de conveniencia, debido a la cercanía que se disponía sobre la muestra y el centro en el que se ha difundido el cuestionario. Por lo tanto, en primer lugar, se propuso la participación del proyecto al PT de la etapa de secundaria del centro sobre el que se realiza la investigación por su condición de tutor de Prácticum II, de tal manera que, una vez obtenida su aprobación y consentimiento, este mismo difundió el enlace del cuestionario de manera electrónica por email y WhatsApp en los múltiples grupos del centro educativo, referentes a las etapas educativas de Ed. Infantil, Ed. Primaria, E.S.O y Bachillerato. Por tanto, este cuestionario pretende analizar la perspectiva del equipo docente de un mismo centro con diferentes cargos, etapas educativas, cualificación, experiencia e interés, para ver aquellos aspectos en los que difieren o coinciden su perspectiva. Una vez finalizado el tiempo de difusión estimado para la realización del cuestionario, se obtuvo una muestra total de 22 docentes de todo el centro.

### **5.2.4 Análisis de datos**

Como el cuestionario se realizó por Google Forms, los resultados obtenidos se descargaron automáticamente para su posterior análisis. Se realizaron análisis descriptivos para valorar las tendencias generales que mostraban los grupos que recibieron formación con respecto a los que no. En este caso, para comparar ambos grupos se emplearon los paquetes de software IBM SPSS Statistics 26 y R Development Core Team, determinando la significación y el efecto de la diferencia entre ambos grupos de encuestados, de tal manera que para determinar la significación y el efecto en las variables formación con respecto a la inclusión y concienciación se aplicaron pruebas t robustas

para muestras independientes. Del mismo modo, se llevaron a cabo análisis robustos a fin de controlar el rango de las distribuciones de probabilidad, especialmente en este caso donde la muestra es pequeña y la distribución no atiende a criterios de normalidad. A partir de estas pruebas se obtendrá el valor de  $p$ , mediante el cual se podrá concluir la significatividad de la formación de los docentes con respecto a nuestra variable dependiente “el grado de inclusión y socialización del alumnado con TEA en el patio del recreo”. Finalmente, también se realizó un análisis cualitativo para obtener datos o información clave que incluir en la propuesta de intervención que se desarrollará posteriormente categorizando las respuestas obtenidas en temáticas: estructuración, dinámicas cooperativas, apoyos visuales y diversificación de juegos.

### **5.3 Fase II: Metodología de la Propuesta de Intervención**

#### **5.3.1 Diseño**

Para determinar el efecto que genera la programación de la propuesta se ha realizado un diseño cuasi-experimental con el comparar los dos grupos creados: (1) grupo experimental, conformado por todo el alumnado de la etapa de Educación Primaria del centro educativo (incluidos alumnos con TEA y sin necesidades educativas especiales); (2) grupo de comparación, compuesto por los mismos alumnos mencionados, pertenecientes a la etapa de primaria en situación previa a la intervención. Para ello, se destinará un tiempo de observación previo de dos semanas para valorar las interacciones, juegos y relaciones que se establecen en el patio previamente a la intervención, además de los resultados obtenidos en el cuestionario realizado. Asimismo, cabe mencionar que esta propuesta no dispone de un grupo de control, ya que se pretende que la intervención se efectúe con todo el alumnado, por sus beneficios tanto individuales como colectivos y de esta manera, analizar bajo una igualdad de condiciones, los efectos que generan en las interacciones sociales entre iguales y, por consiguiente, en el grado de inclusión del alumnado con condición autista.

#### **5.3.2 Participantes**

En esta intervención participaron tanto docentes como alumnos pertenecientes al centro educativo de la provincia y municipio de Salamanca en el que desarrollé mi formación académica durante el Practicum II. En el caso de los docentes, estos tomaron un rol de orientadores y consejeros dentro del proyecto, mediante la propuesta de sugerencias

basadas en su propia formación y experiencia, además de aquellas que surgieron de la puesta en común que tenía lugar en las reuniones conjuntas con el AMPA. Por su parte, para el desarrollo del proyecto se seleccionaron a aquellos alumnos del centro comprendidos entre los 6 a 12 años, es decir, alumnado perteneciente a la etapa de Educación Primaria. Por su parte, dentro de esta muestra se integran 104 niños neurotípicos y 6 niños con condición de autista, en concreto 2 de ellos no presentan lenguaje y 5 muestran notorias dificultades para establecer interacciones sociales con sus iguales. El proceso de reclutamiento se extendió hasta un periodo de 15 días, durante el que se les estuvo anticipando el proyecto en las horas de tutoría. Por lo que en total la muestra sobre la que se efectuó el proyecto se compuso de 110 alumnos pertenecientes a la etapa de Educación Primaria.

### **5.3.3 Procedimiento de intervención**

El procedimiento de esta intervención se compone de 4 fases de planificación. En la primera fase se llevará a cabo un análisis de la situación durante un periodo de dos semanas, en las que se difunde el cuestionario que valora la percepción del docente sobre el grado de inclusión del alumno con TEA en los recreos y la calidad y/o adecuación de las prácticas educativas que contribuyen a ello y posteriormente, el periodo previo de observación del alumnado sobre el que se realizará la intervención, configurando de tal manera el grupo comparativo de la propuesta. Durante este periodo de observación se analizarán una serie de variables, medidas por la Hoja de Registro de Observación de las Habilidades Sociales (Lacunza, 2008) detallada en el procedimiento de evaluación.

En la segunda fase, en base a la información recopilada se concretan los cambios y mejoras necesarios para alcanzar el propósito planteado en una reunión conjunta con los docentes participantes, donde además se estima el presupuesto planteado y de esta forma, comienza la configuración del diseño del patio inclusivo.

En la tercera fase, se establece de manera específica la distribución de los espacios en los que se va a confeccionar el patio, la elaboración del plano, el reparto de actividades y juegos que va a incluir cada uno de estos espacios, el diseño de las normas de cada juego en formato visual, los tabloneros de anticipación para las actividades y finalmente, la presentación a los familiares. Este tipo de decisiones se deciden de manera conjunta bajo criterios de diversidad, interacción y representatividad. Por estos motivos, el espacio se

distribuirá en cinco zonas principales: zona de juegos tradicionales, zona de juego simbólico, zona artística, zona deportiva y zona de relajación.

En la zona de juegos tradicionales, los alumnos podrán jugar a la rayuela, el tres en raya, policías y ladrones, bolos, carreras en diversos formatos, una versión del juego del pañuelo y recorridos cruzados en el suelo. Por otro lado, en la zona de juego simbólico se organizarán 4 áreas temáticas (supermercado, casa, granja y huerto) y diversos recursos materiales asociados a cada uno de estos servicios como productos alimenticios, casetas, figuras de animales, utensilios de granja y zona de huerto adaptada en uno de los laterales de este espacio. Asimismo, en esta zona también se realizarán talleres cada viernes, en colaboración con asociaciones pertenecientes a la comunidad educativa, de tal manera que durante el mes destinado para el estudio piloto se programarán talleres de cocina, robótica, mundo animal y cuentacuentos. Por su parte, la zona artística se configura como un espacio destinado al desarrollo de habilidades de tipo artístico, contando para ello con una mesa amplia y materiales como arcilla, plastilina, cartulinas, pinturas... para experimentar y confeccionar los productos diseñados. Asimismo, este espacio se enfrentará a una pared de pizarra en la que los alumnos puedan pintar libremente. Por otra parte, la zona deportiva está destinada al desarrollo de habilidades motrices mediante la puesta en práctica de los deportes más demandados por los alumnos como el fútbol, baloncesto y voleibol, contando para ello con dos canastas, dos porterías, y una red que separe dos espacios. Finalmente, la zona de relajación contará con juegos de mesa adaptados como parchís, ajedrez o puzzles, bancos circulares destinados al descanso, y área de Bibliopatío, donde disponen de una amplia colección de cuentos accesibles para todos los cursos, todo ello, para crear un ambiente sensorialmente idóneo.

Una vez confeccionadas las áreas que componen el patio, se diseña el plano que configura su distribución y que deberá ser aprobado por el claustro de profesores con el que se ha realizado el proyecto y comunicado al AMPA. Asimismo, la separación de cada espacio se encontrará señalizada por el color que se le asocie a dicha área, de tal manera que a la zona de juego simbólico se le asigna el color amarillo, la zona artística el rojo, la zona de juegos tradicionales el verde, la zona deportiva el naranja y la zona de relajación el azul. Además, en la entrada de cada espacio se dispondrán carteles en los que se especifique la normativa de la propia área, así como las actividades a las que podrán acceder y sus instrucciones en formato pictograma, junto con un tablón informativo de carácter visual colocado en la puerta de acceso, donde se resumen las áreas y actividades. Además, en él también se anticiparán desde el lunes la temática del taller que se desarrollará el viernes

en la zona del juego simbólico. Asimismo, cada área contará con unos guardianes de la zona que asumirán responsabilidades propias de supervisión y resolución de conflictos entre otras cuestiones. Estos roles se asignarán a dos miembros de cada curso de manera rotativa semanalmente.

Finalmente, en la última fase, una vez materializada la intervención, se establece un periodo de prueba y adaptación progresiva de un mes para determinar qué aspectos funcionan o cuáles son mejorables en la aplicación práctica del diseño, según las anotaciones y datos registrados en los instrumentos de evaluación indicados, lo cual permitirá realizar modificaciones de forma conjunta en reuniones organizadas con el profesorado participante, hasta llegar a una propuesta acorde a las necesidades y objetivos planteados en primera instancia.

#### **5.3.4 Procedimiento de evaluación**

Con el propósito de evaluar la efectividad que supone la implantación del programa de Patios inclusivos, se llevará a cabo un procedimiento de evaluación estructurado en tres fases principales: fase inicial, fase de observación pre-post y fase final. En la fase inicial de este proyecto se difundirá el cuestionario de percepción docente al profesorado del centro. Este cuestionario permitirá completar a su vez, la hoja de registro inicial, la cual indica la ratio de alumnos que integrará el proyecto, los alumnos con condición autista incluidos y su nivel de integración en el patio con las prácticas actuales.

Una vez finalizada esta fase de investigación, se dará comienzo a la fase de observación pre-post del programa de intervención. Para ello, en ambas partes de esta fase se optará por un método de observación directa con una duración de 30 minutos en tres de los recreos semanales (lunes, miércoles y viernes). Por su parte, la fase de observación previa a la intervención tendrá una extensión de 15 días, mientras que la fase posterior se desarrollará durante 30 días hasta completar el estudio piloto, con el que se podrá analizar el impacto y las posibles adaptaciones requeridas para mejorar la eficacia del programa.

En la última fase del programa, se realizará una evaluación final en la que se establecerá un análisis comparativo entre los datos que se han registrado previa y posteriormente a la puesta en marcha del programa en la Hoja de Registro de Observación de las Habilidades Sociales (Lacunza, 2008) y finalmente, se volverá a aplicar el cuestionario de percepción docente para contrastar las respuestas registradas en cada fase (inicial y final).

### 5.3.5 Medidas de evaluación

Para la evaluación de este proyecto se han seleccionado tanto medidas de carácter observacional como medidas estandarizadas. Este programa contará con una evaluación inicial que se compone de dos instrumentos fundamentalmente; un cuestionario de percepción docente y una hoja de registro inicial. Como se describe previamente, la primera fase del proyecto pretende evaluar el nivel de inclusión del patio desde la perspectiva docente a partir de una encuesta diseñada en Google Forms, de tal manera que, tras analizar los resultados obtenidos, se completará la hoja de registro inicial creada por la Asociación Autismo Córdoba (Ruiz Bustos & Muñoz Torres, 2017) (ver Hoja de Registro Inicial en Anexo B). Esta evaluación inicial de grupo integra 7 ítems en los que se deben especificar los recursos humanos y materiales con los que cuenta el proyecto, las dinámicas de patios actuales, el alumnado con condición autista presente en el proyecto, así como las interacciones sociales y el nivel de integración que experimenta con respecto al grupo.

Por otro lado, durante el periodo tanto previo de observación, como posterior a la intervención se empleará la Hoja de Registro de Observación de Habilidades Sociales (Lacunza, 2008). Este instrumento parte de las categorías que establece Quiroga (1992) sobre la observación de los comportamientos sociales; interactivos y no interactivos. Por ello mismo, esta hoja de registro se compone de estas dos categorías y se desglosa en otras cuatro subcategorías referentes al tipo de interacción, la modalidad de la interacción, la expresión y la compañía con la que se produce la interacción. Asimismo, este registro se ampliará con otras categorías que respondan a los intereses y las características del estudio, de tal manera que también se contemplará la frecuencia y duración de las interacciones, así como el tipo de actividad en el que se produce la interacción (juego, conversación, colaboración, observación), la actividad concreta y el nivel de participación presente en la misma (ver Hoja de Registro de Observación de las habilidades Sociales ampliada en Anexo B). Por su parte, este registro se evaluará mediante una escala de puntajes comprendidos entre 0 a 2, asignando un valor de 0 aquellas situaciones en las que se registra una categoría no interactiva y entre 1 a 2 a aquellas categorías interactivas en función de su calidad y el tipo de interacción, es decir, se asignará la máxima puntuación en aquellos momentos en los que el niño muestre una interacción social positiva, inicie la interacción, interacciona con otros, se exprese verbal y físicamente, se produzca una interacción de forma continua y tenga un nivel de participación alto.

### 5.3.6 Análisis de datos

Para efectuar este procedimiento se analizarán los resultados mediante un software estadístico especializado. En primer lugar, se realizarán análisis descriptivos sobre los datos recopilados en la encuesta y en la hoja de registro de la fase inicial, además de aquellos datos registrados en la fase de observación pre y post a la intervención. Para ello, se calcularán tanto las frecuencias como los porcentajes de las variables previamente analizadas (número de interacción, tipo de actividad, modalidad de interacción, duración...etc) y con ellas se determinará las medidas de centralización y dispersión pertinentes (media, mediana, moda, dispersión) a fin de analizar la distribución que tomaron estas variables en el estudio.

Posteriormente, se llevará a cabo la aplicación de pruebas estadísticas a través de las cuales se pretende establecer comparaciones entre la distribución que siguen los datos tanto previos como posteriores a la puesta en marcha del programa de Patios inclusivos. Para ello, se optará por la prueba t de muestras pareadas, mediante la cual se contrastará las medias obtenidas de las variables en los distintos momentos del proyecto. No obstante, en caso de que los datos no sigan una distribución normal se empleará la prueba no paramétrica de Wilcoxon. Seguidamente de ello, para determinar el impacto del programa se analizará, por un lado, la diferencia de puntajes obtenidos a través de la Hoja de Registro de Observación de las Habilidades Sociales (Lacunza, 2008) en cada una de las fases, y por otro lado, el cambio de percepción que ha tomado el equipo docente tras difundir nuevamente en la fase final la encuesta que se proporcionó en la fase inicial y, finalmente, se evaluará la magnitud del impacto que ha tenido el proyecto en función de la significatividad que indique la prueba t de muestras pareadas. Por tanto, para evaluar su magnitud se empleará la d de Cohen, de tal manera que su valor podrá determinar si el impacto del programa ha sido pequeño, notable o muy significativo en función de los siguientes rangos; menor a 0.20 cambio muy poco significativo, igual o mayor a 0.50, cambio notable mayor de 0.80, cambio de magnitud muy significativa.

Finalmente, también se podrá realizar análisis cualitativos con las observaciones y comentarios que se hayan añadido en cada uno de los registros diarios y que puedan resultar de interés o mismamente respaldar los datos obtenidos.

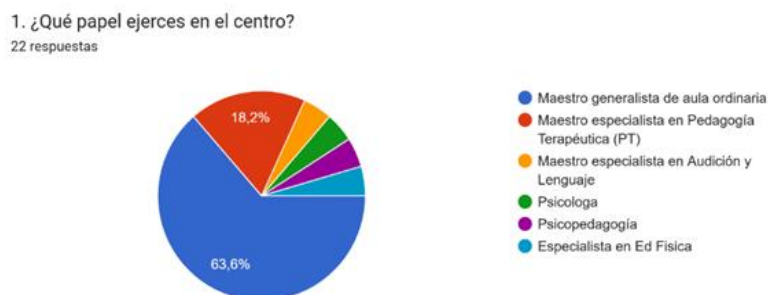
## 6. RESULTADOS

### 6. 1 Desarrollo resultados cuestionario

Para comenzar con la presentación de los resultados, se analizarán las respuestas del cuestionario dirigido a docentes realizado en la primera fase de la investigación. En la sección 1 de este cuestionario se examina información de carácter general que configurará los dos grupos sobre los que se pretende realizar el estudio. Para comenzar, en la primera pregunta sobre qué papel ejercen en el centro cada uno de los encuestados, vemos que el 63,3% de los docentes que respondieron a la encuesta son maestros generalista de aula, seguido de ellos el 18% de los encuestados son maestros especialistas en PT y una minoría del 4,5% corresponde a especialidades concretas individualmente, es decir, 4,5% son maestros especialistas en Audición y Lenguaje, otro 4,5% psicólogos, otro 4,5% psicopedagogos y otro 4,5% especialista en Educación Física como se puede observar en el *Figura 1*.

#### Figura 1.

*Porcentaje sobre pregunta 1 ¿Qué papel ejerces en el centro?*



Asimismo, a través de la segunda pregunta del cuestionario se establece una diferenciación entre los encuestados que han recibido formación en educación especial, en total 14, representando un 63,6% y aquellos que no han recibido formación, pero estarían interesados, en concreto 8, asumiendo un porcentaje de 36,4% como indica la Figura 5 (ver Figura 5 en Anexo C).

Por su parte, a partir de la tercera pregunta se observa que el 31,8% ha recibido formación del propio centro, siendo este el mismo porcentaje de los que no han recibido formación, mientras que el 27,3% se ha formado mediante cursos oficiales y, el 9,1% restante ha optado por una formación autodidacta (ver Figura 6 en Anexo C). Asimismo, en la cuarta pregunta podemos identificar que la amplia mayoría de los docentes comprenden una

experiencia de trabajo con alumnado con TEA de en torno 1 a 5 años asumiendo un porcentaje del 54,5%, seguido de un 13,6% que acumulan una experiencia de más de 10 años y una minoría de un 4,5% con una experiencia de entre 6 a 10 años, mientras que el 27,3% de los encuestados afirma no tener ninguna experiencia previa con este tipo de alumnado (ver Figura 7 en Anexo C). Por su parte, tanto en la *Tabla 2* como en las Figuras 2,3 y 4 que se muestran a continuación, se han recopilado y representado las respuestas de las secciones 2, 3 y 4 del cuestionario.

**Tabla 2**

*Registro resultados encuesta*

Ítems	Grupo con formación (M)	Grupo sin formación (M)	P	Lower	Upper	Valor del efecto ( $\xi$ )
Sección 2. Frecuencias prácticas inclusivas en el recreo						
Ítem 1. Participación.	3	3	1,000	-1.182	1,182	0,0886
Ítem 2. Situaciones de aislamiento.	3	3,36	0,447	-0.882	0,415	NaN
Ítem 3. Conductas disruptivas.	3	2,36	0,186	-0.357	1,557	NaN
Ítem 4. Contribución del alumnado.	3,25	3,07	0,924	-1.535	1,669	0,0938
Ítem 5. Estructuración en zonas.	2	2,28	0,558	-1,669	0,945	0,1853
Ítem 6. Elección de juegos.	4,13	3,14	0,041*	-0.142	2,075	0,7257
Ítem 7. Propuesta diversa de actividades.	3,37	2,36	0,151	-0,469	2,536	0.5442
Ítem 8. Anticipación de actividades.	2	2,29	0,546	-1,641	0,908	0,2537
Ítem 9. Explicación de actividades.	2,38	2,29	0,899	-1,063	1,196	NaN
Ítem 10. Adaptaciones en actividades.	2,5	2,36	0,734	-0,694	0,961	NaN
Sección 3. Percepción sobre la inclusión y socialización en el recreo.						
Ítem 11. El diseño favorece la interacción.	2,375	2,79	0,315	-1,653	0,586	0,443
Ítem 12. Los juegos contemplan la	2,25	2,36	0,936	-0,846	0,913	NaN

diversidad.

Ítem 13. Espacios tranquilos y regulación sensorial en alumnado con TEA.	3,75	4,57	0,039*	-1,844	0,044	0,733
Ítem 14. Actividades afines incrementarían la participación.	3,75	4,36	0,379	-2,144	0,945	0,586
Ítem 15. La presencia de adaptaciones implica participación.	3,625	4,43	0,193	-2,311	0,577	0,738

Sección 4. Evaluación del nivel de interacción social e inclusión en el recreo

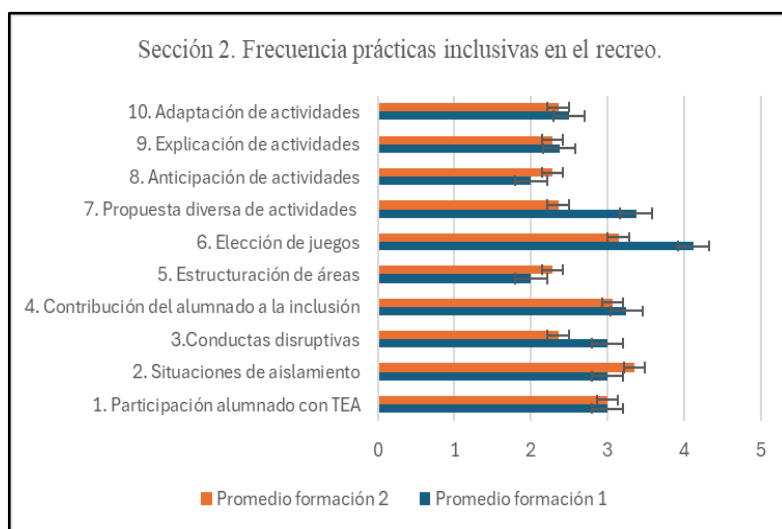
Ítem 16. Interacciones entre alumnos del mismo curso.	3,75	3,50	0,586	-0,953	1,620	0,181
Ítem 17. Interacciones entre alumnos de diferente curso.	2,625	2,29	0,673	-0,551	0,818	NaN
Ítem 18. Interacciones entre alumnos con TEA y neurotípicos.	2,625	2,50	1,000	-0,882	0,882	0,1478
Ítem 19. Grado de inclusión en el patio.	2,75	2,57	1,000	-0,882	0,882	NaN
Ítem 20. Grado de inclusión en el aula.	3,375	2,79	0,224	-0,513	1,980	0,313

**Nota:** (M) indica el promedio de las puntuaciones de cada grupo de docentes.

\*Se establecen diferencias significativas cuando el valor de  $p$  es inferior a 0,05.

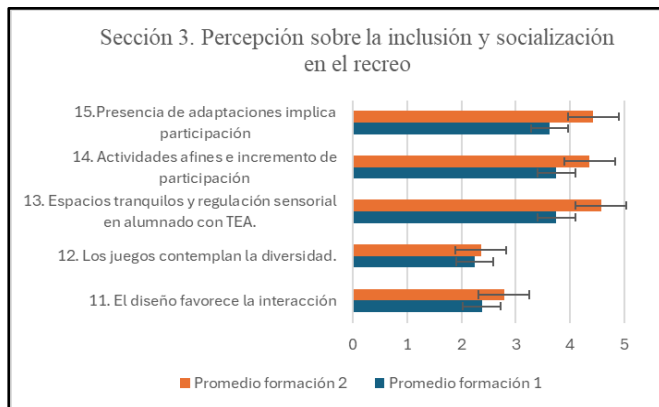
**Figura 2**

*Respuestas encuesta Sección 2.*



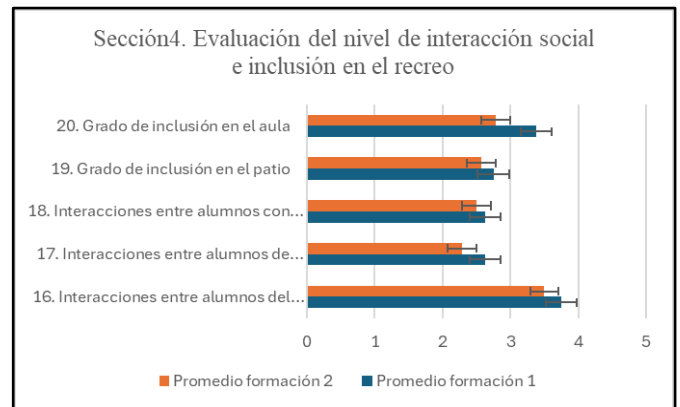
**Figura 3**

*Respuestas encuesta Sección 3*



**Figura 4**

*Respuestas encuesta sección 4*



Como se puede apreciar, únicamente se establecen diferencias significativas entre ambos grupos de estudio en dos ítems. En el primer caso, el sexto ítem de la sección 2 valora la frecuencia con la que los alumnos pueden elegir las actividades a las que quieren jugar durante el periodo de recreo, de tal manera que desde la perspectiva del profesorado sin formación esta situación se da con relativa frecuencia, mientras que por el contrario los docentes con formación no concuerdan con ello. Por su parte, se constatan diferencias significativas entre ambos grupos, ya que el valor de  $p$  resulta inferior a 0,05. Asimismo, la magnitud del efecto ( $\xi$ ) resulta ser notable al representar un valor próximo a 1.

Por otro lado, en el ítem 13 de la tercera sección, los docentes han valorado de forma positiva la incorporación de espacios tranquilos que permitieran alcanzar un grado de regulación óptimo, registrando un promedio considerablemente superior para aquellos docentes con formación que sin formación, de manera que, atendiendo al valor de  $p$ , siendo inferior a 0,05 también se pueden indicar diferencias significativas con respecto a este ítem. Asimismo, considerando el indicador ( $\xi$ ) con un valor de 0,7325 se determina que el efecto de esta diferencia también es notable.

Por último, se ha realizado un análisis cualitativo categorial con las respuestas que se han registrado en la última sección de este cuestionario, donde se invita a los docentes a plantear prácticas inclusivas. Por ello, en la primera pregunta realizada con un enfoque genérico, los docentes optaron en su amplia mayoría por actividades cooperativas, junto con la diversificación y adaptación de los espacios, justificando que “*más del 80% de este espacio se destina a jugar a deportes (fútbol concretamente)*”. Por su parte, casi un tercio de los docentes solicitan formación tanto para el profesorado como para el propio alumnado, ya que incluso algunos de los encuestados reconocen su desconocimiento

sobre posibles métodos de actuación para mejorar esta situación. Del mismo modo, estas categorías se repiten en la última pregunta del cuestionario dirigida específicamente para el alumnado con condición autista, de tal forma que los docentes apuestan por una reconfiguración espacial, así como la propuesta de actividades con las que el alumnado se encuentre familiarizado o incluso algunos sugieren acompañar los juegos con explicaciones e incluso pictogramas. Por otro lado, dentro de la diversificación de actividades optan por algunas *“más calmadas como la lectura, juegos de mesa u otro tipo de juegos”* y sobre todo *“que les permitan asumir un rol activo que sea de su interés”*. En la segunda fase de este trabajo, en base a los resultados empíricos obtenidos en la encuesta y profundizando en la lectura científica de diversos artículos sobre prácticas efectivas en patios inclusivos a continuación se desarrolla una propuesta de programa de Patios inclusivos para promover las habilidades sociales y la inclusión del alumnado con condición autista.

## **6.2 Desarrollo resultados: propuesta Programa de intervención de Patios Inclusivos.**

El proyecto que se muestra a continuación se ha diseñado para todo el alumnado de la etapa de Ed. Primaria. No obstante, se encuentra especialmente dirigida hacia el alumnado con condición autista del centro sobre el que se va a realizar el proyecto, a fin de propiciar situaciones que potencien sus interacciones sociales y, por consiguiente, contribuyan a lograr su inclusión social. Por tanto, para alcanzar este propósito es preciso diseñar un Patio inclusivo que ayude a paliar las barreras y necesidades más comunes para el alumnado con TEA durante este periodo de recreo. Por ello, esta propuesta se conformará de 4 pilares principales como son la organización de los espacios, la anticipación de las actividades o talleres que se desarrollen y sus normas de juego, los roles asignados y la presencia de elementos que ayuden a autorregularse frente a diversos estímulos o situaciones de sobreestimulación, a fin de alcanzar un clima de juego y convivencia seguro y adecuado, haciendo especial alusión al alumnado con condición autista.

### **6.2.1 Pilares de la propuesta**

#### **6.2.1.1 Distribución de los espacios de juego**

El espacio del patio se dividirá en 5 áreas principales: zona de juegos tradicionales, zona de juego simbólico, zona de relajación, zona artística y zona deportiva (ver en diseño del

patio en Anexo D). Cada una de estas áreas persigue un objetivo específico y cuenta con las actividades y recursos materiales pertinentes para su desarrollo.

**A) Zona de juegos tradicionales:**

➤ **Descripción y finalidad del área:**

Esta área se presenta como un espacio destinado a juegos populares/tradicionales bajo una perspectiva inclusiva y apropiada para la sociedad actual, donde los alumnos pueden optar por varios juegos grupales como los que se describen. Asimismo, esta área se distribuirá en el centro del patio próximo a la puerta de entrada, señalizada con un cartel en el que se indiquen las instrucciones y normas del área, asociada al color verde.

➔ **Actividades incluidas:**

En esta zona se incluyen seis juegos populares que atienden a criterios de accesibilidad. A modo de ejemplo se desarrollará la ficha de uno de ellos *“La bolera”*, donde se especifica el nombre, la descripción del propio juego, los materiales que se requieren para su desarrollo, aquellas adaptaciones que se han realizado sobre la versión tradicional para garantizar la accesibilidad y participación en este caso, atendiendo al alumnado con condición autista y, finalmente, las destrezas o habilidades que se pretenden poner en práctica. La ficha de desarrollo del resto de juegos puede consultarse en el Anexo E y los materiales visuales de la zona en el Anexo F.

**Tabla 3**

*Ficha actividad “La bolera”*

<b>Nombre</b>	<b>“La bolera”</b>
<b>Descripción</b>	Este juego pretende ser una adaptación del juego tradicional con bolos, donde los alumnos desde una distancia marcada pueden lanzar una pelota para derribar un conjunto de bolos dispuestos de manera alineada. Para ello, se emplearán botellas de plástico marcadas con una letra, de manera que cada jugador al derribarlas deberá decir una palabra con dicha inicial. Asimismo, para este juego contarán con una pizarra a modo de marcador donde podrán ir apuntando en una tabla de clasificación los bolos que van derribando en cada ronda, de tal manera que si no emiten o muestran una palabra que cumpla con los criterios mencionados no podrán anotar puntos.
<b>Recursos</b>	Para esta actividad se necesitarán 8 botellas de plástico de 2 L para hacer los bolos, letras adheridas, pelota con peso, marcador, tiza y pictogramas.
<b>Adaptaciones</b>	Marcador o pizarra como elemento visual, además de permitir diferentes formas de lanzamiento y distancias desde las que lanzar los bolos,

---

respetando unos mínimos y máximos establecidos acordes a las capacidades del alumnado. Además, para evitar que aquellos alumnos que no tengan adquirida la lectoescritura se queden sin puntuar, se proporcionará un tablero de pictogramas sobre el que podrán señalar una palabra que se ajuste a los criterios mencionados, o del mismo modo se dispondrá de una bandeja con imágenes dentro de las cuales el alumno tendrá que seleccionar la que empiece por la letra del bolo derribado. Asimismo, para anotar sus puntos en esta misma bandeja tendrán pegatinas con diferentes avatares y números, con la finalidad de identificarse en la tabla de clasificación y sumar las puntuaciones de cada ronda.

---

<b>Destrezas/habilidades a practicar</b>	Habilidades motrices como equilibrio, coordinación óculo-manual, fuerza y el control de esta, y habilidades de carácter cognitivo como asociación de letras a palabras en un tiempo limitado, además de potenciar la atención, memoria y creatividad.
--	---

---

## **B) Zona de relajación**

### **➤ Descripción y finalidad del área**

La zona de relajación pretende ser un espacio al que los alumnos puedan acudir tanto para aquellos momentos en los que presenten una sobreestimulación y por ello, requieran permanecer en un ambiente más tranquilo, como para simplemente disfrutar de los espacios que esta misma área ofrece. Para contribuir a su finalidad este espacio se asocia a un color azul pastel, de manera que el diseño y los materiales visuales de esta zona se pueden consultar en el Anexo G.

### **➤ Actividades incluidas**

Entre las actividades que podemos encontrar en este espacio describimos el Bibliopatio, como un lugar cómodo destinado a la lectura con cojines, puf, y una pequeña cómoda en la que se encuentran libros. En esta pequeña estantería los alumnos dispondrán de libros de diversos géneros literarios como fantasía, aventura, misterio, ciencia ficción, poesía y cómics. Cabe mencionar que estos libros están adaptados al nivel madurativo de cada uno de los cursos de la etapa de Educación Primaria. Asimismo, también se facilitarán libros de lectura fácil con apoyo visual pertenecientes a la editorial GEU (ver en Anexo F). Por otro lado, los alumnos también tendrán la oportunidad de llevar consigo cualquier libro que se estén leyendo en el momento o que más les guste, con la finalidad de disfrutar aún más del momento de lectura.

Por otro lado, esta área de relajación también contará con un espacio de descanso en el que nuevamente encontraremos cojines y puf, además de un banco en disposición de

medialuna para facilitar la interacción visual entre los niños que acuden a este lugar y un merendero para almorzar. Los alumnos también podrán trasladar su momento de lectura a este espacio en función de sus necesidades. Sin embargo, esta área pretende ser un espacio de descanso e interacción de tipo conversacional entre los niños mientras toman el almuerzo o pasan el tiempo del recreo.

Finalmente, la última subdivisión de la zona de relajación contará con una mesa redonda de altura modulable, rodeada de cojines y sillas ergonómicas que serán empleadas atendiendo a las preferencias de los niños que acuden a esta área, junto con otra cómoda de características similares a la descrita en el Bibliopatio, donde se recogerán diversos juegos de mesa. La selección de estos juegos será previamente consultada a los alumnos, de manera que entre los más demandados se podrían encontrar los puzzles, la oca y el ajedrez. Por lo tanto, en uno de los laterales de esta estantería se colocará una secuencia de pictogramas que indique *elegir juego, terminado y guardar estantería* como normas principales de este espacio. Esta misma secuencia se emplea en el espacio del Bibliopatio para la elección de los libros disponibles. Además, en las estanterías descritas también podrán encontrar objetos estimulantes o desestresantes para favorecer su autorregulación.

#### ➤ **Destrezas/habilidades a desarrollar**

Como se describe previamente, este espacio está ideado para facilitar y propiciar la autorregulación en los alumnos, conformándose como un ambiente tranquilo rodeado de materiales cómodos. No obstante, mediante las actividades propuestas también pretende inculcar otro tipo de aspectos como el fomento del gusto por la lectura, la planificación y estructuración de estrategias lógicas necesarias para los juegos de mesa, el desarrollo de destrezas motrices finas mediante la manipulación de fichas y la creación de situaciones de socialización e interacción conversacional en ambientes tranquilos y propios para ello.

### **C) Zona artística**

#### ➤ **Descripción y finalidad del área**

La zona artística se constituye como un lugar en el que los alumnos puedan explorar su creatividad mediante actividades de carácter manipulativo. Esta región del patio se compone de una amplia mesa rectangular como superficie de trabajo donde los alumnos pueden moldear, pegar, recortar y pintar entre otras cuestiones con los materiales que se proporcionarán para ello. Asimismo, esta zona se encontrará frente a una pared de pizarra en la que los alumnos también podrán pintar libremente con tizas. La dinámica de trabajo

podrá adoptar un carácter más o menos estructurado en función de las necesidades del alumno, al igual que ocurre con la posibilidad de cooperar entre los alumnos para diseñar el producto deseado. El diseño y los materiales visuales de esta zona se pueden ver en el Anexo H.

➤ **Actividades incluidas**

En esta área no se propondrán actividades o juegos estructurados propiamente dichos, sino que las tareas o talleres realizados tomarán un papel más creativo y libre, centrado en la construcción de un producto final. Para ello, contarán con una diversidad de materiales manipulativos como arcilla, plastilina, pinturas en varios formatos, telas de diferentes texturas, algodones, cartones, cartulinas, tijeras, pegamento, etc. Asimismo, se podrá optar por una dinámica más o menos estructurada, de tal manera que, en algunos casos, el monitor o docente que se encuentre en el área ofrecerá un modelo de producto que el alumno deba reproducir, y en otras ocasiones, se les otorgará total libertad para configurar sus obras. Por su parte, este espacio también contará con un recurso didáctico como es Mi estuche de pictogramas (Editorial GEU, s.f.) donde se recogen numerosas acciones como las mencionadas previamente, a fin de facilitar la comunicación, especialmente con el alumnado con condición autista y potenciar de esta manera su intención comunicativa. A modo de ejemplo, alguna de las obras o creaciones que podrán desarrollar será la construcción de una maqueta del propio colegio o de la ciudad.

➤ **Destrezas/habilidades a desarrollar**

Este espacio estará especialmente destinado a fomentar la creatividad e imaginación del alumnado mediante actividades que requieran una exploración multisensorial, y con ello, potenciar la motricidad fina, la planificación y estructuración de los pasos a seguir para el diseño del producto, y finalmente, el trabajo en equipo en el caso de que se opte por una modalidad cooperativa.

**D) Zona de juego simbólico**

➤ **Descripción y finalidad del área**

La zona de juego simbólico pretende ser un espacio en el que los niños puedan jugar a través de representaciones y situaciones contextualizadas pertenecientes al día a día. Asimismo, resulta una oportunidad de interacción y socialización mediante el juego donde el alumno puede potenciar su intención comunicativa bajo un contexto idealizado,

además de fomentar su creatividad y capacidad de imaginación durante un momento de ocio junto con otros compañeros. Para ello, esta zona se encontrará ambientada en cuatro lugares diferentes con los que el alumnado se encuentra familiarizado o al menos sean de su interés, como son el supermercado, la casa, la granja y el huerto. Dentro de cada uno de estos espacios dispondrán del material más representativo y asociado a ellos con el que podrán explorar, aprender y representar aquellas escenas más comunes o propias del contexto seleccionado (ver diseño del área y materiales visuales en Anexo I).

Cabe destacar que las habilidades o destrezas que se pretenden desarrollar en esta área se centran en promocionar autonomía personal, mediante la toma de decisiones en situaciones contextualizadas, desencadenando a su vez interacciones sociales que requieran de una intención comunicativa clara y concreta. Por otro lado, cada espacio también pretende practicar otro tipo de habilidades específicas que serán descritas en las fichas de cada área (ver en Anexo E). Con el área de casa se pretende relacionar espacios y reproducir rutinas propias del hogar, además de establecer asociaciones de objetos a acciones determinadas. Por su parte, el supermercado pretende recrear situaciones de compra e intercambio monetario. Por otro lado, con el espacio de la granja se procura mostrar tareas destinadas tanto al cuidado de animales como a la obtención de productos propios de consumo diario como por ejemplo la leche. Finalmente, el espacio de huerto se describe como un área de contacto con la naturaleza.

Cabe mencionar que en esta zona también se desarrollará cada viernes un taller temático en colaboración con asociaciones pertenecientes a la comunidad. El propósito de esta iniciativa reside en acercar al alumnado al contexto real, mediante la puesta en marcha de talleres que le aproximen al desempeño de actividades asociadas a un área específica como puede ser la jardinería o la cocina y de esta manera fomentar su autonomía o del mismo modo, otro tipo de temáticas que persigan un fin didáctico, demandadas por el propio alumnado. Por ello, se ha programado para el periodo de prueba de un mes cuatro talleres. En la primera semana se ha concretado un taller de cocina donde nos acompañarán los miembros de la escuela de cocina de Kitchen Activity Escuela de cocina Infantil en Salamanca. En la segunda semana acudirán el Grupo Aviar, un grupo de naturalistas que pretende concienciar sobre la importancia de proteger al mundo animal desde una metodología lúdica. Asimismo, en la tercera semana la Fundación Salamanca Ciudad de Cultura y Saberes ofrecerá un taller de robótica, en el que ayudarán a manejar y monitorizar ciertos objetos y finalmente, en la última semana, se organizará un taller de animación de cuentacuentos de la mano de Fernando Saldaña.

➤ **Actividades incluidas**

**Tabla 4**

*Ficha temática "La granja"*

<b>La granja</b>	
<b>Descripción</b>	Esta área pretende ofrecer una oportunidad para asumir responsabilidades y tareas que se llevan a cabo en una granja, destinada al cuidado de los animales que habitan en este sector. Algunas de las actividades que se pretenden practicar se resumen en ordeñar vacas, afeitar el pelaje de las ovejas, alimentar a los animales e incluso recoger los huevos que ponen las gallinas. Para ello, contarán con las representaciones de los animales descritos elaborados con materiales reciclados como cartón y plásticos, de tal manera que para ordeñar la vaca se pegará un guante de látex en la zona y un cubo debajo de la misma. Por otro lado, para quitarle el pelaje a la oveja se esparcirá sobre ella espuma que los alumnos quitar directamente con una pala de manera colaborativa, al igual que para recoger los huevos de las gallinas, que se depositarán en pequeñas cestas.
<b>Recursos</b>	Plantillas de cartón para representar los animales de la granja, además de espátulas, espuma, huevos de plástico, nidos, cestas, guantes de látex, cubos de plástico, plantillas de hierbas, pasto, pienso u hortalizas para alimentar a los animales.
<b>Adaptaciones</b>	Secuencias de pictogramas para indicar los pasos a realizar en cada actividad descrita, así como el vocabulario propio del área.
<b>Habilidades/ destrezas a desarrollar</b>	Habilidades comunicativas y sociales mediante la interacción y la colaboración o coordinación en las tareas con otros alumnos, además de fomentar y potenciar su capacidad de abstracción y la imaginación que aporta este tipo de juego en su desarrollo. Además, también se busca ofrecer experiencias más cercanas a un contexto determinado como es la granja, transmitiendo conocimiento sobre las actividades que se realizan en estos espacios o incluso los productos de consumo diario que se extraen de los mismos.

**E) Zona deportiva**

→ **Descripción y finalidad del área**

La zona deportiva pretende que los alumnos destinen el tiempo de juego del patio practicando aquellos deportes que más disfrutan, como el fútbol. No obstante, se pretende evitar que este deporte eclipse a los demás, por lo que se estima necesario diversificar las opciones de juego e incluir otro tipo de deportes con los que se encuentren familiarizados o incluso aquellos que quieran conocer a modo de ofrecer otras alternativas deportivas y

de esta manera, aprovechar las múltiples posibilidades de juego, estrategias, técnicas, habilidades y destrezas requeridas en cualquier deporte. Por ello, se ha decidido incluir en esta área tres zonas de juego diferenciadas en las que se practicarán fútbol, baloncesto y voleibol en un primer momento (ver Ficha de actividades en Anexo E y materiales visuales del área en Anexo J). Sin embargo, esta selección podrá variar en función de las demandas del alumnado.

## F) Actividades incluidas

**Tabla 5**

*Ficha actividad "Baloncesto"*

<b>Baloncesto</b>	
<b>Descripción</b>	Para esta actividad se contará con dos canastas enfrentadas entre sí, de manera que se podrá hacer uso de ella como una única pista de juego o de doble uso, donde cada contrincante posea la misma canasta, pero sus roles de atacante o defensor cambien en el momento en el que su equipo tenga o no el balón. El objetivo del juego consiste en meter el mayor número de canastas para el equipo. Todas las canastas se contabilizarán con dos puntos. Por su parte, se consideran faltas los tocamientos que se produzcan en aquellas jugadas en las que no se toque el balón o no sea esta la intención principal. Por lo tanto, la penalización a este tipo de faltas se encuentra asociada a la suspensión de juego durante el tiempo que dure el ataque. No obstante, las faltas se irán acumulando por cada jugador, de manera que el tiempo de expulsión será cada vez mayor hasta alcanzar las 4 faltas, donde automáticamente se invita al jugador a abandonar el campo de juego.
<b>Adaptaciones</b>	Se instalarán canastas de altura modulable que se podrán adaptar a la altura y capacidades del alumnado. Además, en el caso de que se haga uso de ambas canastas, cada una se encontrará diferenciada por un color distinto, de manera que los integrantes de cada equipo recibirán un peto del color correspondiente a la canasta en la que deban encestar. Por otro lado, en la normativa de este juego se recogerá claramente la política de faltas que asume el mismo en formato de pictograma, además de indicar la obligatoriedad de que cada alumno toque el balón en cada una de las jugadas del equipo a fin de ofrecer un enfoque más participativo e inclusivo.
<b>Recursos</b>	Dos canastas modulables en altura, petos de colores y un balón.
<b>Destrezas/habilidades a desarrollar</b>	Se pretende practicar el trabajo en equipo, además de otro tipo de habilidades físicas y mentales como la agilidad, la planificación, la coordinación, la modalidad y precisión del lanzamiento.

### **6.2.1.2 Anticipación**

La anticipación en este proyecto será otro de los pilares fundamentales a fin de asegurar una respuesta receptiva en su implementación. Por ello, durante el periodo de observación previo a la aplicación de este proyecto, se comentará la iniciativa del mismo en las sesiones de tutorías que tenga cada tutor con su grupo correspondiente a la etapa de Ed. Primaria, donde se concretarán las áreas de las que se va a componer el patio, junto con las actividades que va a integrar cada una de las áreas, ofreciendo una actitud receptiva a la hora de considerar las posibles propuestas que comenten los alumnos.

Por otro lado, previamente a la implementación de esta nueva dinámica, se establecerá un tablón informativo a la entrada del patio, donde se resumirá de forma esquemática las zonas de las que se compone el nuevo patio, así como los objetivos o el enfoque que adopta cada una de las zonas, a fin de que los alumnos estén familiarizados con la nueva dinámica e identifiquen aquellas actividades que podrían resultar atractivas para ellos (ver Anexo K).

Además, una vez iniciado el periodo de desarrollo del proyecto, este tablón se conservará en la entrada, integrando las actividades que se incluyen en cada área, además de indicar al comienzo de la semana la temática y asociación que acudirá a organizar el taller correspondiente en el área de juego simbólico cada viernes, de esta manera se proporcionará una programación predecible en todo momento.

### **6.2.1.3 Señalización visual**

Para la planificación y estructuración de este diseño será de especial importancia el empleo de recursos visuales a fin de ofrecer un espacio seguro y fácil de comprender para el alumnado de diversas características y necesidades. Para ello, se ha optado por dividir y enmarcar cada una de las zonas que componen el patio escolar con bandas de colores a fin de delimitar de manera clara e intuitiva cada uno de estos espacios, facilitando su reconocimiento y asociación, de manera que la zona de juegos tradicionales/populares se asocia al color verde, la zona de relajación al azul, la zona artística al rojo, la zona de juego simbólico al color amarillo, y finalmente la zona deportiva al color naranja. Asimismo, en la entrada de cada uno de ellos, los alumnos podrán visualizar carteles en los que se recoja la normativa propia del área delimitada en ese color, así como las posibles funciones y actividades que se pueden realizar dentro del mismo espacio (ver en Anexos *F, G, H, I y J*). Por su parte, en el interior de cada área se ofrecen una diversidad

de actividades acordes a la temática seleccionada, de manera que las reglas, normas o funcionamiento de estas mismas también se facilitarán por medio de pictogramas que indiquen la secuencia de pasos que requiere la tarea o el juego a desarrollar.

Por otro lado, en su amplia mayoría, estas actividades comprenden otro tipo de elementos o marcadores visuales como petos de colores y pulsadores o formas y texturas diferenciadas, que favorecen la dinámica y el desarrollo de la actividad para cualquier tipo de alumnado, eliminando cualquier barrera que limite su participación y, por tanto, ofreciendo las mismas oportunidades de juego para todos. Del mismo modo, en todas las áreas delimitadas se encontrará a disposición de cualquier alumno un recurso didáctico mencionado previamente *Mi estuche de colores* (Editorial GEU, s.f.) como sistema de comunicación por intercambio de imágenes. Este material didáctico incluye una amplia gama de pictogramas, asociados a acciones, actividades, alimentación, animales, colores, conceptos básicos, emociones, lugares, partes del cuerpo, números, profesiones y otras cuestiones, de manera que se pretende que este recurso facilite la interacción y el acceso a las actividades que se realicen en cada caso, potenciando su intención comunicativa.

#### **6.2.1.4 Roles**

- **Alumnado**

Cabe mencionar que, a pesar de disponer de una normativa específica para el patio escolar, indicada al comienzo de este espacio, el periodo de recreo comprende también momentos en los que surgen situaciones conflictivas que se deben tanto prevenir como atender. Por ello, se considera oportuno establecer roles de supervisión a fin de evitar o solventar este tipo de situaciones. Este papel se adjudicará a dos alumnos de cada curso de la etapa educativa de primaria de forma rotativa semanalmente, de manera que entre sus funciones se encontrará asumir una actitud mediadora y dialogante ante situaciones conflictivas, recordar las normas del espacio a aquellos niños que efectúen un incumplimiento de las mismas, explicar la dinámica de juego en los casos requeridos e incluso favorecer la comunicación entre los participantes de las actividades mediante el empleo de sistemas aumentativos de comunicación, como un llavero de pictogramas en el que además se recojan las funciones descritas previamente en lectura fácil (ver materiales guardianes del patio en Anexo L). Sin embargo, ante todo se pretende priorizar e invitar a la resolución autónoma del conflicto por parte de los implicados en el mismo, a través de un enfoque dialogante y pacífico.

La asignación de este tipo de roles en el patio pretende generar un sentimiento de pertenencia e interiorización de la dinámica del patio atribuyendo para ello responsabilidades propias del periodo de recreo a fin de lograr que los alumnos asuman una autoridad con la que sentirse tanto partícipes como seguros y competentes.

#### ▪ **Profesorado**

Dada la estructura y organización de este patio, el rol que asumen los docentes es de apoyo a las actividades y zonas desarrolladas. En este caso, en cada zona se situará un docente para su supervisión. Asimismo, se procura que, respetando su horario de recreo semanal, estos docentes se sitúen siempre en la misma área a fin de crear un ambiente predecible para el alumnado con condición autista y que de esta manera, puedan asociar de manera segura cada docente a su área de referencia. Estos docentes portarán consigo una carpeta con pictogramas o incluso tableros de comunicación para favorecer la comunicación y comprensión de las instrucciones o situaciones dadas en los casos en los que el alumnado con condición autista lo requiera. Sin embargo, como se menciona, su papel reside en apoyar el rol que asumen los guardianes reforzando positivamente su actuación y dándoles la oportunidad de intervenir en primer lugar.

No obstante, su actuación será necesaria en aquellas situaciones conflictivas que queden fuera del alcance de los guardianes y por ello, precisen intervenir de forma directa con el alumnado con condición autista ayudándole a regular sus emociones y ofreciendo otras vías de comunicación para expresar lo que le sucede en situaciones de aislamiento o agresión hacia otros compañeros. Para ello, se ofrecerá un modelo de resolución de conflictos estructurado, donde se proporciona la oportunidad de escuchar varias versiones de la situación, respetando los turnos conversacionales, analizando el problema, así como la emoción que sienten cada uno de los sujetos que intervienen en el conflicto y finalmente, mostrando las soluciones posibles (ver técnica mediación de conflictos de en Anexo L).

Además, estos docentes también deberán portar recursos de mediación visual con las que el alumnado pueda expresar “quiero jugar solo” “estoy enfadado” o “necesito ayuda” entre otras cuestiones. Por otro lado, en las ocasiones que se requieran, se iniciará un protocolo que invite al alumno/a a acudir al área de relajación donde se realizarán de forma conjunta secuencias de relajación y respiración, además de ofrecer otro tipo de elementos con los que pueda alcanzar un estado de relajación adecuado con el que volver a jugar. Ante tales circunstancias se adoptará una actitud comprensiva, paciente y

reguladora con la que se pretenda ayudar al alumnado a identificar sus emociones a través de material específico como un semáforo emocional donde se asocia el rojo, amarillo y verde de este semáforo a un conjunto de emociones o estados como enfadada, incómoda, o tranquila respectivamente (ver semáforo en Anexo L). Finalmente, los docentes también serán responsables de tomar registro y elaborar informes que serán trasladados al orientador del centro sobre aquellas incidencias que vulneren las normas de patio.

#### **6.2.1.5 Regulación sensorial**

Considerando las condiciones de ruido en las que se suelen encontrar los patios escolares, se estima conveniente incluir elementos que contribuyan a reducir la sobreestimulación que pueden experimentar los alumnos, regulando sensorialmente estos espacios para evitar que este periodo de recreo sea incómodo y estresante para los alumnos con condición autista. Por ello, en el plano auditivo, los alumnos tendrán a su disposición en las estanterías de la zona de relajación unos auriculares con cancelación de ruido, que podrán coger y trasladar a cualquiera de las demás áreas de juego. Por otro lado, en la zona artística se optará por reproducir música clásica en el volumen que demanden con el fin de ofrecer un clima de trabajo más relajado y melódico. Asimismo, se intentará cubrir la mayor parte de la superficie con césped artificial a fin de reducir el impacto generado por el ruido ambiental de las caídas, golpes o movimientos por el espacio.

Por su parte, en el plano visual, cada área se encuentra delimitada por un color específico para facilitar su identificación. No obstante, la selección de estos colores responderá a criterios de neutralidad, es decir, se optará por colores con tonalidad pastel, a fin de evitar colores llamativos y agresivos para los alumnos. Por otro lado, también cabe la posibilidad de incluir una mesa de luz con colores relajantes en la zona de relajación.

En lo que respecta al área táctil, en la zona artística se ofrecerá una diversidad de materiales de diferentes texturas con las que el alumno muestre una actitud receptiva. Además, tanto en esta zona como en la zona de relajación y de juego simbólico, se proporcionarán juguetes sensoriales como pelotas y cubos antiestrés para masajear o burbujas para explotar a fin de ofrecer herramientas que favorezcan dicha autorregulación.

Finalmente, cabe mencionar que con esta nueva distribución de áreas específicas el patio consta de una estructuración clara e intuitiva que facilita el desplazamiento y comprensión de las dinámicas de patio. Además, cada una de estas áreas y actividades se encontrarán

señalizadas mediante carteles en los que se incluyen una combinación de representaciones textuales y visuales de la descripción de cada área, las normas que la integran, los juegos que incluyen y en muchos casos, la secuencia de pasos de estos mismos. Asimismo, a través del tablón que se encuentra en la entrada también se establece una rutina predecible que permite tanto anticipar como gestionar la información mencionada previamente.

## **7. DISCUSIÓN**

Uno de los propósitos que este trabajo persigue se centra en valorar la percepción de un grupo de docentes sobre la inclusión que se evidencia durante el periodo de recreo de su centro de referencia y más concretamente, determinar el contraste de posturas entre aquellos docentes que poseen formación sobre educación especial/inclusión frente a aquellos que no disponen de conocimientos previos, a fin de valorar la presencia de un mayor estado de concienciación por parte de los docentes formados respecto a las barreras y conductas de aislamiento que sufren los alumnos con condición autista en este tipo de espacios de ocio, tal y como declaraba una de las hipótesis principales planteadas al comienzo. Por lo tanto, tras la presentación de los resultados a continuación se ofrecerá un análisis e interpretación de estos a fin de valorar un contraste significativo entre ambas posturas de análisis.

Por ello, analizando los resultados que han ofrecido en la sección 2 del cuestionario, respecto a la frecuencia con la que se producen ciertas prácticas inclusivas en el patio, se puede apreciar que, tanto docentes con formación como sin ella, son parcialmente conscientes de las carencias tanto de tipo estructural como material que subyacen en los centros educativos, como impedimento para la implantación de prácticas inclusivas de calidad.

No obstante, sus posturas se contraponen a la hora de identificar situaciones de aislamiento en el patio, siendo mayormente percibidas por los docentes con formación que por los que no tienen, por lo que esta situación evidencia que los docentes con formación disponen de una mayor sensibilidad para detectar este tipo de situaciones en el patio. Sin embargo, el valor de  $p$  nos indicó que estas diferencias no eran significativas. Por su parte, resulta reseñable que los docentes sin formación perciban con mayor frecuencia conductas disruptivas por parte del alumnado con TEA que los docentes con formación. Sin embargo, estos datos pueden justificarse por la falta de comprensión o herramientas que permitan interpretar y empatizar con el alumnado con condición autista

en determinados contextos como en el periodo de recreo, donde convergen diversos factores que pueden alterar su estado emocional. Asimismo, otro de los indicadores puede partir de la presencia de un sesgo de atención selectiva, al querer analizar con mayor exhaustividad las conductas manifiestas de este alumnado y compararlas con las del resto bajo igualdad de condiciones. Pese a ello, nuevamente, esta diferenciación entre posturas no llegó a evidenciarse como significativa.

Por el contrario, esta disparidad de opiniones entre ambos grupos sí resultó ser significativa al determinar las oportunidades de elección que tienen los alumnos durante el recreo, siendo contemplada como muy poco frecuente por los docentes con formación, mientras que el profesorado sin formación asegura que los alumnos disponen casi siempre de la posibilidad de elegir las actividades a las que quieren jugar. La contraposición entre estas opiniones sugiere que los docentes sin formación confunden los conceptos participación con capacidad de elección, asumiendo que el hecho de participar implica que el alumno ha podido elegir las actividades de juego. Sin embargo, los docentes con formación podrían ser más conscientes de la baja frecuencia con la que los alumnos deciden a qué jugar, posiblemente por el conocimiento que poseen acerca de los principios que sustentan la propia capacidad de elección, así como las dificultades que presentan los alumnos con condición autista para ello.

Por otro lado, ambos grupos de docentes han mostrado su inconformidad con respecto a las prácticas actuales en el patio escolar, en concreto, muestran desacuerdo con que el diseño o la estructura actual del patio propicie interacción y participación espontánea en estos espacios, siendo este factor principalmente reconocido por el grupo sin formación. Asimismo, ambos grupos coinciden con que los juegos desarrollados no atienden a criterios de diversidad, sin mostrar diferenciación en el nivel de desacuerdo entre ellos. No obstante, apuestan por los buenos resultados que generarían prácticas inclusivas relacionadas con la creación de espacios adaptados, actividades que respondan a los intereses del alumnado o incluso la incorporación de un espacio de relajación para que los alumnos puedan autorregularse cuando lo precisen. Del mismo modo, estas últimas propuestas son valoradas más positivamente por los docentes con formación que por aquellos no disponen de ella, especialmente al considerar la implementación de un espacio más tranquilo en el patio, donde se han podido evidenciar diferencias significativas entre las posturas de ambos grupos al atender al valor de  $p$ .

Asimismo, cabe mencionar que este contraste de posturas, analizando las prácticas actuales y las posibles o deseadas, evidencia no solo una concienciación tanto crítica

como actitudinal por parte del profesorado especialmente con formación, sino también una rotunda brecha entre la intencionalidad y la aplicación de estas prácticas, de modo que nuevamente apelamos a la falta de recursos, ayudas y personal que demandan los centros educativos para impulsar y promover entornos más inclusivos tanto dentro como fuera del aula.

Por su parte, se retoma el ítem 4 del cuestionario en el que los docentes señalan que la contribución que realizan los compañeros para incluir al alumnado con TEA no se produce con relativa frecuencia. Esta consideración, añadida a la escasez de interacciones que ambos grupos de docentes constatan entre los alumnos neurotípicos y con condición autista, a pesar de haber contemplado previamente una participación adecuada por parte de este último colectivo, respalda la postura de Gutiérrez et al. (2007) al considerar que la mera exposición entre alumnos neurotípicos y no neurotípicos no implica interacciones directamente causales ni aprendizajes sociales o funcionales significativos.

Del mismo modo, hablando propiamente de inclusión, durante el periodo de recreo, ambos grupos de docentes han contemplado este indicador entre niveles escasos y adecuados, más favorables para los docentes sin formación que para aquellos con formación. Por el contrario, al contrastar con la inclusión percibida respecto al aula, las posturas se divergen, de manera que los docentes con formación aseguran que la inclusión en este contexto no presenta significativas mejoras frente a la percibida en el patio, comprendiendo su determinación entre los niveles mencionados anteriormente, mientras que, por el contrario, los docentes sin formación ofrecen una percepción bastante optimista sobre la inclusión que subyace en las aulas, considerándola más allá de adecuada. Esta percepción sugiere que los docentes sin formación perciben como entornos más inclusivos aquellos que se encuentran bajo unas condiciones de control claramente definidas como en el aula, mientras que aquellos docentes con formación se muestran más coherentes con respecto a las carencias y el margen de mejora presente en ambos contextos.

Asimismo, con relación al análisis cualitativo, en términos generales, ambos grupos han planteado aportaciones coherentes sobre posibles prácticas inclusivas a realizar en el patio del recreo para lograr los objetivos propuestos. No obstante, a través de sus respuestas se denota que aquellos docentes sin formación optan por propuestas de carácter más generalista, referidas al planteamiento de actividades cooperativas y grupales, además de apelar a la necesidad de formación y sensibilización, tanto para el alumnado como para los propios docentes, mientras que por el contrario, los docentes con formación han

realizado aportaciones más específicas, incluyendo el empleo de recursos como pictogramas, roles o incluso espacios de autorregulación junto con una reconfiguración espacial del patio. Por lo tanto, la precisión detectada en estas respuestas permite evidenciar la presencia de un conocimiento más técnico y específico, junto con un mayor nivel de preparación, al menos en el plano teórico.

Por su parte, otro de los cometidos que se perseguían con este trabajo residía en valorar el impacto que suponía el diseño de un programa de intervención de Patios inclusivos en el alumnado con condición autista bajo un contexto real, partiendo de la percepción y las carencias detectadas por el profesorado del centro educativo de referencia en el cuestionario realizado. No obstante, debido a la falta de tiempo y materiales requeridos, no se ha podido implementar la propuesta diseñada por lo que no es posible presentar evidencias que determinen y evalúen el impacto que ha conllevado dicha propuesta en las interacciones sociales ni en la inclusión del alumnado con condición autista.

Sin embargo, otros estudios similares han podido compartir sus resultados como el Proyecto de Patios Divertidos, el cual asegura haber propiciado bienestar emocional reforzando potencialmente la autoestima del alumnado con condición autista (Montero, 2017). En el caso concreto de la propuesta planteada, es posible que esta refuerce dicho factor por la determinación y capacidad de elección que se atribuye al alumnado para acudir al área de juego que más responda a sus preferencias. Además, considero que esta situación propiciaría a su vez la posibilidad de entablar vínculos sociales más estrechos y significativos entre los participantes de cada actividad por compartir experiencias de juego afines a sus intereses.

Por otro lado, la configuración espacial diseñada también podría contribuir a que el alumnado reconozca y establezca asociaciones lógicas de cada área con sus funciones, lo cual generaría un ambiente de juego más predecible y estructurado. Asimismo, sostengo que la incorporación de áreas más tranquilas también ayudaría a reducir la sobrecarga sensorial que experimenta este alumnado bajo las condiciones de ruido ambiental habituales en las que se desarrollan las dinámicas de patio. En consecuencia, esto reduciría la presencia de conductas disruptivas, y facilitaría las posibilidades de interacción mediante el juego.

Por su parte, García-Gómez et al. (2020) añade que, tras la incorporación de adaptaciones y ayudas específicas, los alumnos con TEA que formaban parte de su estudio reemplazaron el juego solitario y repetitivo que les caracterizaba por una forma de juego más colectiva. Del mismo modo, considero que la propuesta de actividades planteada en

el programa diseñado, con sus correspondientes adaptaciones, concede la oportunidad de que el alumnado con condición autista también pueda asumir un rol activo dentro del juego y, por consiguiente, abandonen tanto el juego repetitivo como las situaciones de aislamiento. En esta línea, cabe señalar que la atribución de responsabilidades de supervisión y resolución de conflictos como guardianes de patio beneficiaría, por un lado, su autonomía y autoridad, y por otro su integración y sentimiento de pertenencia.

Sumado a ello, Nielfa (2016) sostiene que la implementación de su propuesta de patio inclusivo no solo ha generado beneficios en el alumnado con condición autista, sino que además esta iniciativa promueve la difusión de actitudes y valores que conforman un entorno más comprensivo y empático de juego. Por su parte, creo que la propuesta diseñada también alcanzaría este clima al integrar situaciones que fuerzan al desarrollo de interacciones sociales y comunicativas.

## **8. CONCLUSIONES**

Para concluir con este estudio retomamos los objetivos de esta investigación. Uno de los principales propósitos giraba en torno al análisis de la perspectiva docente sobre las barreras y necesidades identificadas en los patios escolares prestando especial atención al alumnado con condición autista. Asimismo, este objetivo derivó la primera hipótesis de estudio planteada *“Los docentes previamente formados disponen de una mayor concienciación sobre las barreras y situaciones de aislamiento que sufren los alumnos con condición autista”*. Tras analizar las respuestas del cuestionario difundido entre docentes se pudo evidenciar un mayor conocimiento, concienciación y actitud crítica por parte del profesorado con formación especialmente por la calidad de sus respuestas en las preguntas de respuesta corta y la identificación de la falta de espacios adaptados a las necesidades del alumnado con condición autista entre otras cuestiones. Sin embargo, estadísticamente, estas diferencias no resultaban ser relativamente significativas en la amplia mayoría de ítems, por lo que en primera instancia se rechaza la hipótesis planteada. No obstante, estos resultados no pueden generalizarse como consecuencia del reducido tamaño de la muestra que participó en el estudio.

Por su parte, entre otro de los objetivos principales, se pretendía idear un programa de Patios Inclusivos que diera respuesta a las necesidades detectadas por los docentes y paliar las barreras presentes en este contexto. A pesar de no poder haber llevado la propuesta a la práctica, tras realizar una amplia revisión bibliográfica contemplando las pautas y

directrices que ofrecen determinados autores para concebir estos espacios como inclusivos para alumnos con condición autista y en base a la percepción compartida por profesionales de la enseñanza que abordan este tipo de situaciones diariamente, se concluye que, para que un patio sea inclusivo, especialmente referido este colectivo, este debe concebirse como un entorno predecible, intuitivo y visual que a su vez ofrezca una amplia diversidad de actividades acordes a las temáticas de interés del alumnado, y cuente con sus respectivas adaptaciones en el que caso de que se requieran, a fin de asegurar que cada participante adopte un rol activo.

Asimismo, se considera clave contemplar actividades que busquen desarrollar habilidades específicas asociadas al desarrollo psicomotor, cognitivo y especialmente comunicativo y social, donde la interacción entre el alumno se produzca de manera intencional, mediante la propuesta de situaciones sociales que busquen iniciación y reciprocidad comunicativa. Del mismo modo, resulta preciso que, para lograr este cometido, estos espacios proporcionen herramientas que les permitan expresar qué quieren o cómo se sienten. Por ello, el patio escolar también debe contar con apoyos visuales, normas claras y situaciones de modelado que simplifiquen el aprendizaje y favorezcan la participación de todo el alumnado.

Además, para conseguir que estos espacios sean realmente inclusivos resulta imprescindible generar una actitud receptiva, tratando de comprender las necesidades que este colectivo demanda en entornos tan desestructurados y abrumadores, considerando para ello la implementación de espacios más tranquilos que les ayuden a reducir su ansiedad, desregulación emocional o conductas disruptivas generadas por la alteración que les produce el ambiente.

En conclusión, no solo es posible generar un ambiente inclusivo dentro del aula, sino que además es necesario y viable extender esta inclusión al periodo de recreo, maximizando las oportunidades de interacción social y configurando espacios predecibles, seguros y significativos para todos.

### **8.1 Limitaciones y futuras líneas de investigación**

Por otro lado, cabe mencionar las limitaciones que presenta este estudio. En cuanto a la fase de investigación, una de las principales limitaciones reside en el tamaño de la muestra sobre la que se realizó el estudio, siendo esta muy reducida, ya que únicamente respondieron al cuestionario 22 docentes. En consecuencia, esto impide que los resultados

puedan generalizarse y, por tanto, extraer conclusiones fidedignas con las que respaldar o rechazar las hipótesis de investigación. Asimismo, en relación a este factor cabe destacar dos aspectos: en primer lugar, la cantidad de participantes de un grupo era significativamente superior a la del otro, siendo 14 los docentes que habían recibido formación sobre inclusión y tan solo 8 los que no disponían de ningún conocimiento previo, lo cual puede llegar a distorsionar los resultados al no ofrecer una comparación equitativa entre ambos grupos; en segundo lugar, el cuestionario se difundió exclusivamente en un centro educativo, por lo que la muestra no resultó ser ni representativa ni diversa.

Por otro lado, dentro de las principales limitaciones halladas en la fase del diseño de la propuesta radican en la falta de tiempo, coordinación y disponibilidad de recursos para efectuar la propia intervención en el centro educativo de referencia. Este condicionante ha impedido obtener resultados sobre dicha propuesta y, por consiguiente, determinar el impacto de la intervención. Asimismo, analizando el planteamiento ideado de la propuesta, cabe destacar que la ausencia de un grupo de control sobre el que no se aplicara la intervención hubiera dificultado la extracción y el análisis de diferencias significativas al no establecer una comparación simultánea entre dos grupos de estudio.

Teniendo en cuenta las restricciones mencionadas, se plantea como posibles líneas de investigación la difusión del cuestionario en más de un centro educativo con el fin de obtener una muestra más representativa. Asimismo, sería óptimo profundizar en esta percepción docente complementando el cuestionario con otros instrumentos de evaluación cualitativos como entrevistas o grupos focales. Del mismo modo, también podría resultar enriquecedor diseñar un cuestionario específicamente dirigido al alumnado del centro para valorar la percepción que los propios compañeros presentan entre sí y con respecto a las dinámicas de patios, otorgándoles la capacidad de expresar cómo quieren que sea su patio, qué aspectos les hace sentir cómodos y cuáles no. Este instrumento permitiría a su vez ampliar las variables de estudio valorando las posibles situaciones de aislamiento o exclusión que los alumnos detectan, analizando las observaciones que realizan durante las dinámicas de patio e incluso las sensaciones que experimentan en un contexto más desestructurado.

Por otro lado, con respecto a la propuesta de intervención sería conveniente, desde una perspectiva investigativa, implementarla en un centro que disponga de dos líneas, con el propósito de aplicarla en una de ellas, y, por consiguiente, evidenciar diferencias significativas con mayor claridad. Del mismo modo, este estudio podría ampliar sus

fronteras, considerando otro centro de referencia sobre el que realizar el estudio y de esta forma asumir el rol de grupo de control, estableciendo así una comparación a mayor escala entre dos centros educativos.

## **8. 2 Implicaciones educativas**

Finalmente, con relación a las implicaciones educativas que ha supuesto este estudio se debe poner especialmente de manifiesto la importancia de formar y concienciar a la comunidad educativa sobre las necesidades que se sumergen tanto en las aulas como en los espacios de ocio, entre ellos, el propio patio escolar, de tal manera, que una vez familiarizados podrán contribuir con la implementación de prácticas inclusivas que den respuestas acordes a las necesidades detectadas en el contexto referente. Asimismo, esta formación debe integrar la observación y el análisis de las relaciones e interacciones que se producen en el recreo entre el alumnado, así como una respuesta concreta a las demandas que estos solicitan.

No obstante, también se ha podido comprobar que el margen de actuación de los docentes resulta a veces insuficiente como para implementar ciertas estrategias por la falta de recursos tanto materiales como personales que disponen los centros educativos. En consecuencia, esta situación demuestra la necesidad de contar con el respaldo institucional y colaborar con entidades que asuman las competencias correspondientes.

Como consecuencia de estas carencias los centros educativos deberían considerar la adaptación del patio escolar, reconfigurando la estructura espacial del mismo, estableciendo zonas asociadas a funciones específicas, priorizando el empleo de recursos o marcadores visuales que favorezcan la anticipación y la estructuración del espacio, programando y promoviendo el desarrollo de la capacidad de elección del alumnado con actividades que respondan a sus intereses, resulten accesibles y, a su vez, potencien tanto la participación como la frecuencia de las interacciones de calidad entre iguales, y sobre todo, en el caso concreto del alumnado con condición autista, ofreciendo zonas tranquilas que contribuyan a alcanzar un estado de relajación y regulación idóneo a fin de concebir el patio de recreo como un lugar seguro y propio.

## 9. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Rementería Álvarez, M., Darretxe Urrutxi, L., & Gaintza Jauregui, Z. (2022). Historia legislativa de la respuesta educativa a la diversidad en el estado español desde la Ley Moyano hasta la LOMLOE. *Foro Educativo*, (38), 155–183. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8512499>
- Alba, B. G., & Ariza, D. R. (2021). Hipersensibilidad sensorial en el entorno escolar. La experiencia escolar de Isabel y Emmit. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 121-136. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/714>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Angulo, J. C., Neto, C., Pereira, B., & Smith, P. (2002). Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar. *Cultura y Educación*, 14(3), 297–312. <https://doi.org/10.1174/11356400260366115>
- A través de mis sentidos. (2025). *Materiales de aula*. <https://atravesdemissentidos.com/materiales-de-aula>
- 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. En *Ocio y educación: Experiencias, innovación y transferencia* (pp. 297–310). Universidad de La Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7976528>

Carabal, I. (2019, noviembre 25). *RECURSO DESCARGABLE: Semáforo de emociones.*

Avanzando con emociones.

<https://avanzandoconemociones.com/2019/11/25/recurso-descargable-semaforo-de-emociones/>

Cerezo, F. (2009). Bullying: Análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383–394.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56012884006>

Chaves Álvarez, A. L. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 67–87.

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/4973>

Cols Clotet, C., & Fernández Quiles, J. (Pitu). (2019). Patios inclusivos. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (47), 107–115.

<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/tarbiya2019.47.008>

De Francisco Nielfa, F. (2016). Aprendo en el recreo: una guía para desarrollar habilidades sociales en alumnos con TEA en el entorno educativo.

<https://www.autismosevilla.org/descargas/Aprendo-en-el-Recreo.pdf>

De la Barrera, M. L. (Comp.). (2022). Autismo: Descubriendo sus colores. Pasar del trastorno a la condición (1.ª ed.; P. Travaglia et al.; pról. de A. Rattazzi) [Libro digital, PDF]. UniRío Editora. <https://www.unirioeditora.com.ar/wp->

<content/uploads/2022/03/Autismo-descubriendo-sus-colores-Libro-digital.pdf>

Editorial GEU. (s.f.). *Mi estuche de pictogramas*.

Educación 3.0. (2021). *El cambio transformador de los patios escolares, una asignatura pendiente*. <https://www.educaciontrespuntocero.com/opinion/cambio-patios-escolares/>

EducarEnAcción. (2021). *Con la LOMLOE la educación inclusiva se convierte en un principio fundamental, para atender la diversidad de necesidades del alumnado*. <https://educarenaccion.com/2021/04/21/la-educacion-inclusiva-en-la-lomloe/>

Fernando, F. (2017, noviembre 28). *Autismo: Evolución del término*. Psyciencia. <https://www.psyciencia.com/autismo-evolucion-del-termino/>

García-Arias, T., & Nogales-Martínez, C. (2018). El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 4(2), 388-408. [https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/22839/REV%20-%20SPORTIS%202018%204-2\\_art\\_11.pdf?sequence=3](https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/22839/REV%20-%20SPORTIS%202018%204-2_art_11.pdf?sequence=3)

García Arias, T. (2018). Recreo libre y recreo dirigido: ventajas y desventajas educativas. *Publicaciones Didácticas*, (96), 9–10. <https://core.ac.uk/download/pdf/235852643.pdf>

- García-Gómez, A., Ambrosio-Bravo, M., & Gil-Díaz, L. (2020). Intervenciones para mejorar el juego de los niños con autismo en el patio de recreo. *ESE: Estudios sobre educación.*, 38, 253-278.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7267304>
- Garrabé de Lara, J. (2012). El autismo. Historia y clasificaciones. *Salud Mental*, 35(3), 257–261.  
[https://revistasaludmental.gob.mx/index.php/salud\\_mental/article/view/1478/1476](https://revistasaludmental.gob.mx/index.php/salud_mental/article/view/1478/1476)
- Giraldo, M. S. (2023, diciembre 19). *¿Qué dice la teoría de Vigotsky sobre el juego?* Grupo Blasp Ascal. <https://grupoblaspcascal.com.ar/que-dice-la-teoria-de-vigotsky-sobre-el-juego/>
- Gutierrez, A., Jr., Hale, M. N., Gossens-Archuleta, K., & Sobrino-Sanchez, V. (2007). Evaluating the social behavior of preschool children with autism in an inclusive playground setting. *International Journal of Special Education*, 22(3), 26–30.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814505.pdf>
- Hernández, N. (2019, septiembre 3). *Los beneficios del recreo para el desarrollo de las capacidades sociales.*  
<https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/beneficios-recreo-para-desarrollo-de-las-capacidades-sociales/>
- Hervás, A., Maristany, M., Salgado, M., & Sánchez Santos, L. (2012). Los trastornos del

espectro autista. *Pediatría Integral*, 16(10), 780–794.

<https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2012/xvi10/04/780-794%20T.autism.pdf>

Hoyle, T. (2024). How To Improve School Playtimes. *Teachers Matter*, 64, 60-62.

<https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=ebb0d73a-5e3a-3ff8-b1b4-9b69bb58ba3e>

Junta de Castilla y León, Dirección General de Innovación y Equidad Educativa. (2017, 24 de agosto). *Instrucción de 24 de agosto de 2017 sobre medidas para la atención a la diversidad en los centros educativos de Castilla y León.*

<https://www.educa.jcyl.es/dpsegovia/es/area-programas-educativos-p/atencion-diversidad-equidad-educativa/atdi>

Lacunza, A. B. (2008). *Inteligencia y desnutrición en la infancia. Evaluación de las habilidades cognitivas y sociales en niños de Tucumán en contextos de pobreza.*

[Thesis, Universidad de Palermo].

[https://dspace.palermo.edu/dspace/bitstream/handle/10226/1721/Lacunza\\_Betin\\_a\\_Tesis\\_CC.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.palermo.edu/dspace/bitstream/handle/10226/1721/Lacunza_Betin_a_Tesis_CC.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). (2006, 3 de mayo). *Boletín*

*Oficial del Estado*, núm. 106. <https://boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). (2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295.

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). (2020, 29 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>

Martín Fanjul, V., & Daumal Domènech, F. D. P. (2015). Aspectos acústicos en el diseño de espacios exteriores específicos para personas con autismo. In *46. Tecniacústica 2015: 46th Spanish Congress on Acoustics= 46. Congreso Español de Acústica 2015, Valencia, October 21-23, 2015* (pp. 1-7). Sociedad Española de Acústica. <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/384639>

Massey, W. V., Thalken, J., Szarabajko, A., Neilson, L., & Geldhof, J. (2021). Recess Quality and Social and Behavioral Health in Elementary School Students. *Journal of School Health, 91*(9), 730-740. <https://doi.org/10.1111/josh.13065>

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2022). *Estrategia Española sobre Discapacidad 2022-2030*. Real Patronato sobre Discapacidad. <https://www.rpdiscapacidad.gob.es/estudios-publicaciones/estrategia-discapacidad-2022.htm>

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2022). *I Plan Nacional para el Bienestar Saludable de las Personas con Discapacidad*. Real Patronato sobre Discapacidad. <https://www.rpdiscapacidad.gob.es/estudios-publicaciones/plan-bienestar.htm>

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2023). *I Plan de Acción resultado de la Estrategia Española en Trastornos del Espectro del Autismo 2023-2027*.

[https://www.rpdiscapacidad.gob.es/estudios-publicaciones/I\\_Plan\\_Autismo.htm](https://www.rpdiscapacidad.gob.es/estudios-publicaciones/I_Plan_Autismo.htm)

Montero, L. D. A. (2017). Proyecto Patios Divertidos: programa de inclusión escolar para el alumnado con dificultades de interacción social en los recreos. *Educación en Contexto*, 3(Extra 0), 181-210. Dialnet.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296623>

Morales, E. (2019, octubre 9). *6 beneficios de los juegos en el patio* | Artículo Blog |

*Colectivo Tándem*. Colectivo Tandem. <https://www.colectivotandem.com/6-beneficios-de-los-juegos-en-el-patio/>

Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.

<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Organización Mundial de la Salud. (2023). *Trastornos del espectro autista (TEA)*.

<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Patios y entornos escolares: Una oportunidad para el aprendizaje. (2019, julio 1). *Revista TE*.

<https://te-feccoo.es/2019/07/01/patios-y-entornos-escolares-una-oportunidad-para-el-aprendizaje/>

Patios y Parques Dinámicos. (s.f.). *¿Qué es un patio dinámico?*

<https://patiosyparquesdinamicos.com/patios-dinamicos/que-es>

- Pérez González, M.<sup>a</sup> C. (2011). El patio de recreo y los juegos tradicionales en la educación infantil. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 11, 347–353.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3629245>
- Pérez Hurtado, L., & Collazos Henao, T. (2007). Los patios de recreo como espacios para el aprendizaje en las instituciones educativas sedes Pablo Sexto en el municipio de Dosquebradas. <https://hdl.handle.net/11059/761>
- Polo Calvo, C. (s.f.). *¿Qué grado de discapacidad tiene el autismo?* Euroinnova International Online Education. <https://www.euroinnova.com/blog/que-grado-de-discapacidad-tiene-el-autismo>
- Rovira, J. (2023). Crecen las quejas por el ruido de patios de escuela: al menos una decena de casos judicializados en Barcelona. *El Periódico*.  
<https://www.elperiodico.com/es/barcelona/20230918/crecen-quejas-ruido-patios-escuela-barcelona-92093651>
- Ruane, C. (2022). Principles of INCLUSIVE Playground Design: Designing playgrounds to benefit all. *Parks & Recreation*, 57(9), 44-49.  
<https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=2a962490-cb90-30c7-a0a7-ca00613c3885>
- Ruiz Bustos, S., & Muñoz Torres, M. (2017). *¡Yo también juego! ¿TEApuntas? Guía para el juego dirigido en centros educativos*. Asociación Autismo Córdoba.

[https://autismo.org.es/sites/default/files/blog/adjuntos/yo\\_tambien\\_juego\\_teapuntas\\_optimizado.pdf](https://autismo.org.es/sites/default/files/blog/adjuntos/yo_tambien_juego_teapuntas_optimizado.pdf)

Ruggieri, V. L., & Arberas, C. L. (2016). Autism in females: Clinical, neurobiological and genetic aspects. *Revista de Neurología*, 62(Suplemento 1), 21–26.  
<https://doi.org/10.33588/rn.62S01.2016009>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

## 10. ANEXOS

### Anexo A. Cuestionario de percepción docente

#### CUESTIONARIO PERCEPCIÓN DOCENTE

##### SECCIÓN 1: EXPERIENCIA Y FORMACIÓN

1. ¿Qué papel ejerces en el centro?
  - a. Maestro generalista de aula ordinaria
  - b. Maestro especialista en pedagogía terapéutica
  - c. Maestro especialista en audición y lenguaje
  - d. Otra especialidad/ papel
  
2. ¿Has recibido formación sobre Educación Especial/Inclusión?
  - a. Sí.
  - b. No, pero me gustaría
  - c. No, no estoy interesado.
  
3. ¿Qué formación específica has recibido?
  - a. Cursos oficiales
  - b. Formación del centro
  - c. Formación autodidacta
  - d. No he recibido formación.
  
4. En caso de que lo fuera, ¿cuántos años llevas trabajando con alumnos con Trastorno del Espectro autista (TEA)?
  - a. Entre 2-5
  - b. Entre 6-10
  - c. Más de 10 años
  - d. Nunca he trabajado con este tipo de alumnado

##### SECCIÓN 2: FRECUENCIA SOBRE PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EL RECREO

Según tu experiencia indica con qué frecuencia se producen estas situaciones durante el patio del recreo, siendo 5 Siempre, 4 Casi siempre, 3 A veces, 2 Casi nunca y 1 Nunca.

	5	4	3	2	1
Se observa participación por parte del alumnado con TEA durante las actividades que desarrollan en el recreo					
Tienen lugar situaciones de aislamiento por parte del alumnado con TEA					
Los alumnos con TEA presentan un comportamiento disruptivo (agresiones físicas/verbales) durante el periodo de recreo.					
El alumnado contribuye a la inclusión de los alumnos TEA en el patio del recreo.					
Se establecen zonas que ofrezcan una mayor estructuración del espacio en el patio del recreo.					
Se permite la posibilidad de que los alumnos elijan las actividades/juegos que quieren jugar durante el periodo de recreo.					
Se propone una amplia diversidad de actividades durante el periodo de recreo.					
Se anticipan las actividades que se van a desarrollar durante el recreo.					
Se describe/explica la dinámica que configura a las actividades que se desarrollan en el patio del recreo a través de materiales específicos (ej. pictogramas)					
Las actividades/juegos practicados durante el recreo presentan adaptaciones que aseguren, el acceso, la participación y el disfrute del alumnado con TEA.					

### SECCIÓN 3: PERCEPCIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN Y SOCIALIZACIÓN EN EL RECREO

Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las siguientes afirmaciones siendo 5 Muy de acuerdo, 4 De acuerdo, 3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 2 En desacuerdo y 1 Muy en desacuerdo.

	5	4	3	2	1
El diseño y la estructuración actual del patio favorece la interacción social entre el alumnado					
Los juegos que se plantean durante el recreo contemplan la diversidad del alumnado, así como sus necesidades de socialización.					
La incorporación de espacios de ocio más tranquilos favorecería la regulación sensorial del alumnado con TEA.					
La propuesta de actividades en el recreo acorde a los intereses del alumnado incrementaría su participación					
La presencia de materiales adaptados/actividades específicas favorece la participación de alumnos con TEA					

### SECCIÓN 4: EVALUACIÓN NIVEL DE INTERACCIÓN SOCIAL E INCLUSIÓN EN EL RECREO

Evalúa los siguientes aspectos, indicando el nivel que consideres en cada afirmación siendo 5 Muy elevada, 4 Elevada, 3 Adecuada, 2 Escasa y 1 Muy escasa.

	5	4	3	2	1
La cantidad de interacciones sociales que se producen entre alumnos del mismo curso durante el recreo					
La cantidad de interacciones sociales entre alumnos de diferentes cursos durante el recreo					
La frecuencia de interacciones sociales entre alumnos que presentan TEA y aquellos que no.					
El grado de inclusión presente en el espacio del patio de recreo					
El grado de inclusión presente en el espacio de aula.					

### SECCIÓN 5: PROPUESTA DE PRÁCTICA INCLUSIVAS

7. ¿Qué cambios propondrías para favorecer las interacciones sociales y la inclusión de todo el alumnado en el patio del recreo?

→ Respuesta corta:

8. En concreto, ¿qué propuestas considerarías más efectivas para promover la inclusión de alumnos con autismo en estos espacios?

→ Respuesta corta:

## Anexo B. Instrumentos de evaluación propuesta de intervención

### 1. Hoja de Registro Inicial

#### EVALUACIÓN INICIAL DE GRUPO:

Fecha	
Profesorado participante en el proyecto.	
Personal de apoyo ajeno al centro.	

Recursos materiales con los que cuenta el centro.	
Niños/as con TEA que pertenecen al grupo de estudio.	
Nivel de integración del alumnado con TEA en el grupo.	
Interacción y relaciones sociales entre el grupo.	
Dinámica actual en el recreo.	

**Nota:** Adaptado de *¡Yo también juego! ¿TEApuntas? Guía para el juego dirigido en centros educativos* por S. Ruiz Bustos y M. Muñoz Torres (2017) Asociación Autismo Córdoba.

2. Hoja de Registro de Observación de Habilidades Sociales.

	Puntaje
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Categorías no interactivas</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Permanece solo en inactividad.</li> <li>2. Permanece solo en actividad.</li> </ol> </li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Categorías interactivas</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. <b>Tipo de interacción</b> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Interacción social positiva</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 Juego</li> <li>1.2 Conversación</li> <li>1.3 Colaboración</li> <li>1.4 Observación</li> <li>1.5 Otro:</li> </ol> </li> <li><b>2. Interacción social agresiva</b></li> </ol> </li> </ol> </li> </ul>	

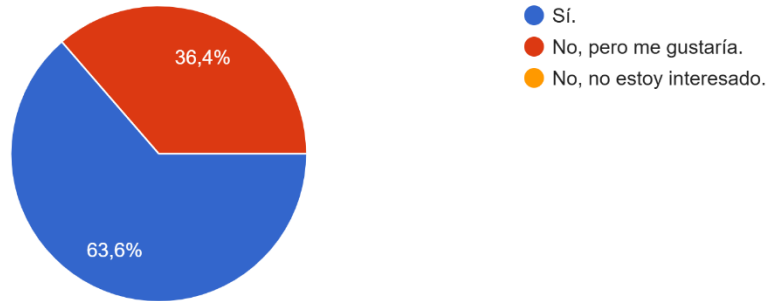
<b>b. Modalidad</b> 1. Iniciación 2. Respuesta	
<b>c. Con quién se produce la interacción</b> 1. Un niño 2. Grupo de niños 3. Adulto.	
<b>d. Expresión de la interacción</b> 1. Verbal 2. Física 3. Verbal y física.	
<b>e. Frecuencia de interacción</b>	
<b>f. Duración de la interacción.</b> 1. Interacción continua 2. Interacción parcial.	
<b>g. Actividad realizada:</b>	
<b>h. Nivel de participación</b> 1. Bajo. 2. Medio. 3. Alto.	

**Nota.** Hoja de registro basada en Lacunza (2008) adaptada y ampliada con nuevas categorías. Reproducida con permiso.

## Anexos C. Resultados gráficos del cuestionario

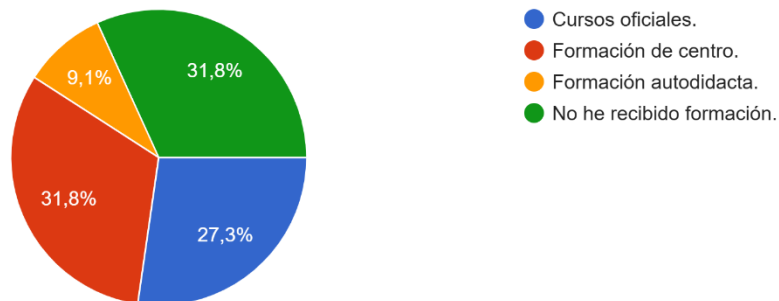
**Figura 3**

Porcentaje sobre la pregunta 2. ¿Has recibido formación sobre educación especial/inclusión?



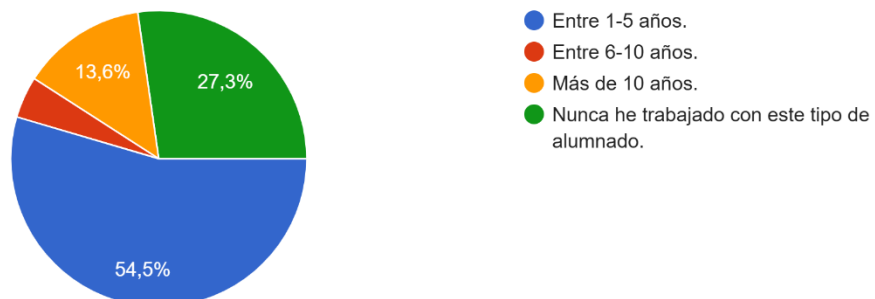
**Figura 4**

Porcentaje sobre la pregunta 3. ¿Qué formación específica has recibido?

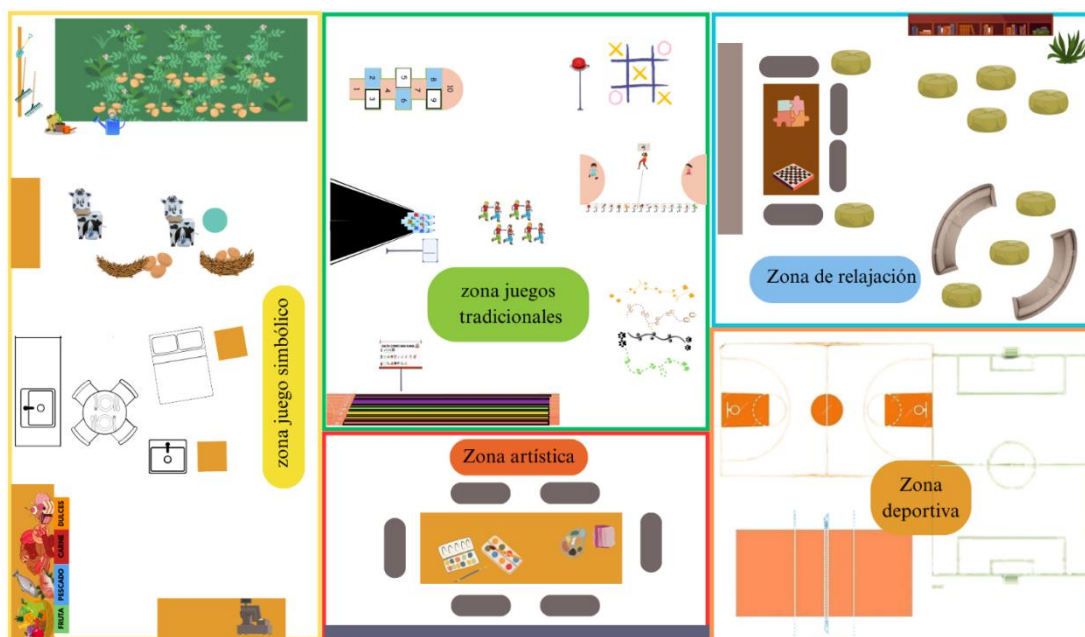


**Figura 5**

Porcentaje sobre la pregunta 4. ¿Cuántos años llevas trabajando con alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA)?



## Anexo D. Diseño<sup>1</sup> de patio inclusivo producto final



## Anexo E. Ficha de actividades propuesta Patios inclusivos

Tabla 6

Ficha actividad "La rayuela"

Nombre	Actividad 1: "La rayuela"
<b>Descripción</b>	La dinámica del juego se centra sobre un diagrama dibujado en el suelo. Este diagrama se compone de 10 números distribuidos según el formato deseado, generalmente un cuadrado seguido de dos continuos de forma intercalada y una casilla especial que indica el final del recorrido. Durante la dinámica de este juego los alumnos deberán lanzar una pelota pequeña con peso en la primera casilla, realizar el recorrido sin pisar las líneas que delimitan el recorrido o las limitaciones de cada cuadrado y recoger la pelota en el recorrido de vuelta. Este procedimiento se repetirá de manera sucesiva en cada una de las casillas, hasta que el objeto alcance la última casilla y el jugador realice el recorrido correctamente cumpliendo con las normas del juego.
<b>Recursos</b>	Tizas de diferentes colores con la que pintar y diferenciar cada una de las casillas que componen el diagrama y una pelota con peso como material que indique el nivel o la fase en la que se encuentren los jugadores en cada momento.

<sup>1</sup> Todas las representaciones visuales, salvo las de carácter tridimensional, han sido elaboradas por el autor empleando la herramienta de Canva.

<b>Adaptaciones</b>	Empleo de colores diferenciados para cada una de las casillas con propósito de facilitar su identificación, el aumento de tamaño de los números y la posibilidad de permitir diferentes maneras de desplazamiento para realizar el recorrido.
<b>Destrezas/ habilidades a practicar</b>	Motricidad gruesa mediante el trabajo del equilibrio a la hora de desplazarse por el recorrido pisando y dando saltos en las casillas pertinentes, junto con la coordinación, la fuerza empleada, el control de la misma y la técnica de lanzamiento de la pelota.

**Tabla 7**

*Ficha actividad "Policías-ladrones"*

<b>Nombre</b>	<b>“Policías-ladrones”</b>
<b>Descripción</b>	Se establecen dos bandos entre los jugadores participantes, policías y ladrones, de manera que cada grupo recibirá un chaleco del color diferente al contrincante para facilitar su identificación. Una vez que estén identificados los integrantes de cada grupo, los policías se encargarán de perseguir a los ladrones hasta llevarlos al espacio asociado a la prisión. Asimismo, los ladrones tendrán una única oportunidad de salvar a un miembro de su equipo entregándole un comodín que guardarán en su bolsillo.
<b>Recursos</b>	Chalecos de dos colores diferentes como azul y rojo y una tarjeta para cada integrante del grupo de ladrones que represente el comodín mencionado.
<b>Adaptaciones</b>	Asignación de colores para facilitar la identificación de cada equipo de manera intuitiva, además de la modalidad de salvar vidas entregando un comodín al compañero, en vez de chocarle la mano, evitando situaciones de contacto físico brusco que puedan generar rechazo al alumno.
<b>Destrezas/ habilidades a practicar</b>	Se entrenará la velocidad de reacción, la agilidad para escaparse de los oponentes, la atención para identificar y huir de los contrincantes, y finalmente, el trabajo en equipo al contemplar la posibilidad de salvar a un compañero junto con otras estrategias de juego.

**Tabla 8**

*Ficha actividad "En busca de la señal"*

<b>Nombre</b>	<b>“En busca de la señal”</b>
<b>Descripción</b>	Se establecerán dos grupos, de manera que cada uno se situará a un lado de una línea blanca de separación. Por su parte, a cada uno de los miembros de cada grupo se le asignará un número, animal, alimento...según decidan

	<p>los propios participantes, que se repetirá en el grupo contrario. Previamente a este procedimiento, se seleccionará a un encargado que se colocará en el centro de la línea y dará la salida del número, animal o alimento indicado mediante el empleo de una señal visual con la imagen del elemento a ambos lados de la propia señal para que ambos grupos lo puedan visualizar en igualdad de condiciones. A continuación, el integrante de cada equipo correspondiente deberá acudir a por la señal, cogerla y volver al área de su equipo, sin que el contrincante le toque. En el caso de que el participante logre llevar la señal a su equipo sin recibir ningún toque por parte del contrincante, recibirá un punto para el equipo.</p>
<b>Recursos</b>	Señales visuales con la temática que los alumnos decidan jugar (números, comidas, animales...) y una línea de separación en la que se encontrará el encargado del juego.
<b>Adaptaciones</b>	La voz de alarma se materializa en carteles visuales que facilitan la identificación del elemento y genera una mayor igualdad de oportunidades para llevar a cabo el cometido del juego.
<b>Destrezas/habilidades a practicar</b>	Destrezas motrices referentes a la velocidad de reacción y agilidad para evitar que el contrincante te captura y el trabajo en equipo, ya que se trata de conseguir puntos para la totalidad del equipo.

**Tabla 9**

*Ficha actividad "Salta como una rana"*

<b>Nombre</b>	<b>"Salta como una rana"</b>
<b>Descripción</b>	Para esta actividad los alumnos contarán con una pequeña y alargada pista de atletismo que se colocará a uno de los extremos del área de juego, de tal manera que los alumnos podrán hacer competiciones en este espacio desplazándose de la forma que deseen como saltos con pies juntos, separados, carrera lateral o incluso corriendo. Las diversas opciones de salto se recogerán en el cartel donde se especifica la normativa del juego de forma que una vez hayan consensuado la manera de desplazamiento deberán rodearla en dicho cartel para que todos los participantes sean conscientes de la modalidad establecida. Asimismo, esta pista delimitará cada uno de sus carriles en diferentes colores y la salida se marcará con una bandera que levante el encargado del juego.
<b>Recursos</b>	Pequeña área alargado como una pista de atletismo, un cartel que refleje la normativa y las diversas modalidades de desplazamiento, una bandera de salida y llegada y un bolígrafo de pizarra para rodear la modalidad consensuada.
<b>Adaptaciones</b>	Diferenciación de los carriles de cada participante mediante colores, además de la presencia de un cartel que indique y concrete de manera visual la modalidad de juego seleccionado.

<b>Destrezas/ habilidades a practicar</b>	Motricidad gruesa mediante las diversas formas físicas de desplazamiento con las que puedan hacer el recorrido. Asimismo, para ello se precisa de nuevamente velocidad de reacción al detectar la señal de salida e iniciar la carrera en tiempo y el empleo de técnicas de respiración adecuadas para ofrecer una buena resistencia durante el recorrido y mantener el ritmo.
---	--

**Tabla 10**

*Ficha actividad "Tres en raya"*

Tres en raya	
<b>Descripción</b>	Esta actividad parte del juego tradicional Tres en Raya, donde cada jugador debe alcanzar una alineación consecutiva de tres fichas de su tipo, ya sea en posición horizontal, vertical o diagonal. En este caso, cada participante dispondrá de hasta 9 fichas diferentes para poder lograr su cometido. Por lo tanto, cada jugador tendrá piezas diferenciadas por color y forma. Asimismo, cada miembro deberá colocar su ficha durante su turno y dar paso al del siguiente, pulsando sobre el pulsador colocado al lado de las instrucciones, lo que permitirá delimitar en cada momento el turno de cada uno.
<b>Recursos</b>	Superficie cuadrada que se dibujará en el suelo compuesta por 9 cuadrados donde los jugadores deberán encajar las correspondientes piezas de cada uno con su forma y color diferenciado y finalmente, el pulsador como indicador del cambio de turno.
<b>Adaptaciones</b>	Fichas diferenciadas por colores y formas para cada jugador, además de establecer un elemento visual como es el pulsador para indicar el principio y final de los turnos de cada jugador.
<b>Destrezas/ habilidades a practicar</b>	Planificación de estrategias para hacer una alineación de tres fichas lo antes posible. Además, para ello deberán discriminar visualmente las fichas de cada uno de los participantes y otro tipo de habilidades motrices finas referidas al agarre de las piezas que depositarán en cada área.

**Tabla 11**

*Ficha actividad "Sigue a tus pies"*

<b>Nombre</b>	<b>“Sigue a tus pies”</b>
<b>Descripción</b>	En este juego a los alumnos se les presentan 4 recorridos diferentes que se irán entrelazando conforme vayan avanzando por cada uno de ellos. Cada uno de estos recorridos se diferenciará por su color y por la forma de las pisadas que los acompañan, de manera que un recorrido contará con las pisadas de un dinosaurio, otro con las de un perro, otro con las de un

	<p>caballo, y la última con las de un pato, y se encontrarán asociadas a los colores verde, blanco, marrón y naranja respectivamente. Asimismo, la dinámica de este juego se marca a partir de una ruleta que contiene los diferentes tipos de colores y pisadas, de manera que el monitor o docente que se encuentre en dicha zona hará girar la ruleta e indicar hacia qué camino se tendrá que dirigir cada jugador, respetando cada una de las rondas y turnos, de tal manera que cada jugador empezará por un camino y podrá terminar en otro diferente.</p>
<b>Recursos</b>	<p>Por un lado, una ruleta como la descrita previamente en la que aparezcan los diferentes tipos de huellas asociadas al color predeterminado, y, por otro lado, cuatro recorridos diferentes pintados en el suelo.</p>
<b>Adaptaciones</b>	<p>Señalizaciones de diferentes colores y formas para diferenciar cada uno de los recorridos de manera intuitiva, además de la ruleta, y el cartel con la secuencia de pictogramas que indica cada una de las instrucciones que tienen que hacer en cada turno.</p>
<b>Destrezas/ habilidades a practicar</b>	<p>Orientación espacial, siendo esta una de las dificultades que suele presentar el alumnado con autismo, de ahí la importancia de trabajar con diferentes formas visuales. Además, a través de estas formas pondrán de manifiesto sus habilidades de discriminación visual, junto con la comprensión de instrucciones, la atención y el respeto por los turnos de juego como aspecto comunicativo socialmente establecido.</p>

**Tabla 12**

*Ficha temática "El supermercado"*

<b>Nombre</b>	<b>El supermercado</b>
<b>Descripción</b>	<p>En esta sección el alumno dispondrá de, por un lado, un stand en el que se encuentren los alimentos o productos de juguete que puedan resultar de interés para el comprador, pequeñas cestas donde guardar y llevar la compra, billetes y monedas de papel y finalmente, una mesa en la que se situará una caja registradora de juguete donde deberán guardar el dinero, los cambios y las vueltas tras cada compra. Por su parte, durante este juego se establecen los roles de vendedor y comprador, que se podrán turnar en cada ronda del juego.</p>
<b>Recursos</b>	<p>Cestas en las que guardar la compra, productos alimenticios variados, carteles para diferenciar las categorías alimentarias y los precios del producto, billetes, monedas y caja registradoras de juguete.</p>
<b>Adaptaciones</b>	<p>Pictogramas de todas las categorías alimenticias que los alumnos encontrarán en la mesa de trabajo, así como de algunas de las acciones que quieran llevar a cabo para reforzar su intención comunicativa. Por otro lado, también contarán con billetes y monedas plastificadas como material manipulativo para facilitar la comprensión y dinamización de las cuentas y cambios de dinero a la hora de efectuar el pago.</p>

<b>Habilidades/ destrezas a desarrollar</b>	En el plano matemático, reforzarán nociones básicas de conteo y cálculo mental. Por su parte, en el área del lenguaje, ampliarán el vocabulario de diversos campos semánticos como la alimentación y finalmente, en el plano cognitivo podrán planificar su propia compra y gestionar el dinero necesario para ella potenciando su autonomía con los recursos requeridos para ello.
---	---

**Tabla 13**

*Ficha temática "Huerto escolar"*

<b>Nombre</b>	<b>Huerto escolar</b>
<b>Descripción</b>	Esta área se situará cerca del huerto del que dispone el centro, de tal manera que próximo a él se colocará un panel de herramientas, en el que se colgarán varios utensilios de jardinería como palas, semillas, regaderas y macetas de juguete, para que los alumnos puedan representar actividades comunes a la temática, como sembrar, regar, plantar... Asimismo, al lado de este soporte vertical dispondrán de una variedad de pictogramas que indican aquellas acciones mencionadas previamente para que los alumnos puedan expresar de manera visual su intención comunicativa o simplemente para comprender mejor la secuencia de acciones que deben seguir en cada labor. Además, en los momentos que se ofrezca compañía y supervisión podrán hacer estas actividades mediante medios naturales con los recursos disponibles en el huerto escolar.
<b>Recursos</b>	Palas, macetas, semillas, regaderas de juguete, además de la superficie del huerto que tiene el colegio.
<b>Adaptaciones</b>	Secuencias de pictogramas con las que el alumno pueda indicar o reconocer las actividades o acciones que debe llevar a cabo, así como el uso correcto de cada utensilio.
<b>Habilidades/ destrezas a desarrollar</b>	Se plantean actividades que inculquen valor y respeto por el cuidado de la propia naturaleza y algunos de los elementos que la integran a través del huerto escolar y las herramientas que se emplean para crearlo, mantenerlo y cuidarlo.

**Tabla 14**

*Ficha temática "La casa"*

<b>Nombre</b>	<b>La casa</b>
<b>Descripción</b>	Esta temática se encontrará situada entre "La granja" y "El supermercado". Asimismo, se destinará a poner en práctica algunas de las rutinas propias

del ámbito doméstico. Para ello, contarán con un espacio de cocina, baño y habitación sucesivamente. En la cocina encontrarán una pequeña encimera de madera, donde también se sitúa un fregadero, un conjunto de utensilios de plástico como cuchillos, cucharas, vasos..., plantillas de alimentos, y una pequeña mesa que a su vez presenta patrones de organización con la finalidad de que los alumnos coloquen los utensilios siguiendo el patrón marcado y aprendan a poner la mesa. Por otro lado, en la zona del baño, se dispondrá de un lavabo de cartón con un pequeño stand para las toallas, los cepillos de dientes y la pasta para que simulen su cepillado. Finalmente, en la habitación contarán con una mesilla de noche y una cama de cartón sobre la que se colocará ropa u otro tipo de objetos que los alumnos deberán colocar en su lugar correspondiente, fomentando la importancia de organizar y ordenar el espacio personal. Por lo tanto, con esta serie de áreas se pretende que los alumnos reproduzcan rutinas pertenecientes al hogar, interiorizándolas y reforzando su aplicación.

<b>Recursos</b>	Utensilios de uso cotidiano como tenedores, cucharas, tazas, cuchillos, sartenes, plantillas de alimentos para elaborar recetas, plantillas para trabajar la organización espacial. Por su parte, para el baño se dispondrá de un pequeño lavabo de cartón, y una estantería donde colocar las toallas, los cepillos y la pasta de dientes. Finalmente, la habitación contará con una especie de cama de cartón, una mesilla de noche y diversos objetos propios del entorno como ropa, despertador, libro...
<b>Adaptaciones</b>	Secuencias de pictogramas comunes como lavar las manos, cepillar los dientes, fregar los platos, poner la mesa, ordenar la ropa, limpiar el suelo, cocinar. Además, también se ofrecerán plantillas de referencia a modo de guía para que coloquen y encajen los utensilios en el lugar correspondiente.
<b>Habilidades/ destrezas a desarrollar</b>	El juego simbólico y su capacidad de imaginación en un espacio conocido y con actividades o tareas que forman parte de su rutina diaria en el ámbito doméstico, trabajando especialmente con secuencias y actividades de higiene personal y tareas domésticas para favorecer su autonomía.

**Tabla 15**

*Ficha actividad "Fútbol"*

<b>Nombre</b>	<b>Fútbol</b>
<b>Descripción</b>	La dinámica de este deporte respetará en su amplia mayoría al juego original, ya que se trata de un deporte bastante practicado por los alumnos del centro. Por lo tanto, en esta actividad enfrentaremos dos porterías de las que ya dispone el centro, de tal manera que se harán dos grupos principales que conformarán los dos equipos que participarán en el juego. Asimismo, para reconocer a cada uno de los miembros que integra cada equipo se ofrecerán petos de colores distintivos para diferenciarse mutuamente. Por su parte, los alumnos deberán jugar en equipo realizando pases con el balón hasta marcar en la portería correspondiente. En este caso, al igual que

sucedía con el baloncesto y a diferencia de la dinámica anterior todos los alumnos de un mismo equipo deberán tocar el balón para marcar, ya que este será anulado en caso contrario. Para esta actividad, también habrá un árbitro que cumplirá con sus funciones propiamente dichas entre las que encontramos señalar las faltas entre jugadores, identificar las jugadas válidas y anularlas en las ocasiones requeridas, indicar los penaltis, las salidas de balón del recinto establecido, los córners, saques de esquina, etc. Asimismo, como se menciona anteriormente, se reconocen como jugadas inválidas aquellas en las que no toquen el balón todos los jugadores de un mismo equipo, junto con el resto de las circunstancias mencionadas.

<b>Adaptaciones</b>	Petos de diferentes colores los integrantes de ambos equipos. Además, para favorecer su participación se incorpora la normativa de obligatoriedad de todo el equipo de formar parte de la dinámica de juego. Finalmente, cabe mencionar que en caso de que opte por tomar el rol de árbitro, dispondrá para ello un llavero de pictogramas en el que se indique todas las acciones e indicaciones que quiera expresar o comunicar para el resto de los jugadores.
<b>Recursos</b>	Petos de diferentes colores, un balón, un llavero de pictogramas especializado para el árbitro y las dos porterías donde deberán marcar gol cada uno de los equipos.
<b>Destrezas/habilidades a desarrollar</b>	Motricidad gruesa, junto otro tipo de habilidades más precisas como controlar el balón, precisar el pase, lanzar el balón, apuntar a la portería, etc. Además, también se pretende trabajar en equipo para lograr un fin común como es marcar gol y ganar el partido.

**Tabla 16**

*Tabla actividad "Voleibol"*

<b>Nombre</b>	<b>Voleibol</b>
<b>Descripción</b>	Esta actividad pretende ampliar e incorporar otras modalidades del deporte además de las que ya pueden conocer como el fútbol o el baloncesto. Por lo tanto, pretende ser una novedad a la que algunos de los alumnos puede que ya se hayan enfrentado. De modo que, en esta actividad, se establecerán nuevamente dos equipos, cada uno de ellos jugará a un lado de una red que delimitará el área de juego en dos campos iguales. Para este juego se necesitará un balón con características diferentes al del resto de deportes, ya que este será de espuma para evitar daños o lesiones en las manos de los niños. En este deporte, los miembros de cada equipo deberán coordinarse para, por un lado, impedir que el balón de juego toque su parte de la pista y, por otro lado, conseguir que este balón sí que toque el suelo de la pista del equipo contrario. Para ello, deberán mostrar atención y actuar de forma coordinada estableciendo pases lo más precisos posibles. En esta modalidad de juego, también se precisa que todos los miembros del equipo toquen el balón para validar la jugada de ataque y anotar el punto correspondiente.

---

Asimismo, nuevamente podrá ejercer una persona de árbitro, quien deberá asumir sus correspondientes responsabilidades como indicar si se han efectuado todos los pases, si el balón toca el suelo o si este mismo se ha salido de la pista, lo cual no se consideraría como válido. La normativa de este juego nuevamente se recoge en el cartel próximo al área.

---

**Adaptaciones** Diversificación de formas de lanzamiento con el fin de que cada miembro se sienta cómodo con la forma de pasar el balón, además de ser de obligatorio cumplimiento que todos los miembros toquen el balón en cada una de las jugadas a fin de asegurar la participación de todos los jugadores.

---

**Recursos** Una red y un balón de espuma, además de un llavero de pictogramas para el árbitro con el que indicar cada una de las incidencias que evidencie durante el juego.

---

**Destrezas/habilidades a desarrollar** Motricidad gruesa mediante el salto, el lanzamiento, el control y la precisión del pase. Además, nuevamente se pone de manifiesto el trabajo en equipo.

---

## Anexo F. Materiales visuales zona de juegos tradicionales.

1. Diseño tridimensional<sup>2</sup> zona de juegos tradicionales.



---

<sup>2</sup> Los diseños tridimensionales se han generado mediante inteligencia artificial usando Gemini Google a partir de una descripción textual proporcionada por el autor.

## 2. Cartel informativo zona de juegos tradicionales

### NORMAS

- Todos pueden participar
- Respetar los turnos
- Dialogar para resolver conflicto
- Actividades SIN balón

## ZONA DE JUEGOS TRADICIONALES

### “La bolera”



### “La rayuela”



### “Policías y ladrones”



### “En busca de la señal”



### “Tres en raya”



### “Salta como una rana”



### “Sigue a tus pies”




## 3. Instrucciones y adaptación actividad “La bolera”

## “LA BOLERA”

- 1
- 2
- 3
- 4

### Avatares




Fuente. Eneso (2023) Tableros de comunicación.

4. Instrucciones actividad “La rayuela”

### “LA RAYUELA”

- Lanza pelota hacia primera casilla rayuela.
- Sigue el recorrido saltando rayuela.
- No pise las líneas si donde está la pelota.
- Si vuela recoge la pelota.
- Repite el juego con la siguiente casilla.
- Gana quien termine el recorrido entero.

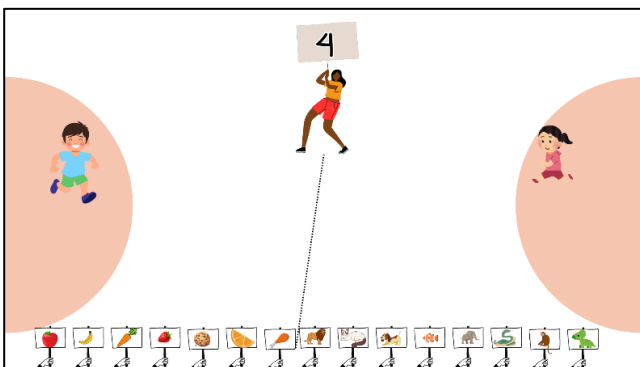
5. Instrucciones actividad

“Policía- ladrones”

### “POLICÍAS Y LADRONES”

- Selecciona dos equipos policía o ladrones.
- Desplázate por el patio.
- El policía debe atrapar al ladrón.
- El ladrón debe escapar del policía.
- Utiliza comodín para liberar a otro ladrón.

6. Diseño e instrucciones actividad “En busca de la señal”




### “EN BUSCA DE LA SEÑAL”

- Selecciona dos equipos.
- Nombra cada jugador con un animal comida o número 1.
- Elige un encargado.
- El encargado muestra la señal.
- Observa y corre en tu turno.
- Coge la señal y corre hacia tu equipo.
- Anota puntos si no te tocan.

7. Instrucciones actividad “Salta como una rana”

## “SALTA COMO UNA RANA”



- 1
 

Elige	tu	carril
-------	----	--------
- 2
 

Elige	y	rodeta	como	displazarse
-------	---	--------	------	-------------


A pisa juntos    Corre

Carrera lateral    En saco
- 3
 

Empieza	la	carrera	cuando	veas	la	señal
---------	----	---------	--------	------	----	-------

8. Instrucciones Actividad  
“Tres en raya”

## “TRES EN RAYA”



- 1
 

Elige	tus	fichas
-------	-----	--------
- 2
 

Coloca	tu	ficha	y	pula	al	pulsador
--------	----	-------	---	------	----	----------
- 3
 


Respete	el	turno	de	cada	jugador
---------	----	-------	----	------	---------
- 4
 

Consigne	tres en raya	y	gana
----------	--------------	---	------

9. Diseño e instrucciones actividad “Sigue a tus pies”



## “SIGUE A TUS PIES”



- 1
 

Elige	tu	camino
-------	----	--------
- 2
 

El	encargado	gira	la	ruleta
----	-----------	------	----	--------
- 3
 

Cambia	al	camino	señalado
--------	----	--------	----------
- 4
 

Respete	el	turno	de	cada	jugador
---------	----	-------	----	------	---------
- 5
 

Gana	cuando	termines	el	recorrido
------	--------	----------	----	-----------

## Anexo G. Materiales visuales zona de relajación

### 1. Zona de relajación



### 2. Diseño zona de relajación en formato tridimensional



### 3. Cartel informativo zona de relajación

## ZONA DE RELAJACIÓN

### JUEGOS

#### "Bibliopatio"



#### "Área conversacional"



#### "Juegos de mesa"



### NORMAS

-  Todos pueden participar
-  Respetar los turnos
-  Dialogar para resolver conflicto
-  Actividades SIN balón
-  No correr
-  No gritar, hablar en tono adecuado.
-  Espacio para el descanso y la conversación.

### 4. Cuentos de lectura fácil editorial GEU



**Nota.** Ilustración del material “El mundo de Nora y Nico”, un recurso educativo orientado al autismo. De Editorial GEU (s.f.). <https://www.editorialgeu.com/autismo/39993146-pack-el-mundo-de-nora-y-nico.html>. Copyright Editorial GEU.



### 3. Cartel informativo zona artística

**NORMAS**

-  Todos pueden participar
-  Respetar los turnos
-  Dialogar para resolver conflicto
-  Actividades SIN balón
-  No correr
-  No gritar, hablar en tono adecuado.
-  Espacio para la imaginación
-  Trabajo en equipo, pareja o individual.

**ZONA ARTÍSTICA**

**ACTIVIDADES**

**CONSTRUIR**



**PINTAR**



**PEGAR**



**MOLDEAR**





**DIBUJAR**














**DECORAR**
















**PINTAR EN PIZARRA**

### 4. Pictogramas disponibles en el área











**ACCIONES**

										
Recortar	Pegar	Dibujar	Colorear	Borrar	Recoger	Compartir	Esperar	turno	Pedir	ayuda

**MATERIALES**

												
Tijeras	Pegamento	Papel	Plastilina	Pinturas	Pincel	Tizas	Cartulinas	Ceras	Goma	Espanja	Delantal	

**EMOCIONES**

									
Me	gusta	no	me	gusta	Enfadado	Nervioso	Contento	Quiero	descansar

**Nota.** Pictograma representando acciones artísticas. De *Gobierno de Aragón*, ARASAAC (s.f.). <https://arasaac.org/pictograms/search>. Licencia CC BY-NC-SA 4.0.

## Anexo I. Materiales visuales zona de juego simbólico.

### 1. Diseño zona de juego simbólico



### 2. Diseño tridimensional zona de juego simbólico



### 3. Cartel informativo zona de juego simbólico

**NORMAS**

-  Todos pueden participar
-  Respetar los turnos
-  Dialogar para resolver conflicto
-  Actividades SIN balón
-  No correr
-  No gritar, hablar en tono adecuado.
-  Jugar en equipo
-  Espacio para reproducir e interiorizar rutinas

**ZONA DE JUEGO SIMBÓLICO**

**JUEGOS**

**“SUPERMERCADO”**



**“CASA”**



**“GRANJA”**



**“HUERTO”**












**“ACTIVIDADES DE LA COMUNIDAD “**





### 4. Ejemplo tablero de comunicación área de supermercado

**Nota:** Autor Pictogramas: Sergio Palao **Procedencia:** <http://catedu.es/arasaac/>

**Licencia:** CC (BY-NC-SA) **Autores:** Nuria Lázaro/José Manuel Marcos



### 3. Cartel informativo zona deportiva

#### NORMAS

- Todos pueden participar
- Respetar los turnos
- Dialogar para resolver conflicto
- Respetar normas de juego
- Trabajar en equipo
- No toca al compañero, cuando no es necesario

## ZONA DEPORTIVA

### JUEGOS

**"FÚTBOL"**

**"BALONCESTO"**

**"VOLEIBOL"**

### 4. Ejemplo normativa de fútbol

#### NORMATIVA FÚTBOL

- 1) Se hacen 2 equipos
- 2) Todos los jugadores deben tocar el balón
- 3) Se respetar las indicaciones del árbitro
- 4) Gana quien meta más goles

 Comenzar	 Final	 Parar	 Descanso	 Pasar	 Jugar
 Equipo	 Expulsión	 Advertencia	 Empujar	 Tarjeta roja	 Tarjeta amarilla
 Insulto	 Ayudar	 Gol	 Penalti	 Volver	 Repetir

## Anexo K. Tablón informativo

### ¿A QUÉ PUEDO JUGAR HOY?

**NORMAS**

- Todos pueden participar
- Esperar los turnos
- Colaborar para resolver conflictos
- Respetar las reglas

**ZONA DE JUEGOS TRADICIONALES**

**JUEGOS**

- "La bolera"
- "La rayuela"
- "Pelotas y ladrillos"
- "En busca de la señal"
- "Tres en raya"
- "Salta como una rana"
- "Siempre a tus pies"

**NORMAS**

- Todos pueden participar
- Esperar los turnos
- Colaborar para resolver conflictos
- Respetar las reglas
- No correr
- No gritar, hablar en voz alta
- Usar un lenguaje apropiado
- Pensar para resolver y solucionar problemas

**ZONA DE JUEGO SIMBÓLICO**

**JUEGOS**

- "SUPERMERCADO"
- "CASA"
- "BARRIO"
- "BUERTO"
- "ACTIVIDADES DE LA COMUNIDAD"

**NORMAS**

- Todos pueden participar
- Esperar los turnos
- Colaborar para resolver conflictos
- Respetar las reglas
- No correr
- No gritar, hablar en voz alta
- Usar un lenguaje apropiado
- Trabajar en equipo, pensar y solucionar

**ZONA ARTÍSTICA**

**ACTIVIDADES**

- CONSTRUIR
- PINTAR
- PEGAR
- MOLDEAR
- DIBUJAR
- DECORAR
- PINTAR EN PIZARRA

**NORMAS**

- Todos pueden participar
- Esperar los turnos
- Colaborar para resolver conflictos
- Respetar las reglas
- Trabajar en equipo
- Evitar el contacto, cuando no se necesite

**ZONA DEPORTIVA**

**JUEGOS**

- "FÚTBOL"
- "BALONCESTO"
- "VOLEIBOL"

**NORMAS**

- Todos pueden participar
- Esperar los turnos
- Colaborar para resolver conflictos
- Respetar las reglas
- No correr
- No gritar, hablar en voz alta
- Pensar para resolver y solucionar

**ZONA DE RELAJACIÓN**

**JUEGOS**

- "Bibliotecas"
- "Área conversacional"
- "Juegos de mesa"

L M X J V S D

TALLER DE:

## Anexo L. Materiales visuales de guardianes del patio

### 1. Llavero de pictogramas

**NORMAS DE PATIO**

- No empujar
- Esperar a tu turno
- No gritar
- Pedir permiso
- Compartir

**INTERACCIÓN**

- ¿A qué quieres jugar?
- Cambio turno
- Te toca
- Quiero esta
- Si/No

**GESTIÓN DE CONFLICTOS**

- Dialogar
- Escuchar
- Tranquilo
- Pedir ayuda

**EMOCIONES**

- Triste
- Nervioso
- Cansado
- Enfadado
- Contento
- Molesto
- Incómodo
- Estoy

**NECESIDADES**

- Ir al baño
- Tengo sed
- Estoy mal

## 2. Técnicas de mediación de conflictos



**Nota.** Material educativo utilizada en aula de educación especial. De Ana Isabel López, en *A través de mis sentidos* (s.f.). <https://atravesdemissentidos.com/actividades-para-educacion-especial/materiales-de-aula/>. Copyright Ana Isabel López.

## 3. Secuencias de relajación



#### 4. Semáforo emocional



**Nota.** Recurso visual “Semáforo de emociones”. De I. Carabal, en *Avanzando con emociones* (25 de noviembre de 2019).

<https://avanzandoconemociones.com/2019/11/25/recurso-descargable-semaforo-de-emociones/>. Copyright I. Carabal.