

# EL PATIO DE MI ESCUELA ES PARTICULAR

Mejora de la Convivencia

Ceip Vasco Núñez de Balboa

Maite Herraiz Lopez

## ÍNDICE

Introducción y justificación .....	2
1. Marco Teórico .....	4
1.1 Convivencia social .....	4
1.1.1 Inclusión y exclusión social .....	6
1.1.2 Población gitana .....	7
1.2 Convivencia escolar .....	10
1.2.1 Legislación educativa sobre Convivencia Escolar .....	11
1.2.2 Plan de Convivencia .....	13
1.2.3 Inclusión y exclusión escolar .....	15
1.2.4 Convivencia en Centros de Dificil Desempeño .....	16
1.2.5 Situación de la población gitana en el sistema educativo .....	18
1.3 El juego .....	18
2.3.1 El patio escolar .....	20
2.3.2 Patios estructurados .....	22
2. Proyecto de innovación: <i>El patio de mi escuela es particular</i> .....	24
2.1 Contexto .....	25
2.2 Destinatarios .....	28
2.3 Necesidades detectadas .....	30
2.4 Objetivos .....	34
2.5 Metodología .....	34
2.5.1 Modelo metodológico .....	34
2.5.2 Fases del proyecto .....	36
2.6 Ámbito .....	38
2.7 Actividades .....	39
2.8 Evaluación del proyecto .....	43
2.8.1 Fases de la evaluación .....	44
2.8.2 Técnicas, estrategias e instrumentos de evaluación .....	45
2.8.3 Descripción y análisis de los resultados de la evaluación .....	46
3. Conclusiones .....	48
3.1 Limitaciones, sugerencias y propuestas .....	49
4. Referencias bibliográficas .....	50
5. Anexos .....	56

Resumen

*El patio de mi escuela es particular* es un proyecto de innovación que presenta una propuesta de reestructuración del recreo escolar tradicional dadas las necesidades del CEIP Vasco Núñez de Balboa en Fuencarral (Madrid), un colegio caracterizado por su población, perteneciente, la gran mayoría, a la etnia gitana. La reproducción de roles machistas y estereotipos sociales, la existencia de conflictos, el aislamiento de alumnos debido a diversos motivos y las complejas realidades que viven todos los agentes que conforman la comunidad educativa de este centro condicionan negativamente la convivencia escolar. Por ello, la finalidad última del proyecto es mejorar la convivencia cotidiana, para favorecer la inclusión social de la población escolar mediante una amplia oferta de alternativas de juegos, pasatiempos y actividades que permitan al alumnado desarrollarse plenamente a nivel físico, cognitivo, ético, social, emocional y moral. Para comprobar su efectividad, se ha llevado a la práctica una experiencia piloto en el centro y se han podido corroborar los beneficios paulatinos que proporciona su implantación en todos los agentes de la comunidad escolar.

### **Introducción y justificación**

La escuela del siglo XXI, reflejo y reproducción de la complejidad casuística de la sociedad actual se encuentra ante la tesitura de actualizarse y resignificar sus funciones o continuar con un modelo en clara tendencia decadente y que presenta indicios de un fracaso casi asegurado. Por ello, uno de los grandes retos de la sociedad es la búsqueda de un paradigma educativo de calidad adaptado a las demandas del fugaz desarrollo social y de la diversidad actual imperante en las aulas de los centros escolares.

Algunas de las motivaciones para la creación del proyecto de innovación que se presenta son en primer lugar, la protección que los colegios suponen para el desarrollo de la infancia y la transmisión de valores sociales necesarios que en ellos se hace posible. En otras palabras, el centro educativo se convierte en una oferta continua de oportunidades que, para muchos niños, supone una constante de alternativas a las que no pueden acceder desde sus entornos familiares o sus contextos socioculturales. Estas oportunidades son además una gran responsabilidad pues cualquier pequeña aportación puede implicar la transformación en la vida de una persona y es ahí donde recae el verdadero sentido de la tarea del docente.

Por otro lado, la atención a la diferencia y la particularidad de cada alumno dentro de un ambiente equitativo, pero no igualitario ni homogeneizador es clave para el desarrollo

de cada niño. Y, sorprendentemente, la esencia de este trato es la generación de expectativas independientemente de las necesidades o fortalezas del alumnado. Este hecho cambia la forma de comprender la educación pues, si reduces las esperanzas en alguien, oprimes, sus posibilidades de mejora y superación. Al final, un secreto para ofrecer una educación verdaderamente inclusiva es evitar la reducción de expectativas como forma de supuesta protección, precepto que se defiende en el centro día tras día.

Es sorprendente ver cómo dependiendo del contexto las prioridades varían vertiginosamente, la educación puede dotar de objetivos mucho más ambiciosos y enriquecedores en pos del crecimiento personal y social de las personas. Por esta razón, la asimilación de competencias, herramientas y mecanismos que fomenten tanto la autonomía personal como la convivencia en un ambiente colaborativo entre los alumnos para así alcanzar aprendizajes útiles para la vida cotidiana, son esenciales en la formación de los niños.

La finalidad del presente proyecto de innovación es trabajar la convivencia escolar en pos de la mejora de la misma en el centro educativo porque, si bien es cierto que el colegio se rige por principios inclusivos, tolerantes y democráticos, su población se encuentra excluida en el conjunto global de la sociedad. Por lo tanto, el fin que se pretende alcanzar es el paulatino incremento de formas de actuación, valores y normas sociales adecuadas en el alumnado para facilitar su vida cotidiana y posibilitar su inclusión verdadera en la sociedad.

Consecuentemente, la motivación del proyecto se sostiene en las predecibles mejoras que una correcta convivencia escolar puede suponer en este entorno, aunque es destacable la complejidad de la intervención dadas las difíciles situaciones que se experimentan diariamente en el centro. Sin embargo, el respeto por su cultura y la defensa de su inclusión plena ha encaminado un pequeño proyecto que pretende ofrecer un cambio ampliamente transformador que, pese a no parecer una propuesta rompedora, puede resultar una alternativa extremadamente positiva para las vidas de todos los agentes de la comunidad educativa en diferentes ámbitos y a diferentes niveles.

De este modo, mediante la estructuración del patio de recreo se pretende trabajar multiplicidad de necesidades como la resolución y evitación de conflictos, la ruptura de roles sociales y de género impuestos, la generación de interacciones entre iguales con características diversas y la oferta de alternativas para el tiempo de ocio que supongan

opciones distintas a las que su contexto puede ofrecerles con el objetivo global de mejorar la convivencia escolar y, por ende, la convivencia social. Para alcanzarlo, se considera que el contexto del patio es idóneo debido a la interacción de todos los alumnos del centro, la libertad de actuación y la gestión autónoma de su tiempo, actividad y compañía.

El trabajo se estructura de la siguiente forma: un marco teórico que sustenta tanto la propia intervención como los motivos de su relevancia. Dicho sustento se muestra mediante una estructura deductiva que permite comprender mejor el desarrollo del concepto de convivencia social y escolar hasta la relevancia de los programas de patios estructurados atendiendo a las implicaciones de un Plan de Convivencia educativo; a los principios de actuación recogidos en la legislación vigente y las características concretas de la población destinataria. A continuación, se expone el global del proyecto atendiendo tanto a los objetivos que se pretenden alcanzar como a la metodología empleada. De igual modo, se especifican las diferentes fases llevadas a cabo mediante un cronograma que recoge tanto las actividades como la evaluación, sus fases y sus instrumentos.

Finalmente, se presenta una descripción detallada de las conclusiones para su posterior análisis a modo de discusión concluyente. El propósito de esta última parte es mostrar la reflexión realizada acerca de las posibilidades y limitaciones que presenta el proyecto realizado, así como la valoración del cumplimiento de los objetivos marcados inicialmente. Se cierra con las referencias bibliográficas y la webgrafía utilizada como fuente directa de información e inspiración para la completa elaboración del trabajo.

Es necesario señalar que el presente documento va a redactarse utilizando el masculino genérico por una cuestión de economía y fluidez del lenguaje.

## **1. Marco Teórico**

### **1.1 Convivencia social**

La convivencia social puede definirse, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, como la “acción de convivir” significando, a su vez, convivir como el acto de “vivir en compañía de otro u otros, cohabitar” (Real Academia Española, 2001). No obstante, la dificultad de definir este concepto se debe tanto a su componente abstracto como a su influjo social.

En opinión de Ortega (2006) el concepto de convivencia tiene un amplio significado que abarca el acto de “vivir juntos” pero el acervo cultural que lo impregna salvaguarda

connotaciones específicas. Por otro lado, según Jares, (2001, 2002 citado en Bravo y Herrera, 2011) convivir significa vivir unos con otros en base a unos códigos subjetivos y a unas relaciones sociales enmarcadas en un entorno social determinado. Asimismo, para Buatu, Rodríguez, Mancilla y Muñoz (2014), la convivencia se constituye por un conjunto de interacciones que implican vivir bien en cualquier grupo social, es decir, para estos autores, el término tiene una connotación positiva que se acerca a la búsqueda un objetivo común como puede ser la paz, la libertad, la armonía, la unidad o la felicidad y difiere del significado que pueda otorgársele a la convivencia como negativa o desequilibrante. También Romero (2011) describe la convivencia en relación con el término de corresponsabilidad pues la conducta de cada individuo, al ser este corresponsable de sus acciones, afecta directamente a la del resto.

La convivencia implica siempre a diversas personas cuyas relaciones están sujetas a cambios constantes y supone indispensablemente su construcción mediante la interacción, el aprendizaje y la regulación del conflicto. Si bien es cierto que la convivencia no es algo contrario a la ausencia de conflicto, sí requiere cierta ordenación de los mismos pues exige el establecimiento de unas normas comunes de carácter tolerante y respetuoso que salvaguarden tanto la diferencia como lo común. El Plan Madrid de Convivencia Social e Intercultural (2005 citado en Giménez, 2005) la convivencia puede tener diferentes dimensiones como la normativa, la actitudinal, la identitaria y la de regulación del conflicto.

Asimismo, para Ortega (2006) el término convivencia puede diferenciar distintos matices dependiendo del contexto o la práctica a la que haga referencia, en tres niveles diferentes: el de habla popular, el contexto socio-jurídico y el contexto psicoeducativo. En el primer nivel, el concepto hace referencia a la convivencia como un proceso en el que no solo se cohabita compartiendo un lugar físico, sino que se comparten también normas para facilitar el bien común y mejorar la vida conjunta. En el contexto socio-jurídico, el término se refiere al esfuerzo público común para la generación de condiciones cívicas que incluyan los derechos, identidades y condiciones básicas de los ciudadanos. En el nivel psicoeducativo, la convivencia se define como las pautas sociales, los sentimientos y emociones que se exigen en el momento de relación y reconocimiento con los demás y que se aprenden mediante la generación de apego, reciprocidad afectiva y empatía emocional y cognitiva.

El término convivencia hace referencia, también, a realidades de diferente carácter que según Jares (2006 citado en Bravo y Herrera, 2011) se agrupan en tres grandes contenidos: contenidos de naturaleza humana como el derecho a la vida, la dignidad, la felicidad, etc.; contenidos de relación humana como el respeto, la aceptación de la diversidad, la solidaridad... y contenidos de ciudadanía tales como la justicia social.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948, p.4) ya hace referencia implícita a la convivencia en su primer artículo afirmando que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”.

### **1.1.1 Inclusión y exclusión social**

Como afirma Moriña (2010, p. 669), “la exclusión social es el resultado de una determinada estructura social, política, cultural y económica” ya que “la propia organización social, directa o indirectamente, es la que genera *poblaciones sobrantes*”. Por consiguiente, la exclusión social se comprende como un proceso complejo y dinámico de origen estructural, con carácter multifactorial y de naturaleza procesual que implica la privación total o parcial de los derechos universales de las personas. Así pues, se intuye que dicho proceso está estrechamente ligado a la inclusión social ya que resulta ser su antítesis o extremo y su existencia depende directamente de la existencia del concepto opuesto (Luhmann, 1998; García et al., 2009; Hyder y Tissot, 2013).

Esta dependencia respectiva implica, consecuentemente, que la disminución de los mecanismos que obstaculizan las dinámicas segregacionistas contribuye a la creación de oportunidades de verdadera inclusión social de todos los individuos. De este modo, la inclusión social se definiría como la plena participación, equidad, aceptación, valoración y justicia para todos los individuos de la sociedad, independientemente de sus características particulares (Moriña, 2010; Hyder y Tissot, 2013).

En palabras de Ortega y Córdoba (2017, p.20) “los componentes de la convivencia son tan variados que en realidad son los fenómenos de la vida social, psicológica y personal de todos” y, consecuentemente, pueden liberar procesos diversos en las interrelaciones y conexiones que se establezcan entre los individuos dependiendo de la combinación de dichos factores. De este modo, los procesos de inclusión y exclusión social se desencadenan a raíz de la convivencia de individuos, grupos sociales e instituciones que convergen y cohabitan en un mismo espacio y/o tiempo.

No obstante, en la actualidad, como consecuencia directa de las transformaciones en muchas de las esferas globales tales como la económica, la política o la social, se han aumentado los riesgos sociales que incrementan los motivos que pueden acabar con la inclusión plena de la sociedad y disponer a la marginación de individuos o colectivos.

Según el informe de García et al., (2009) dichos motivos pueden clasificarse en tres tipologías. La ausencia de incentivos y la falta de motivación pueden resultar ser las causantes de la ruptura contra las normas y los estilos de vida de la mayoría; la industrialización y la innovación tecnológica han sustituido a muchos trabajadores con baja formación dejándolos obsoletos e impidiendo su participación remunerada en el mundo laboral y, por último, y enlazándolo de importancia para el presente proyecto, “la exclusión también es analizada como el resultado de una discriminación activa basada en los intereses estamentales y en los prejuicios en contra de los grupos sociales específicos a causa de su etnia, circunstancias personales o estilos de vida” (García et al., 2009, p.180). Es decir, los motivos de exclusión en este caso se basan en una ausencia de oportunidades de participación de algunos grupos sociales estigmatizados.

En relación directa con estos motivos, se producen procesos que predisponen la exclusión social desde diferentes ámbitos. La importancia de su análisis recae en el influjo que cada proceso implica en las distintas áreas de la sociedad como, por ejemplo, en el eje económico, en el político, en el de las relaciones sociales y en el educativo (García et al., 2009; Morriña, 2010).

Cabe destacar que, según García et al. (2009, p.183) “sin una diferenciación de estos tres niveles en la discusión, y sin una percepción que sea capaz de tenerlos en cuenta simultáneamente, es difícil avanzar en la explicación de la forma en la que se generan los procesos de exclusión en nuestras sociedades y no caer en la simplificación”. Finalmente, a estos tres niveles se les suma el macroproceso de la globalización cuya influencia es de relevante trascendencia para vislumbrar las diferentes tendencias de inclusión social en las distintas sociedades en cada uno de los niveles señalados (Ortega y Córdoba, 2017).

### **1.1.2 Población gitana**

En la actualidad, la sociedad española es un escenario de una gran diversidad de realidades culturales, étnicas e históricas que se reflejan en la convivencia de multiplicidad de pueblos, costumbres y lenguas. Y es en este contexto plural donde se

enmarca la etnia gitana (Fundación Secretariado Gitano, 2019). La población gitana está presente en España desde el siglo XV y distribuida por todo su territorio. Actualmente, es una de las más numerosas de Europa. Las cifras institucionalizadas oscilan entre 725.000 y 750.000 personas, pero la encuesta FOESSA realizada en 2008 presenta datos de entre 800.000 y 1,5 millones de individuos. Cabe destacar que, específicamente en los últimos años, la población gitana en España se ha incrementado por el factor de llegada de personas romaníes procedentes primordialmente de Bulgaria y Rumania (García et al., 2009; G. de España, 2012; Damonti y Arza, 2014).

La exclusión social se refiere al proceso por el cual la vida de algún sujeto o grupo social se ve obstaculizada mediante la privación de derechos, oportunidades y recursos que, normalmente, son de fácil acceso para el resto de la población (Fundación Secretariado Gitano, 2012) En consecuencia, puede afirmarse que esta comunidad se encuentra, y se ha encontrado, excluida a lo largo de la historia. Así pues, la imagen negativa sobre el pueblo gitano persiste en la sociedad a través de multiplicidad de prejuicios y estereotipos interiorizados por el resto de la población lo que producen actitudes y percepciones segregacionistas, principal origen de la obstaculización del pleno ejercicio ciudadano de los gitanos (Damonti y Arza, 2014; Fundación Secretariado Gitano, 2019).

Damonti y Arza (2014, p.3) proporcionaban los siguientes datos:

“En 2013 las diferencias en el porcentaje de personas afectadas por la exclusión siguen siendo enormes (23,5% de incidencia de la exclusión en la población no gitana y 72,3% en la población gitana), aunque las diferencias se han reducido por el incremento en las personas no gitanas en situación de exclusión. Más en detalle, podemos observar que en 2013 el 35,2% de la población no gitana se encontraba en una situación de plena integración, mientras que esto sólo sucedía al 5,8% de las personas gitanas”.

Si bien es cierto que todos estos datos muestran una clara reducción de la discriminación en comparativa con las cifras de años anteriores y un progreso en el reconocimiento de los derechos de dicha población en las últimas décadas, siguen existiendo situaciones de desventaja en la promoción social en distintos ámbitos frente al conjunto total de la población. Estas desigualdades se ven reflejadas en las cuatro áreas que el informe la Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España considera de indispensable desarrollo para la plena convivencia social, a saber,

salud, empleo, vivienda y educación (G. de España, 2012; Consejería de políticas sociales y familia, 2017; Fundación Secretariado Gitano, 2019).

Los gitanos son ciudadanos de pleno derecho cuya identidad y cultura suponen una riqueza que suma un valor añadido para la realidad social tanto a nivel autonómico como estatal y europeo (Fundación Secretariado Gitano, 2019). Por estos, entre muchos otros motivos, se viene construyendo paulatinamente una agenda política española que salvaguarda a un pueblo en clara situación de riesgo de exclusión social (véase anexo I: tabla recopilación de la legislación sobre el pueblo gitano). Sin embargo, estas políticas se han centrado únicamente en el reconocimiento de los derechos sociales y la protección institucional sin ser nunca centro ni preocupación básica de los debates políticos (Fundación Secretariado Gitano, 2012).

Afortunadamente, en la actualidad, las políticas nacionales destinadas a la inclusión plena del pueblo gitano tienen una amplitud de miras y perspectivas más ambiciosas en cuanto a alcances sociales a nivel económico, cultural, educacional, laboral, etc. El ejemplo representativo de este trabajo en pos de un progreso hacia la mejora de la comunidad romaní es la denominada Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana presentada por el Gobierno español en el Marco de la Unión Europea para las Estrategias Nacionales de Integración de la Población Gitana hasta 2020. De este modo, y con el objetivo de clarificar su finalidad última, se presenta a continuación la definición del programa en el propio documento (2012, p. 13):

“La Estrategia española ha sido concebida como una oportunidad para reforzar y profundizar las líneas de trabajo y las medidas que han dado resultados positivos en las últimas décadas. Se enmarca en el Programa Nacional de Reformas y en los planes y políticas nacionales de distintos ámbitos (educación, empleo, vivienda, salud, etc.) que afectan directamente a las condiciones de vida de las personas gitanas. Asimismo, dado el alto grado de descentralización del entramado administrativo español, se planifica y desarrolla en colaboración con las comunidades autónomas y entes de la Administración Local, y en consulta con el movimiento asociativo gitano.”

Por otro lado, en lo que se refiere a los planes actualmente vigentes en la Comunidad de Madrid, cabe destacar la relevancia del Plan de inclusión social de la comunidad gitana de 2017-2021 (Consejería de Políticas Sociales y Familia, 2017). Su objetivo es establecer un marco para orientar y programar el correcto desarrollo de medidas enfocadas hacia la obtención de la inclusión social plena de esta población en la

comunidad. El objetivo del citado Plan es mejorar las condiciones de vida y promover la inclusión social de la población gitana, especialmente de las personas que se encuentran en mayor riesgo o situación de pobreza y exclusión social. Se impulsará su acceso a los recursos y servicios, en igualdad de condiciones que el resto de la población, en las áreas de educación, empleo, vivienda, salud y servicios sociales.

## **1.2 Convivencia escolar**

La escuela, junto a la familia o a los medios de comunicación, se asume como un contexto primordial de aprendizaje para convivencia social (García, 2013). Los centros educativos son espacios, de paso obligatorio para todos los menores, con una estructura compleja construida en base a normas, principios y costumbres determinadas. Además, esta institución permite la congregación de grupos de individuos quienes son similares y desemejantes en distintos sentidos como, por ejemplo, en la etnia, el sexo, la política, la religión, la estética, la ética, la cognición, el afecto, la cultura, la clase social, etc. (Maldonado, 2004; Bravo y Herrera, 2011).

En consecuencia, el constructo de la convivencia escolar hace referencia a la vida cotidiana y a las relaciones sociales comunes que se constituyen entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (Córdoba, Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz, 2016 citado en Gómez, Romera y Ortega, 2017). MINEDUC define la convivencia escolar como la organización e interrelación entre los miembros de un centro educacional pero concreta que este proceso no se limita únicamente a la relación entre los sujetos, sino que su esencia supone también la construcción conjunta de los distintos modos de interacción entre los actores, grupos sociales y jerarquías que conforman la comunidad escolar, responsables directos de dicho proceso (Banz, 2008).

Para Ortega (2007 citado en Bravo y Herrera, 2011) la esencia de la convivencia escolar recae en la vinculación armónica de los individuos a través de la comunicación, la tolerancia, la confianza, el apoyo y la aceptación mutua de todos pues en dicha armonía tiene su origen el acto educativo. Si esta realidad se cumple, se fomenta un funcionamiento de la convivencia democrática y se incrementan las relaciones positivas y enriquecedoras entre la comunidad educativa. Si bien es cierto que según Bravo y Herrera (2011, p. 174) para que esta “educación sea posible, se hace necesaria la implicación y participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa, padres y madres de familia, docentes y equipos de dirección e, incluso, entidades sociales que (...) colaboran con los centros”.

Esto advierte que la educación actual se convierte paralelamente en una responsabilidad y en un compromiso ético y legal que esboza el contorno de la convivencia en sociedad. Por ende, educación y convivencia son un binomio en el que uno actúa como medio para lograr el otro, que es el fin, y viceversa (Pedraza, 2016). En este sentido, la apuesta educativa por la convivencia escolar ha supuesto un interés incrementado en la realidad educativa actual a causa de los beneficios para el aprendizaje y el desarrollo pleno del alumnado, en concreto, y las mejoras de la vida de la comunidad escolar, en general. Por ello, la convivencia escolar se considera como uno de los indicadores más relevantes tanto de calidad en los contextos educativos como de transmisión cultural para la sociedad (Maldonado, 2004; Banz, 2008; García, 2013).

Si la convivencia es una de las claves para la transmisión cultural se debe a que se forja en base a unos códigos subjetivos enmarcados en un momento contextual y social particular. En opinión de Jares (citado en Bravo y Herrera, 2011) existen diversos factores que conforman la convivencia y que afectan al sistema educativo entre los que destaca los siguientes cinco: el sistema económico-social, los valores básicos de convivencia, la educación básica o urbanidad, la complejidad y heterogeneidad social, la pérdida del liderazgo educativo de la familia y la escuela y el aumento de la visibilidad de la violencia.

La convivencia escolar exige, por tanto, disponer de un modelo coordinado, continuado y claro de actuación en coherencia con la realidad vivida en los centros teniendo siempre presente el dinamismo y la permutación constante del mero hecho de convivir ya que existen muchas variables que se ven afectadas por el tipo de convivencia escolar que prime en cada institución (a saber, los estilos de gestión y organización de la escuela, los elementos pedagógicos curriculares y su gestión, las formas de funcionamiento institucional, etc.). Para ello, se propone el necesario esfuerzo de todos los agentes de la comunidad educativa considerados partícipes activos de las interrelaciones surgidas de dicha convivencia escolar (Ortega y Córdoba, 2017; Banz, 2008; Teixidó, 2009; Pedraza, 2016).

### **1.2.1 Legislación educativa sobre Convivencia Escolar**

Dado el aumento de la relevancia de la convivencia escolar en el panorama educativo se han desarrollado paulatinamente normativas que pretenden institucionalizar dicha realidad en pos de la mejora y la calidad de la educación. El incremento de la importancia de la guarda y el cuidado de la convivencia en los centros educativos se argumenta mediante la indispensable necesidad de las relaciones interpersonales que se generan en

las comunidades educativas para la correcta construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje (Maldonado, 2004, Ortega y Córdoba, 2017).

*La educación encierra un tesoro*, Informe de la Comisión Internacional de la UNESCO sobre la Educación para el Siglo XXI (Delors, 1996), dirige su atención hacia la convivencia como uno de los pilares básicos para sustentar la formación de las futuras generaciones. Asimismo, en España, la propia Constitución Española (1978, p.7) dispone en su preámbulo que:

La Nación española, deseando establecer la justicia, la libertad, y la seguridad y promover el bien de cuantos la integran, en el uso de su soberanía, proclama su voluntad de garantizar la convivencia democrática dentro de la Constitución y de las leyes conforme a un orden económico y social justo.

También en el artículo 27 de la Constitución (1978, p. 14) que dice así: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

En el marco legislativo educativo, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) ya que establece como uno de los fines principales de la tarea educativa “el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos” (LOE, 2006, artículo 2c citado en Ortega, Romero y Del Rey, 2009) que se mantiene con la modificación por la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa.

Consecuentemente, es posible afirmar que con la puesta en vigor de la Ley Orgánica de Educación se apuesta indudablemente por la educación para la mejora de la convivencia en los centros escolares. No obstante, el ámbito de la convivencia escolar se enfatiza en el marco legislativo del sistema educativo mediante Reales Decretos que afectan a las instituciones, a las etapas educativas, a los contenidos y estándares de aprendizaje transversales, a la comunidad educativa externa, etc. (Jares, 2002).

Algunos ejemplos imprescindibles de dicha normativa básica, reflejados en el recopilatorio realizado por (Bravo y Herrera, 2011), son el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria, así como en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Más concretamente caben destacar las siguientes propuestas normativas que han afectado, de

uno u otro modo, a las normativas de la convivencia escolar: el Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros; la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género; la Ley Orgánica 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz y la Orden ECI/1864/2006, de 26 de mayo, por la que se crean los premios de carácter nacional para el fomento de la convivencia escolar (Bravo y Herrera, 2011).

Una muestra del interés político que implica la convivencia educativa son los Consejos Escolares Autonómicos del Estado. Igualmente, los Observatorios de la Convivencia, organismos dependientes de las Consejerías de Educación, son un ejemplo clarificados de las intenciones e intereses gubernamentales ante la realidad escolar (Ortega, Romero y Del Rey, 2009).

En Comunidad de Madrid, se reivindica el ineludible desarrollo de la convivencia escolar de manera democrática, pacífica y ética mediante Reales Decretos y medidas concretas de la Consejería de Educación e Investigación (EducaMadrid, 2019). Uno de los decretos más destacados por las innovaciones aportadas para todos los niveles educativos es el 15/2007, de 19 de abril, por el que se establecía el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid. Sin embargo, muy recientemente, esta normativa ha sido derogada e intercambiada por el Decreto 32/2019, de 9 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid (EducaMadrid, 2019).

### **1.2.2 Plan de Convivencia**

El Decreto 32/2019, de 9 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid define el Plan de Convivencia, en su doceavo artículo, como el documento en el que se concretan las acciones que la comunidad educativa debe realizar para propiciar la construcción de un clima escolar colaborativo, democrático, pacífico, inclusivo y tolerante. Asimismo, se concreta que su elaboración no responde a un proceso burocrático, sino que tiene una finalidad práctica. En consecuencia, el Plan de Convivencia tiene que proponer oportunidades para desarrollar competencias sociales y ciudadanas que, en definitiva, supongan un aprendizaje del proceso real de convivir.

El Plan debe recoger iniciativas que fundamenten estructuras estables insertas en la organización de la vida cotidiana de la escuela y cuya función sea la de examinar y plantear actuaciones de mejora de la convivencia. Sin embargo, es destacable su carácter abierto, dinámico y adaptativo en pos de las características peculiares que concretan cada contexto educativo. Este Plan recoge, por lo tanto, los objetivos en relación con la realidad del entorno y las necesidades del centro; las acciones, procedimientos y recursos para su cumplimiento; los ámbitos de actuación; la metodología de seguimiento y evaluación y la forma de valoración de los resultados (Bravo y Herrera, 2011; Consejería de Educación e investigación, 2018).

La LOE prescribe la obligatoriedad de presentar el Plan de Convivencia Escolar insertado dentro de los Proyectos Educativos de los Centros (LOE, 2006, artículo 121.2) por lo que sus concreciones, objetivos y actuaciones deben ser coherentes con el mismo y con el desarrollo de la Programación General Anual de cada curso escolar. (Bravo y Herrera, 2011) El Plan de Convivencia debe influir activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las actuaciones docentes, en las relaciones con las familias y en la estructuración organizativa del funcionamiento de la escuela. Las diferentes medidas que se establecen en dicho Plan han de verse reflejadas también en diferentes niveles de concreción tales como las programaciones curriculares, el Plan de Atención a la Diversidad, el Plan de Acción Tutorial y el Reglamento de Régimen Interno del centro (Consejería de Educación e investigación, 2018).

El MINEDUC señala que su gestión no acepta un modelo único, pero sí defiende que debe tener siempre tanto carácter preventivo como formativo. Por ende, su finalidad última siempre debe ser la de ayudar a la mejora de la red relacional de la comunidad educativa y de la vida social del centro (Banz, 2008; Consejería de Educación e investigación, 2018).

Ortega, Romera y Del Rey (2009) proponen una serie de claves para atender a la convivencia y prevenir la conflictividad que pueden extrapolarse como pilares fundamentales que deben reflejarse en la construcción del Plan de Convivencia Escolar y son las siguientes:

- Fomento de las iniciativas creadas por los propios centros.
- Formación del profesorado.
- Colaboración de la comunidad educativa.

- Trabajo en el aula.
- Programas específicos de intervención.
- Protocolos de detección y de actuación.
- Elaboración de materiales.
- Interconexión de los centros educativos.
- Participación de las instituciones gubernamentales.
- Creación de organismos especializados en la materia.

### **1.2.3 Inclusión y exclusión escolar**

Desafortunadamente, las escuelas, reflejo de las sociedades en las que se contextualizan, están reproduciendo las realidades discriminatorias que imperan en la sociedad. Por lo tanto, existe una clara relación entre la exclusión educativa y la social ya que se consideran los centros educativos como uno de los factores generadores, a medio y largo plazo, de exclusión social más poderosos (Moriña, 2010).

Como respuesta de esta negativa realidad existe una clara tendencia hacia la construcción de modelo educativo coherente con las necesidades sociales exigidas para responder adecuadamente a todo el alumnado independientemente de la multiplicidad de ritmos de aprendizaje, posiciones sociales, niveles económicos, culturas, razas, sexos, etnias, géneros, religiones, habilidades u otras características individuales existentes en las instituciones. Es decir, la tendencia actual hacia un planteamiento mucho más inclusivo de la educación implica la apuesta por una enseñanza basada en la equidad de posibilidades educativas para todo el alumnado mediante una atención específica de acuerdo con las diferencias que este presenta (CEAPA, 1996; Casanova, 2017).

Según Casanova (2017, p. 79-80), “el cambio fundamental que se está pidiendo para que la educación inclusiva sea una realidad es la ruptura con las rutinas igualitarias, homogeneizadoras, de modo que seamos conscientes de que nuestros alumnos y alumnas (...) no son iguales...”. Asimismo, se defiende la personalización de la enseñanza como la clave para alcanzar un paradigma educativo plenamente inclusivo y el consecuente éxito escolar comprendido como desarrollo personal, emocional, cognitivo y académico.

A nivel internacional se contempla una tendencia amplia dirigida hacia la unificación del significado de educación inclusiva comprendiéndola como “un proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos mediante el aumento de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la

exclusión dentro y desde una amplia gama de oportunidades educativas” (UNESCO, 2005 citado en Tiwari, Das y Sharma, 2015, p. 128, traducción propia).

Según Echeita (2013, p. 107),

“la inclusión no es sólo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que se pueda llegar desde la periferia de la acción educativa. La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante. Por otra parte, la vida escolar en la que todos los alumnos deben sentirse incluidos transcurre a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje con sus iguales y no al margen de ellas y, porque la mejor contribución de la educación escolar a la inclusión social de cualquiera es poder alcanzar el mayor nivel de logro y de cualificación escolar posible. En este sentido trabajar para la inclusión educativa es pensar en términos de las condiciones y procesos que favorecen un aprendizaje con significado y sentido para todos y todas”.

En consecuencia, se asume que un aumento de la inclusión educativa aumenta las oportunidades de la inclusión social y reduce las posibilidades de la exclusión de la sociedad. El informe de la UNESCO (2009) afirma que el hecho de forjar una sociedad inclusiva, comprendida como un lugar donde todas las personas que convivan tengan equidad en las posibilidades de participar, implica necesariamente el desarrollo de un aprendizaje de calidad para todos (UNESCO, 2009 citado en Acedo y Opertti, 2012).

Desde dicha perspectiva se asume que la finalidad del modelo educativo inclusivo es eliminar la segregación social por cualquier tipo de motivos por lo que debe comprenderse como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en práctica de prácticas innovadoras de mejora que fomenten la presencia, participación y rendimiento eficaz de todo el alumnado y que incrementen la convivencia de las diferencias como un fenómeno enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, se parte del reconocimiento de la educación como un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa y democrática donde se pueda generar una convivencia social, sana, enriquecedora y fructífera (Blanco, 2010 citado en Echeita y Ainscow, 2011).

#### **1.2.4 Convivencia en Centros de Difícil Desempeño**

Los centros catalogados de Difícil Desempeño o Especial dificultad son realidades educativas caracterizadas por la desventaja sociocultural de la comunidad educativa que los conforma. Los rasgos particulares que presentan estas instituciones simbolizan las realidades de la zona y la población que los rodea. Dicho conjunto de la población sufre

una gran diferencia con respecto a las capacidades económicas, relacionales, educativas, etc. del resto de la sociedad. Además, por lo general, suelen ser familias empobrecidas, desestructuradas, desempleadas o con escasos niveles de formación y que acostumbran a padecer procesos de aislamiento social profundos.

El alumnado de estos centros, cuyo núcleo familiar presenta diversas dificultades, vive experiencias que afectan a su proceso educativo de enseñanza-aprendizaje. Normalmente, el entorno en el que se desarrollan no permite un pleno y correcto desarrollo cognitivo, físico y emocional debido a la incapacidad de cubrir, incluso en algunas ocasiones, las necesidades básicas primordiales. Esto se traduce en que, a nivel académico, suele existir una falta de motivación, rendimiento, responsabilidad y presencia regular por parte de los alumnos. Asimismo, el perfil común de estos menores suele responder al de estudiantes impulsivos, activos y poco reflexivos (Martí, Corral y Catalán, 2017).

En consecuencia, la convivencia escolar de estas realidades suele estar influenciada, más de lo habitual, por los factores externos al centro. Las situaciones familiares delimitan las actuaciones educativas debido a muchas variables como, por ejemplo, la ausencia de rutinas, horarios, disciplina, normas o hábitos saludables. Asimismo, pese a la vasta conexión cotidiana con las realidades familiares, las interacciones entre los miembros internos y externos de la comunidad educativa suelen ser complejas e intermitentes. Esta falta de continuidad y fluidez suele deberse, en la mayoría de casos, a las diferencias culturales que repercuten en la valoración de la educación formal de los menores.

Legislativamente se intenta facilitar estas interrelaciones de diferentes modos, con las actuaciones que elabora y pone en marcha el Ministerio de Educación para la promoción y mejora de la convivencia escolar en estos centros, se enmarcan principios educativos determinados en la LOE (2006) ya que esta ley ampara un modelo de convivencia global y sistémico en el que se apuesta por la prevención, el tratamiento y la resolución pacífica de conflictos como base para la convivencia escolar. Paralelamente, se disponen medios para trabajar de forma transversal en todas las áreas la “Educación para la Ciudadanía”.

Así pues, con el objetivo de potenciar el buen clima y la convivencia positiva en los centros escolares como clave significativa para la calidad educativa, el 23 de marzo de 2006, se establece un Plan de Actuación para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar en diferentes Comunidades Autónomas. En este plan, haciendo referencia a las

realidades educativas de Difícil Desempeño se defiende el “desarrollo de programas de actuación en los centros y zonas que, por sus características específicas, necesiten mayores recursos humanos y materiales para llevar a cabo su actividad educadora de apoyo a la acción tutorial y refuerzo de la actuación de los Departamentos de Orientación” (Bravo y Herrera, 2011).

### **1.2.5 Situación de la población gitana en el sistema educativo**

Las evidencias mostradas en el informe García et al. (2009) sobre la exclusión social sufrida por la población gitana la posicionan como la comunidad con mayor índice de segregación actual. En el 2010, año europeo para combatir la pobreza y la exclusión social, se afirmó que la etnia gitana era uno de los grupos con mayor riesgo de sufrir pobreza en relación al resto de población europea (Sordé, Flecha y Alexiu, 2013 citado en Martín, Corral y Catalán, 2017). Se mantienen las actitudes excluyentes de rechazo, los estereotipos negativos y los prejuicios estigmatizados hacia los gitanos y que estas realidades incrementan la exclusión social que, a su vez, retroalimentan la segregación educativa y viceversa.

Si bien es cierto que legislativamente los niños y niñas gitanos están amparados y garantizados de ser previstos con el derecho a la escolarización en centros educativos como cualquier otro menor, las realidades sociales que viven impiden que esta práctica se cumplimente de manera perfectamente satisfactoria en algunos casos. Aunque, en la actualidad, existen significativas mejoras en el ámbito de la Educación Primaria (se ha reducido el absentismo, ha aumentado el pronto acceso y ha incrementado el rendimiento) no se asientan definitivamente ni se mantienen en la etapa de Educación Secundaria. Es reseñable que solo un 20% del alumnado que accede a la etapa de Secundaria finaliza este periodo satisfactoriamente y que el 64% de este alumnado presenta un rendimiento inferior al de la media general. Además, por lo que respecta a la situación de la educación post-obligatoria destacan los bajos porcentajes de presencia del pueblo gitano en este periodo formativo (García et al. 2009; Fundación Secretariado Gitano, 2019).

### **1.3 El juego**

El hecho de ofrecer una definición concreta y universal del juego infantil es una tarea ardua a la que muchos autores han intentado dar solución a lo largo de la historia. Sin embargo, es destacable que existe una gran dificultad para construir una definición unánime de este término debido tanto a las diferentes tendencias investigadoras vigentes como a los influjos sociales y culturales que afectan a su conceptualización. Pese a ello,

la actividad lúdica, su naturaleza, sus funciones y sus implicaciones han sido y son objeto de estudio e interés desde diferentes campos relacionados entre sí tales como la psicología del desarrollo, la pedagogía, la didáctica, la antropología o la biología (Ortega, 1988).

Entre todas las aportaciones, cabe destacar, los estudios clásicos de Piaget, Vygotsky y Bruner. Por un lado, la teoría piagetiana (1977) defendía la conexión entre el juego y la inteligencia de los niños, asociaba el nivel de desarrollo cognitivo de los niños con las fases de evolución de su juego y viceversa. Por otro lado, Vygotsky (1979) proponía la concepción del juego como una actividad sociocultural que potencia el desarrollo integral de habilidades y destrezas cognitivas, imaginativas, psicomotrices, afectivas y sociales. Por último, Bruner (1978) propone el juego como una actividad comunicativa de interacción con otros, sean o no iguales, que facilita la adquisición de destrezas cognitivas simbólicas (Piaget, 1977; Garvey, Bruner y Guera, 1978; Vygotsky, 1979; Ortega, 1988; Córdoba, Descals y Gil, 2007; Granado y Garayo, 2015).

Estos estudios se han sumado a los de otros autores más actuales y han servido de base conceptual para seguir las investigaciones sobre la relevancia física, intelectual, social y emocional del juego. Así pues, recogemos las aportaciones, por un lado, de Whitebread como representantes de esta continuidad investigadora. Este autor categoriza el juego, con diferentes tipologías y expresiones, como una actividad universal presente en todas las comunidades de individuos que evidencia ciertas diferencias en relación con la edad, el género, las relaciones y el contexto cultural. Por otra parte, Grummer aporta la noción del juego como una actividad necesaria que debe equilibrarse entre sus diferentes categorías para favorecer el progreso de distintos ámbitos a desarrollar (Córdoba, Descals y Gil, 2007; Jover, Camas, Matin-Ondarza y Sánchez, 2018).

A la luz de todas estas perspectivas, se pretende esbozar de forma general la definición del juego como una actividad, tanto grupal como individual, que tiene como finalidad el disfrute y la diversión. Si bien es cierto que es un fin en sí mismo, el juego puede tener multiplicidad de objetivos adicionales (Granado y Garayo, 2015). En palabras de Marín (2009, p. 234),

“Jugar es un derecho, fundamentalmente, porque la vida infantil no puede concebirse sin juego. Jugar es la principal actividad de la infancia y responde a la necesidad de niños y niñas de mirar, tocar, curiosar, experimentar, inventar, imaginar, aprender, expresar, comunicar, crear, soñar...Es ese impulso primario que nos empuja desde la infancia a descubrir, explorar, dominar y querer el mundo que nos rodea, posibilitando un sano y armonioso crecimiento del

cuerpo, la inteligencia, la afectividad, la creatividad y la sociabilidad. Jugar es una de las fuentes más importante de progreso y aprendizaje.”

Por lo tanto, el juego es una acción innata y un contexto natural, es una actividad libre ya que carece de tiempos, espacios, correcciones y exigencias previa y jerárquicamente establecidas, fortaleza inexistente en muchos otros ámbitos de la vida. Se concibe como un factor indispensable dentro del propio proceso de desarrollo infantil en una vasta diversidad de ámbitos ya que la infancia es la etapa de crecimiento por excelencia (Ortega, 1988; Marín, 2009; Granado y Garayo, 2015; Jover, Camas, Matin-Ondarza y Sánchez, 2018). Entre sus efectos, cabe destacar los siguientes:

Por un lado, a nivel cognitivo, la acción de jugar desencadena el desarrollo de habilidades como la atención, la curiosidad, la creatividad, el razonamiento crítico y lógico, las funciones ejecutivas, la memoria y el lenguaje mediante la activación de conexiones neuronales y el enlace de aprendizajes continuo. Involucra de forma indispensable la actividad lo que favorece el progreso de la psicomotricidad mediante el conocimiento del cuerpo y de las propias capacidades.

En lo referido al ámbito de lo afectivo-emocional el juego supone un espacio de mejora pues facilita la expresión y exteriorización de sentimientos tanto positivos como negativos proporcionando, normalmente, una superación personal satisfactoria y un aumento en la confianza en uno mismo. Del mismo modo, en lo que se refiere a la evolución social, el juego supone la oportunidad de un aprendizaje continuo sobre distintas conductas, normas, roles, pautas de actuación, valores y principios estructurales de la realidad. Mediante los juegos, los niños son capaces de representar el mundo que les rodea para ordenarlo, empatizar y comprenderlo paulatinamente mediante la convivencia, la resolución de conflictos y la generación de relaciones interpersonales (Ortega, 1988; Córdoba, Descals y Gil, 2007; Marín, 2009; Granado y Garayo, 2015; Zych, Ortega, & Sibaja, 2016).

### **2.3.1 El patio escolar**

Se ha demostrado que debido a todos los beneficios que proporciona el juego es un proceso indispensable para el desarrollo integral correcto de los niños. Por eso mismo, es considerado, no solo una necesidad, sino un derecho fundamental. La Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó, el 20 de noviembre de 1959, el acto de jugar como uno de los derechos universales en la Declaración de los Derechos del Niño.

Se afirma en este documento que (1959, principio VII) “el niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho”. En consecuencia, las escuelas, espacios educativos por excelencia, salvaguardan dicho principio mediante la proporción del patio de recreo como lugar de juego.

Históricamente, la concepción sobre la función del patio de recreo ha evolucionado atendiendo a diferentes perspectivas educativas. Durante el s. XIX, el recreo atendía a las reivindicaciones del movimiento higienista que respondía a la necesidad de un descanso como compensación al trabajo cognitivo en las clases. A lo largo del siglo XX y principios del siglo XXI, el patio se comienza a comprender como una experiencia de animación y dinamización relacionada con el proyecto educativo de centro y con la convivencia escolar cotidiana. Esta idea se mantiene en la actualidad con ciertas matizaciones sobre el trabajo en el recreo escolar ya que se defiende la idea de que todos los entornos escolares, incluyendo el patio, no son neutros, sino que condicionan de la actividad educativa. Esto se justifica con que los recreos en los centros educativos posibilitan y/o limitan experiencias lúdicas, cognitivas, sociales, morales y afectivas dependiendo de los equipamientos, los materiales, las actividades o las normas que en ellos se establezcan (Garay, Vizcarra y Ugalde, 2017).

Según el autor Pavía (2005, p.17), “el patio escolar de recreo es un espacio complejo” por lo que resulta una realidad difícil de ser dotada con una definición concreta ya que puede referirse a aspectos arquitectónicos, educativos, recreativos, motrices o sociales. Según el autor, la palabra recreo fue tomada del lenguaje cotidiano haciendo referencia a un periodo concreto de descanso que implica la interrupción de una rutina de trabajo. Además, hace una clarificación entre los términos patio, comprendido como el espacio de juego, y recreo, entendido como el tiempo destinado al juego. Por ello, concluye con que el patio de recreo de la escuela constituye un lugar significativo dentro de la institución escolar ya que es donde se producen los encuentros destinados al factor lúdico.

Rescatando la aportación de Granado y Garayo (2015), se necesitan una serie de condicionantes para posibilitar el juego en cualquier situación. Primeramente, se requiere de tiempo para la recreación, la experimentación y la actividad. En segundo lugar, se precisa de espacios acondicionados que sean seguros y ofrezcan libertad de acción. Y,

por último, son necesarios, siempre que sea posible, compañeros de juego de igual o diferente edad.

El recreo escolar responde adecuadamente a estas tres condiciones. Por un lado, se impone a las escuelas la obligatoriedad de un tiempo concreto para el uso y disfrute del patio dentro de sus horas lectivas. En concreto, el Anexo IV del Decreto 17/2018, de 20 de marzo, del Consejo de Gobierno, de las veinticinco horas lectivas semanales, hay dos horas y media, proporcionalmente distribuidas en la semana, para el momento del recreo. (véase anexo II: Anexo IV del Decreto 17/2018).

Por otro lado, también se dispone legalmente el cumplimiento de un espacio adecuado para el patio que debe estar parcialmente cubierto y con una superficie suficiente para la cantidad de alumnos, nunca inferior a 900 metros cuadrados. Finalmente, es lógico el cumplimiento del condicionante de posibilitar compañeros de juego en los patios escolares. Sin embargo, es destacable que la ley recoge algunas circunstancias específicas por las que es necesario separar los recreos de Educación Infantil y Primaria de manera temporal o espacial por cuestiones de seguridad.

En consecuencia, y al dotar de todas las circunstancias adecuadas para generar un contexto correcto para el juego, el recreo escolar implica una multiplicidad de oportunidades de crecimiento y desarrollo en muchas áreas. Además, al comprenderse el patio como un momento de descanso separado de los contenidos curriculares, los aprendizajes que se construyen en él suelen ser mucho más vivenciales, espontáneos y enriquecedores. Como ejemplo de ello se puede destacar la interacción y socialización entre iguales que impulsa el desarrollo de habilidades sociales, la creación de lazos interpersonales afectivos y la generación de valores empáticos a la vez que propicia la resolución natural de conflictos y la inclusión de todos los compañeros independientemente de su raza, género, clase social, etc. (Cáceres, Fernández, García, y Velázquez, 1995; De Francisco, 2016).

### **2.3.2 Patios estructurados**

Como se ha explicado anteriormente, el patio del recreo no está destinado únicamente al descanso y cuidado de los niños, sino que es un espacio educativo dentro del propio horario lectivo escolar. Durante este periodo de tiempo, el alumnado continúa desarrollando capacidades y aprendiendo multiplicidad de nociones a todos los niveles. Cabe destacar la diversidad de estudios, anteriormente citados, que han demostrado los

beneficios que el patio de recreo aporta a los procesos psicomotrices, sociales y relacionales que inciden en el desarrollo integral del alumnado.

Si bien es cierto que es un marco específico dentro del contexto del colegio, el recreo debe potenciarse, valorarse y trabajarse como un elemento integrante más de la finalidad escolar. Por ello, del mismo modo que se transforman las metodologías de enseñanza para hacerlas más accesibles e inclusivas, existe una gran necesidad de intervención en los espacios comunes que, históricamente, han estado olvidados en la institución escolar (Mazón y García, 2005).

Sin embargo, los patios estructurados no son un modelo único de actuación en los recreos escolares, sino que son una propuesta flexible y abierta a las necesidades que puedan poseer los diferentes contextos educativos en relación con sus características, potencialidades y debilidades. Los proyectos de patios escolares estructurados son diseños basados en criterios tales como la organización óptima de los espacios, la oferta de juegos de diverso carácter y la utilización adecuada de espacios y tiempos (Pavía, 2005). Además, esta propuesta transformadora suele tener como objeto la reducción de conflictos y la mejora de las relaciones sociales entre iguales (García y Serrano, 2010). En palabras de Freire (2016, p. 19), “hay que plantearlo [el proyecto de patio] con criterios de economía, sencillez, confort, sostenibilidad, estética, funcionalidad... y, sobre todo, con una intencionalidad educativa” pues un correcto plan de recreo puede suponer un amplio abanico de posibilidades de aprendizaje.

Aunque el origen de estos proyectos radica en propuestas inclusivas pensadas, estructuradas y dirigidas para alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo pero que, paulatinamente, se fueron ampliando para aquellos que tuvieran cualquier tipo de dificultad en la relación o interacción con los compañeros. En la actualidad, los proyectos de patios inclusivos tienen como destinatarios todo el alumnado del centro y, abarcan, directa o indirectamente, al resto de la comunidad educativa dados los beneficios que implican para el desarrollo individual y la convivencia colectiva.

Estos beneficios son extrapolables a las realidades internas y externas del aula. El hecho de compartir momentos de diversión y descanso incrementa el intercambio social y la creación de lazos afectivos que favorecen la inclusión del grupo de iguales, realidad extremadamente relevante para el correcto crecimiento de cualquier menor (De Francisco, 2016). Además, dichas intervenciones en los patios escolares potencian el

fortalecimiento de las relaciones interpersonales y la participación dentro de la vida cotidiana del aula, lo que favorece también a la construcción de aprendizajes curriculares y académicos, mejora el bienestar y la salud emocional, incrementa la autonomía, ensalza la creatividad de los niños y niñas, etc. (García y Serrano, 2010; Freire, 2016).

Otro de los beneficios más reseñables de esta propuesta de transformaciones es la oferta variada de juegos que posibilita la estructuración del recreo. Rescatando los autores actuales que estudian los beneficios del juego en el desarrollo infantil, son reseñables las aportaciones de Whitebread y Gummer sobre la necesidad de experimentar de manera equilibrada todas las tipologías de juegos para el correcto desarrollo cognitivo, físico, emocional y social (Córdoba, Descals y Gil, 2007; Jover, Camas, Matin-Ondarza y Sánchez, 2018).

Amanda Gummer propone un cultivo de la “dieta equilibrada del juego” (*The Play Diet*) metafóricamente, en consonancia, con la dieta alimenticia saludable. Para su comprensión adecuada, esta autora crea la denominada “pirámide de Gummer” con el objetivo de explicar la porción de tiempo necesaria que cada tipología de juego debería ocupar en la vida infantil para su correcto crecimiento, aunque propone variaciones relacionadas con la edad de los niños (véase anexo III: Pirámide de Gummer). La base de esta pirámide hace referencia a los juegos libres, activos e imaginativos. La siguiente fase está conformada por los juegos de equipo, de mesa y de construcción, así como la lectura y los juegos creativos. El siguiente nivel de la pirámide se dedica a los juegos individuales en solitario y, para finalizar, se propone que el menor tiempo debería destinarse a los juegos pasivos (Jover, Camas, Matin-Ondarza y Sánchez, 2018).

## **2. Proyecto de innovación: *El patio de mi escuela es particular***

El hecho de trabajar con niños condiciona el desarrollo de cualquier tipo de proyecto de intervención o innovación debido a sus características particulares y a sus necesidades específicas. El principal objetivo de esta experiencia es mejorar la convivencia escolar en pos de la inclusión social dando un mayor número de oportunidades de juego en el espacio del patio de recreo para así reducir y prevenir conflictos, romper con roles de género y estereotipos machistas y terminar con exclusiones de cualquier índole.

La diversidad del alumnado hacia el cual va dirigido el programa es tal que los condicionantes internos y externos de la realidad educativa son claves para entender el propósito último, las actuaciones y las modificaciones constantes de esta intervención

educativa. Por ello, antes de hacer una descripción más detallada del diseño del proyecto realizado se necesita ofrecer una explicación exhaustiva de los destinatarios y sus necesidades para comprender la importancia de los motivos de su realización.

## **2.1 Contexto**

Para la plena comprensión de este proyecto de innovación es necesario conocer el contexto escolar comprendiéndolo como el conjunto de factores sociales, económicos, culturales, políticos y físicos que enmarca la institución educativa hacia la que va dirigido pues condiciona tanto sus objetivos como sus valores. El presente apartado pretende realizar una fotografía real del panorama escolar en cuestión.

El CEIP Vasco Núñez de Balboa situado en el sector norte de lo que fue el pueblo de Fuencarral, se ubica en el barrio de Valverde dentro del distrito de Fuencarral-El Pardo, perteneciente a la Comunidad de Madrid, a unos 15 km de distancia del centro de la capital. Cabe destacar que la localidad cuenta con una amplia oferta educativa pues en ella conviven 42 Escuelas Infantiles (9 públicas y 33 privadas), 21 Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria, 10 institutos de Educación Secundaria y 16 colegios privados, lo que hace del distrito un lugar reconocido por su abastecimiento educativo.

La escuela, diferente a todas las demás, está situada en la parte norte del distrito colindando con la infraestructura ferroviaria entre el Nuevo Toboso y Tres Olivos. En esta zona, no existe gran diversidad de infraestructuras. Únicamente, comparte espacio con el parque de Fuencarral, algunas fábricas diversas del polígono cercano, la carretera y algunos pequeños comercios y servicios. Se deduce entonces que la zona no es un área multitudinaria muy concurrida por lo que no beneficia la integración del centro en la vida cotidiana de las familias y las instituciones que lo rodean.

La titularidad del centro educativo es pública pues está financiado íntegramente por la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid. Por tanto, ello supone que la institución cumple los requisitos arquitectónicos, de instalaciones y de equipamiento básicos. Asimismo, la escuela está considerada como una institución de difícil desempeño dadas las características de la mayoría de su alumnado pues se ha convertido en un pequeño gueto de etnia gitana y romaní. Pese a esta realidad, la filosofía y el carácter del centro han definido un Proyecto Educativo que se fundamenta en la pluralidad, la coeducación, los valores democráticos y la aconfesionalidad.

Asimismo, otro de los condicionantes más destacables a los cuales cabe hacer referencia dentro de la realidad escolar y contra el que ha luchado y, de hecho, sigue luchando el centro en cuestión es su pretensión de cierre. Hace unos años la Consejería de Educación intentaba cerrar el centro y reagrupar a los alumnos en otros colegios de la zona. Afortunadamente, la presión de todas las familias, de la Unión Romaní, la Fundación Secretariado Gitano y la propuesta del PSOE para evitar el cierre de la escuela salió adelante en el pleno de la junta de distrito.

El argumento que daba la administración para su cierre era la baja matriculación que se da en el centro ya que cuenta con espacio para más alumnado. No obstante, en aquel momento, las familias denunciaban que Educación lleva años sin dejar que se inscriban nuevos niños en esta escuela. Teniendo todo esto presente, es reseñable que la gravedad del asunto no tiene que ver con la bajada de matriculaciones en cuestión sino con la ausencia de concienciación política sobre la relevancia de este colegio en la vida de muchísimos menores y, en consecuencia, de sus familias. El cierre del Vasco Núñez podría suponer la pérdida de muchos niños en el sistema educativo, al aumento de absentismo escolar y su desatención social adecuada.

En lo referente a la población del municipio, es destacable que está esencialmente compuesta por familias de clase media-baja y obrera. La población del distrito está en una clara situación de envejecimiento con una significativa presencia de inmigrantes como principal motor del desarrollo demográfico de la zona. La gran mayoría de los niños que asisten al CEIP pertenecen a familias de etnia gitana y romaní. Si bien es cierto que algunos de ellos tienen origen inmigrante, por norma general, los niños han nacido y se han criado en Madrid. Asimismo, las familias que, habitualmente, carecen de estudios o son analfabetas, se suelen dedicar a oficios no reconocidos (por ejemplo, la venta ambulante, la chatarra, la caza, etc.) o recibir ayudas y rentas mínimas del Estado (debido a discapacidades, riesgos de exclusión social, inserción...).

El rasgo definitorio más característico del conjunto de las familias que componen la gran mayoría de la comunidad educativa del centro es que viven en el asentamiento de chabolas cercano al centro (véase anexo IV: Mapa del centro y el asentamiento de chabolas). Por este motivo, además de ser familias muy numerosas, que suelen vivir junto o cerca de la familia extensa y que están conformadas por padres muy jóvenes, las condiciones de higiene, alimentación y salud y los hábitos de horarios y rutinas no corresponden con familias ordinarias de clase media-alta de los centros de alrededor de la zona. Igualmente,

el grado de estimulación que los tutores de los menores son capaces de ofrecerles no suele ser el adecuado para los niños en periodo de desarrollo y crecimiento físico, cognitivo, moral y emocional.

De las circunstancias comentadas, se deduce que existe una realidad entre los alumnos que determina, en parte, la personalidad de esta institución educativa. Al igual que el centro tiene que sobrevivir curso tras curso escolar, los niños que salvaguarda lo hacen cotidianamente en sus vidas. Por este motivo, esta complejidad influye en ciertas características del alumnado como, por ejemplo, en la imposibilidad de adquirir materiales didácticos debido al poder adquisitivo de su núcleo familiar. Ante esta situación, el centro responde poniendo a la disposición de todos los matriculados un banco de libros de participación voluntaria cuya finalidad es la reducción del coste del material educativo y la oferta segura de un mínimo de recursos necesarios para el estudiantado. Paralelamente, la gran parte del conjunto del alumnado participa en el programa de becas escolares del Ministerio de Educación para así también poder abastecer las necesidades del resto de material educativo formal y/o fungible.

La transmisión de equidad de oportunidades y de valores como la tolerancia o la cooperación son, por tanto, parte de la identidad del colegio lo que permite el fomento de la socialización y la inclusión plena de todo el alumnado independientemente de su cultura, sexo o procedencia social, hecho que se ve reflejado en su Proyecto Escolar de Centro y en su Plan de Convivencia. Consecuentemente, la capacidad de integración, efectivamente, es un rasgo característico que marca la vida diaria del centro educativo. No obstante, dicha capacidad no llega a ser inclusiva pues el sector de la sociedad al cual pertenece, está acotado y sesgado, lo que impide la verdadera interacción tanto con la realidad más próxima al centro como con la sociedad en general.

Pese a todo ello, las relaciones del colegio con el resto de componentes de la comunidad educativa son, en general, constantes, fluidas y enriquecedoras. Sin embargo, en ocasiones surgen conflictos o problemáticas que tienen que ver, normalmente, con choques culturales que influyen en el comportamiento, en las actitudes o en las formas de relación formales o entre iguales.

El centro está compuesto por once profesionales de los cuales solo tres son maestros definitivos. La plantilla consta de tres plazas de E. Primaria, dos de E. Infantil, una de L. Inglesa, una de Música, una de E. Física, media de Religión Católica, media de PT

(aunque en este curso ha habido una plaza a tiempo total por un error de la administración) y un cuarto de AL. Además, se cuenta con la participación de la orientadora un viernes cada quince días. De la misma forma, cabe subrayar la presencia de personal no docente, a saber, un conserje, una persona encargada de la limpieza, una cocinera y tres monitoras encargadas del funcionamiento del comedor escolar y algunos voluntarios de la comunidad educativa. Aparte de esto, al ser un centro incompleto el Equipo Directivo está formado por la Directora que asume también las tareas del Jefe de Estudios y con ayuda de una maestra definitiva que asume parte de estas responsabilidades.

En relación a las instalaciones del centro es destacable que dispone de doce aulas y un patio de juego pequeño que rodea el edificio. El colegio, construido en 1928, tiene una extensión de 2480 metros cuadrados de los que 1798 metros corresponden al patio y el resto pertenecen al inmueble propiamente dicho. Arquitectónicamente, el colegio está compuesto por una única sección con dos pisos. El edificio aloja la sede de los colectivos principales de la comunidad educativa del centro (el Equipo Directivo, el Claustro de maestros y el Equipo Administrativo) y de los servicios especializados (conserjería, cocina, comedor y biblioteca). Asimismo, en sus aulas se imparten la totalidad de las clases ordinarias de Primaria e Infantil y se cuenta con espacios especializados como el gimnasio, el aula de Pedagogía Terapéutica y el aula de Audición y Lenguaje.

Con respecto al número aproximado de usuarios es reseñable la baja matrícula con la que consta el centro donde se escolarizan niños desde 3 a 12 años en las etapas de Educación Infantil y Primaria. La inmensa mayoría de los matriculados pertenecen a minorías étnicas y emigrantes de diferentes nacionalidades (ecuatorianos, colombianos, peruanos, venezolanos, chinos, marroquíes y rumanos). El porcentaje de alumnado de etnia gitana es 85% siendo en la etapa de E. Infantil de 75%. Por lo tanto, las unidades educativas funcionales de las que consta el centro son seis: dos en E. Infantil y cuatro en E. Primaria, por lo que hay cinco grupos ordinarios y un grupo mixto (5º y 6º curso).

## **2.2 Destinatarios**

Este proyecto está destinado a la totalidad del alumnado del CEIP Vasco Núñez de Balboa, es decir, desde la etapa de Educación Infantil hasta el último curso de Primaria (unos 100 alumnos aproximadamente). Estos menores, como se ha comentado anteriormente, se caracterizan por pertenecer a un sector de la sociedad de alto riesgo de vulnerabilidad y exclusión social dadas sus condiciones socioculturales y económicas. La gran mayoría de estos niños viven en la zona de las chabolas cercana a la escuela (véase

anexo IV: Mapa del centro y el asentamiento de chabolas) y pertenecen a familias de origen extranjero o etnias socialmente excluidas.

Más concretamente, los alumnos, protagonistas principales para los cuales se construye este proyecto, se caracterizan por su espontaneidad y frescura. Son niños extremadamente activos e impulsivos, acostumbrados a pasar y gestionar mucho tiempo libre solos y de manera autónoma. Si bien es cierto que existen varios casos de algunos menores con comportamientos desafiantes y disruptivos no son la norma general. No obstante, la reproducción de actuaciones de sus hogares les lleva a enfrentarse a las problemáticas de manera agresiva o violenta con rapidez y falta de reflexión. Igualmente, también imitan roles de actuación que ven en sus hogares y los plasman en su forma de expresarse o comportarse con los demás dependiendo de su edad, género, aspecto físico, necesidades o condición social.

Durante la puesta en práctica del proyecto a modo de experiencia piloto, el claustro de profesores y el equipo directivo determinaron que inicialmente los participantes iban a ser solo una parte concreta del cuerpo estudiantil, a saber, los alumnos desde 3º hasta 6º curso de Educación Primaria. Esto se debía esencialmente a tres motivos. En primer lugar, a la necesidad de analizar la acogida y aceptación del proyecto por parte de la comunidad educativa, es decir, por los docentes, las familias y, sobre todo, por el alumnado. En segundo lugar, por la falta de recursos personales al inicio de la experiencia ya que las maestras, pese a ofrecer un amplio grado de participación y ayuda, necesitaban de un proceso de aprendizaje paulatino para la mejor implicación y toma de responsabilidades o funciones concretas en el proyecto.

Y, por último, el recelo a romper una estructura de patio claramente delimitada (véase anexo V: Mapa estructuración del patio del CEIP Vasco Núñez de Balboa) en la que los alumnos están divididos en dos zonas limitadas según su edad y curso escolar; es decir, están los alumnos de infantil y 1º y 2º de Primaria en una zona y, en la otra, las demás etapas educativas. Es destacable señalar que esta separación se debe a la necesidad de un mayor control de los primeros cursos, dada su corta edad, por y para su seguridad.

Dentro del grupo seleccionado de destinatarios cabe destacar algunas características esenciales del mismo. Por un lado, existe un porcentaje mayor de niños y niñas. Además, ninguna de las chicas se relaciona abiertamente con los chicos (excepto un único caso) y destinan su tiempo de recreo a estar sentadas y aisladas del resto de compañeros. Más

específicamente, el conjunto de niñas se divide en tres grupos claramente diferenciados: uno de alumnas de etnia gitana, otro de alumnas que no pertenecen a esta población y el último grupo al de niñas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

El conjunto masculino de alumnos se divide también en tres grupos con criterios similares, pero no estrictamente iguales: un grupo de alumnos de mayor edad juegan en el campo de fútbol grande, liderados siempre por niños de etnia gitana. Otro grupo, en el campo de baloncesto donde también juegan al fútbol los niños de cursos inferiores. Por último, suele haber tres niños aislados por diferentes motivos que no participan de estas actividades deportivas.

Aparte de estos rasgos, cabe señalar que hay un total de diez alumnos, dentro este grupo seleccionado como los destinatarios piloto, que salen a refuerzo educativo por diferentes motivos de los cuales cuatro suelen estar separados del resto y aislados de forma individual. Además, en la observación realizada previa al proyecto se contabilizaron ocho alumnos excluidos por diversos motivos tales como la orientación sexual o la clase social.

### **2.3 Necesidades detectadas**

Como se ha explicado previamente, la función del sistema educativo no responde únicamente a la transmisión de los conocimientos preestablecidos por el currículo sino y, sobre todo, la tarea última de este sistema es la de cultivar la conciencia de la condición humana y generar habilidades en multiplicidad de áreas para comprender y actuar plenamente en la sociedad. Por este motivo, el juego espontáneo que se genera en el espacio del patio de recreo está lleno de exploraciones sobre diversidad de posibilidades y oportunidades de desarrollo y crecimiento (Linaza, 2012).

Sin embargo, la espontaneidad de estas actividades también revela necesidades, carencias y problemáticas que, en entornos más ordenados, controlados y estructurados como el aula ordinaria, no pueden verse tan a simple vista. Más específicamente, teniendo siempre presente el contexto concreto del CEIP Vasco Núñez de Balboa, sus condicionantes y características primordiales, la detección de necesidades fue el condicionante básico para el planteamiento, trabajo y realización del presente proyecto.

Mediante la observación directa durante un periodo de tres semanas a través de la recogida de datos cualitativos sobre la repartición del espacio en relación con el género y con la edad, la existencia y resolución de conflictos, la reproducción de roles machistas,

el aislamiento de alumnos y la tipología de juegos (véase anexo VI: Rúbricas de observación semanal completadas) que se daban en el contexto del recreo se pudieron recoger y establecer las siguientes necesidades:

En primer lugar, la observación directa reivindicó la constante reproducción de roles de género y culturales en los espacios seleccionados y en los padrones de comportamiento aceptados por cada alumno. Esta realidad se incrementa en el patio de recreo al ser un espacio de actuación libre donde las acciones guardan una clara relación con las formas de conducta del mundo adulto, lo que favorece a la normalización de las interacciones sociales dominantes. Rodríguez y García (2008, p. 60) exponen que:

*“Entre los aspectos que los niños y niñas van incorporando a su forma de entenderse y entender el mundo estarían las formas de concebir los contactos corporales en función de diferentes culturas y géneros (CORSARO, 1986); las formas de interacción con personas de otro sexo (CHEN y RUBIN, 1992; SÁNCHEZ y GOUDENA, 1996; PELLEGRINI, 2002, 2006); la segregación sexual (STUTZ, 1992; BADINTER, 1992) y su grado en función de cada cultura (CORSARO y RIZZO, 1988); o las prácticas corporales según géneros y los rasgos culturales que refuerzan (LEVER, 1976; GOODWIN, 1990; STUTZ, 1992; MARTÍNEZ y GARCÍA, 1997; CANTÓ y RUIZ, 2005)”.*

Por ello, también se pudo observar la distribución jerárquica de los espacios en la que, por norma general, los niños (y cuanto más mayores, más se daba) son los que disponían de los espacios más grandes mientras que las niñas, quedaban reducidas a los márgenes de estos lugares principales. En otras palabras, las chicas desarrollan su actividad en espacios más reducidos y controlados mientras que los chicos se mueven en sitios más amplios que abarcan casi la totalidad del patio.

Otro factor que determinaba esta reproducción de roles a nivel de género fue la actividad a la que dedicaba su tiempo el alumnado. Mientras que los chicos dedicaban todo del lapso del recreo a juegos deportivos y competitivos, las niñas no solían jugar a nada, sino que charlaban o paseaban. “Esta situación remarca valores como la competitividad en los niños, la licitud de que utilicen los mejores espacios, o el refuerzo de su competencia motriz. Las niñas, sin embargo, van asumiendo su papel secundario y van entrando en la inactividad o en la práctica de actividades menos complejas (...). Estos

modelos se perpetúan gracias a la imitación de las prácticas de los más pequeños vistas a los mayores (ELKONIN, 1985 citando en Rodríguez y García, 2008, p. 66).”

Cabe destacar, además, que el fútbol aparece como la actividad predominante en el sector masculino de todos los patios de recreo durante el periodo de observación. De Elejalde, Morales, y Gorostiza (2017, p.190) afirman que el fútbol deja de ser un juego en estos casos y se convierte en “un elemento clave en el proceso de construcción de la masculinidad hegemónica”. La discriminación en función del género era claramente visible en los recreos, pero mucho más si se analizaba la participación en el fútbol ya que impedía el juego conjunto entre sexos, realidad que aumentaba cuando se incrementaba la edad del alumnado.

Si bien es cierto que en la cultura del pueblo gitano se mantiene una hegemonía marcada por la jerarquía del género masculino frente al femenino es necesario dar una alternativa a esta estructura al alumnado debido los cambios feministas por los que se está trabajando a nivel global. La interiorización de las niñas gitanas sobre su papel más relajado (en cuanto a actividad física se refiere), basado en el cuidado de los más pequeños y en el fortalecimiento de amistades con sus iguales (niñas de etnia gitana) era tal que impedía tanto la participación activa en cualquier propuesta de actividad como la interrelación con otras iguales pertenecientes a otra cultura o etnia.

Este hecho es gravemente preocupante pues tanto los niños como las niñas necesitan prepararse para desempeñar roles nuevos en la sociedad actual. Estos, independientes al género de cada persona, deben traducirse en habilidades y competencias que les permitan adaptarse a las constantes circunstancias cambiantes de la realidad. Para ello, son necesarios aprendizajes variados y flexibles que proporcionen alternativas alejadas de los estereotipos y que se adapten a los presentes y futuros contextos socioculturales en los que el alumnado se va a desenvolver próximamente (Ruiz y Cantó, 2005).

Por otro lado, estas divisiones existentes también podían observarse por otros motivos que implicaban la exclusión repetida de los mismos alumnos cotidianamente. Asumiendo que el centro destinatario del proyecto es un gueto liderado por los alumnos de etnia gitana es destacable que todos aquellos que no responden a las características de esta cultura por distintas razones sufren momentos de segregación que se ven incrementados en el periodo del patio de recreo. Este hecho se ve acrecentado dada la gran unión existente entre estos niños bien por ser familia directa o bien por convivir diariamente en la misma zona.

Los alumnos pertenecientes a otras culturas, países, religiones y clases sociales tienen algunas problemáticas que afectan directamente a su relación con el conjunto global del alumnado predominante. Algunos ejemplos de impedimentos para relacionarse son el idioma, las diferentes costumbres alimenticias, los intereses, los hobbies, las actividades de tiempo libre, etc. Los niños que tienen algún tipo de Necesidad Específica de Apoyo Educativo como, por ejemplo, Trastorno del Espectro Autista, principios de esquizofrenia o discapacidad intelectual moderada, tienen también ciertos inconvenientes con el resto de sus compañeros debido a sus problemas para crear lazos y relaciones interpersonales.

Finalmente, otra razón causante de este aislamiento observado es la orientación sexual de ciertos alumnos. Pese a la tendencia de protección entre los alumnos de etnia gitana, es cierto que existe un rechazo silenciado hacia aquellos niños homosexuales. Aunque el motivo no se manifieste de manera explícita, estos alumnos tienden a alejarse del grupo y a establecer vínculos con aquellos que tienen actividades más calmadas en las que es menos necesaria la exposición constante a los demás.

La observación, de igual forma, determinó la influencia negativa de los conflictos que se generaban en el periodo de recreo y los procesos que conllevaban. Aunque no se daban problemas diariamente, cuando sucedían eran bastante graves dado el nivel de agresividad y violencia verbal y, en ocasiones, física que implicaban. Además, existía una incapacidad total de resolución autónoma y pacífica de estos conflictos por parte del alumnado y siempre se precisaba de la intervención de los adultos de referencia en el momento.

Pese a ser una temática de necesaria intervención primordial también es importante hacer planteamientos reflexivos y preventivos a su respecto pues, en la inmensa mayoría de veces, la respuesta agresiva del alumnado se debía a la carencia de herramientas y habilidades para la resolución de las problemáticas de otro modo. Ante esta realidad es necesario plantear un enfoque ecológico para comprender que esta violencia se debe a razones multidimensionales ya que esa falta de opciones se asocia, en gran medida, a la reproducción de actuaciones en sus hogares frente a los conflictos.

Todos los motivos anteriormente expuestos componen el conjunto de necesidades observadas por las cuales existe una vasta necesidad de intervenir en el espacio y tiempo del recreo. Las relaciones interpersonales, las formas de actuación y los aprendizajes sociales que se están dando en el contexto determinan en gran medida la convivencia

escolar (dentro de las aulas y fuera de la institución) que, pese a caracterizarse por principios inclusivos, se ve sesgada por exclusiones.

## **2.4 Objetivos**

### **Objetivo general**

- Mejorar la convivencia escolar cotidiana para favorecer la inclusión social de la población escolar.

### **Objetivos específicos**

- Trabajar la evitación y la resolución pacífica de conflictos.
- Generar espacios que favorezcan la accesibilidad y participación social de todos los alumnos independientemente de su cultura, edad o género.
- Romper roles de género impuestos.
- Fomentar las relaciones interpersonales entre la totalidad del alumnado del centro.
- Aprender a aceptar y valorar las capacidades, competencias y habilidades entre compañeros.
- Proponer alternativas de juegos, actividades y pasatiempos para los momentos libres de ocio.

## **2.5 Metodología**

### **2.5.1 Modelo metodológico**

Si bien es cierto que el presente trabajo describe la realización de un proyecto de innovación, el modelo metodológico utilizado para su puesta en práctica responde a una metodología característica de un estudio investigador. No obstante, su uso se debe a diversos motivos que van a ser justificados a continuación.

El tipo de metodología seleccionada para la presente propuesta es aplicado de carácter descriptivo y, por su parte, el tipo de enfoque que se presenta es mixto con preponderancia hacia el modelo cualitativo (McMillan y Schumacher, 2005). Por ende, el diseño metodológico que se ha utilizado en el proyecto es la Investigación-Acción.

Se toma como base pues la concepción de Ebbut y Elliot (1990) sobre la Investigación-Acción (i-a a partir de ahora), acogiendo la definición propuesta por los autores en la que se dispone que este modelo tiene como objetivo principal la mejora de la práctica educativa mediante la correlación constante entre las fases de planificación, acción y reflexión. Es decir, esta metodología no responde únicamente a la producción de

conocimientos aislada como en una investigación tradicional prototípica, sino que incrementa la creación de conocimientos subordinada a la propia práctica educativa (Elliott, 1991). Con ello, se pretende mejorar el contexto real mediante la reflexión constante generando un marco idóneo de unión entre la teoría y la práctica del proyecto.

Consecuente, el *leitmotiv* de selección de esta metodología fueron las características del contexto y del alumnado que imponían la necesidad de reflexión sobre la propia práctica educativa, para construir conscientemente y priorizar intencionadamente los procesos de cambio dentro del centro educativo. Esta forma de trabajo implicaba la imprescindible búsqueda de claves educativas que permitieran una mirada positiva sobre las potencialidades y fortalezas del entorno educativo en cuestión dentro del análisis de las necesidades y debilidades del mismo.

La ya mencionada concepción de Ebbut y Elliot (1990) sobre la i-a ha servido tanto para llevar a cabo la construcción previa de la detección de necesidades y la planificación del proyecto como para las posteriores remodelaciones necesarias durante el desarrollo de este, de acuerdo con las diferentes situaciones y características del centro, las necesidades concretas de los niños y las demandas de la comunidad educativa. Es decir, el modelo de i-a se ha utilizado como una metodología de ciclos de actuación en correspondencia a los diferentes bucles de trabajo del proyecto.

Tomando como referencia las aportaciones de Blanchard, Muzás y Jiménez (2014), la metodología de investigación-acción ayuda a cambiar la mirada de la realidad para convertirla en un análisis y planteamiento constante de experiencias educativas innovadoras. El alumnado, sus familias, sus actitudes, sus intereses, etc. son las pistas, la referencia primera, y el profesorado, el mediador, que profundiza en la realidad y posibilita su transformación mediante diversas acciones.

Por último, cabe destacar que, además del constante trabajo que implican los bucles del modelo de i-a en las propuestas de proyectos de innovación, existe una condición fundamental sin la que no puede llegar a realizarse esta propuesta y que determina, en gran medida, el carácter de esta metodología. Esto es el trabajo en equipo de los docentes ya que es la premisa sobre la que se debe ir construyendo cualquier transformación de la realidad escolar, tanto su elaboración coordinada como los procesos de toma de decisiones conjunta. Por ende, el funcionamiento sistemático del equipo de maestros es, en consecuencia, parte de la cultura del centro y el verdadero punto de partida de este

proyecto dado el nivel de implicación, interés, participación, disposición y ganas de todo el cuerpo docente (Blanchard, Muzás y Jiménez, 2014).

Más concretamente, dentro de esta propuesta, es necesario reseñar ciertos agentes del CEIP que intervinieron y posibilitaron la materialización de la idea de proyecto. Así pues, por un lado, el Equipo Directivo mostró en todo momento su apoyo a la propuesta mediante la coordinación con los demás agentes, la dotación de recursos materiales y la valoración positiva de las actuaciones. Por otro lado, además de la ya mencionada participación indispensable de todo el equipo docente y la distribución de diferentes tareas entre todos ellos, se contó con la contribución para la gestión del programa de la maestra de Pedagogía Terapéutica. Por parte del alumnado, se dio una gran implicación en los alumnos de 6º curso de E. Primaria mediante el reparto de responsabilidades de tareas específicas (como, por ejemplo, el movimiento de materiales o la preparación de espacios) y el acogimiento de alumnos de 5º para la enseñanza de las tareas que el proyecto implicaba y a las que deberían enfrentarse al curso posterior.

### **2.5.2 Fases del proyecto**

El plan de trabajo de la presente propuesta de proyecto de innovación cuenta con seis etapas claramente delimitadas en función de los momentos clave para su propio desarrollo dentro de la institución educativa. Se basa en un planteamiento sistemático y sigue una serie de fases concretas:

1. Fase previa de inmersión en el contexto para el conocimiento y comprensión de su funcionamiento interno, es decir, es una etapa de exploración e indagación.
2. Fase diagnóstica y de reflexión crítica sobre la propia práctica educativa que necesita de un cambio transformador a través de la detección de las necesidades particulares del Centro.
3. Fase formativa de elaboración de la nueva práctica educativa.
4. Fase de formulación y elaboración de estrategias concretas para la puesta en práctica de la innovación.
5. Fase de preparación y confección de recursos para la materialización de las actividades.
6. Fase de puesta en marcha de la experiencia concreta que se intercala la última fase de análisis y evaluaciones constantes para la nueva detección de necesidades con el objetivo de volver a comenzar el siguiente bucle de trabajo la investigación-acción. Es decir, que esta etapa nunca llega a ser la última dado su carácter

analítico que replantea las actuaciones relativas al proyecto continuamente (Blanchard, Muzás y Jiménez, 2014).

Más concretamente, haciendo referencia a la realidad concreta del proyecto de patios inclusivos del CEIP Vasco Núñez de Balboa, en primer lugar, se realizó una detección de necesidades del propio centro. La información obtenida permitió realizar una priorización sobre las posibles actuaciones de mejora e innovación realmente necesarias en el contexto de la escuela y seleccionar una temática, ámbito y propuesta coherente con la realidad. Seguidamente, se repitió el procedimiento de detección (mediante diferentes procedimientos explicados posteriormente) para, en esta ocasión, asimilar las necesidades concretas dentro del ámbito de actuación elegido, a saber, el patio de recreo. Gracias a estos datos, se construyó una propuesta inicial de estrategias, actividades y recursos determinadas y se inició su puesta en práctica.

Una vez llevadas a la realidad, las actuaciones de los agentes implicados fueron analizadas en pos de cambios que respondieran a la información que estos elementos fundamentales de la realidad externa ofrecían constantemente como, por ejemplo, los tiempos, las habilidades, los materiales, los intereses, los roles y funciones, las responsabilidades, etc. Todos estos hechos se plasmaron en cambios que se materializaban paulatinamente con el paso del tiempo y a través de las actuaciones cotidianas del proyecto.

Con el objetivo de describir de manera más clarificadora las transformaciones constantes que suponía la información externa, como respuesta a la aplicación del proyecto se van a narrar ciertos ejemplos en los que el modelo de i-a fue clave para la resolución positiva de las situaciones que se daban con el desarrollo progresivo de la propuesta. Uno de los casos destacados fue la participación del alumnado de 2º curso de Educación Primaria (niños externos a la experiencia piloto del proyecto) debido a la petición de las propias familias para la intervención en la actividad de baile y zumba. Otro cambio en las actividades se produjo cuando un niño, normalmente aislado del resto de sus compañeros debido su diagnóstico de NEAE, se convirtió en el foco principal de atención en las actividades de papiroflexia. En este caso concreto, el alumno se convirtió en el responsable de la actividad lo cual permitió una inclusión, aceptación y valoración positiva del mismo por parte del resto de sus iguales.

Por parte de las maestras del centro también se obtuvo información que fue utilizada para transformar algunas de las actuaciones propuestas en el proyecto de patios. Un ejemplo de ello fue la responsabilidad plena de los talleres de pintura por parte de las maestras de Educación Plástica dados su interés y buenas ideas.

En relación con la temporalización de las actividades también se realizaron transformaciones como consecuencia de una petición del alumnado debido a su gran interés en algunos talleres concretos que se repitieron más de una vez a lo largo de cada semana. Asimismo, como contestación al desinterés mostrado por el alumnado en los talleres de juegos de mesa y sus constantes testimonios sobre la desmotivación que les producían los materiales con los que ya contaban en clase desde hacía muchos años, el equipo directivo decidió responder a sus peticiones con la compra de ciertos juegos nuevos gracias al ahorro de un dinero con el que el colegio contaba y del que nunca había dispuesto anteriormente.

No obstante, los bucles de trabajo determinados por la metodología de i-a se intercalaban con otras actuaciones necesarias para la concreción y realización tanto práctica como teórica del proyecto. Para mostrar de una manera más adecuada la interrelación entre todas las fases de trabajo y la temporalización de cada una de las secuencias que permitían la puesta en práctica de otras etapas se construyó un cronograma en el que se especificaban las actuaciones, las fases a las que respondían y los momentos concretos en los que debían realizarse (véase anexo VII: Cronograma del proyecto).

## **2.6 Ámbito**

Una vez realizada la fase de detección de necesidades del centro educativo y de priorización de las actuaciones en el mismo se considera que el patio de recreo forma parte ineludible del proceso escolar y que no está optimizado como debería en la institución en cuestión. El trabajo de habilidades sociales y el desarrollo de una correcta convivencia escolar para la inclusión educativa y social, necesidad imprescindible del CEIP Vasco Núñez de Balboa, debe pasar, obligatoriamente, por todos los contextos educativos del centro. Aún más, si cabe, es imprescindible el trabajo en el escenario del recreo pues, pese a ser concebido como un lugar de educación informal, no estructurado está contextualizado en el horario lectivo de educación formal de los menores. Además, en él se pueden observar una serie de necesidades que no se producen en las aulas ordinarias y que deben ser corregidas y atendidas.

Consecuentemente, aceptar los patios de recreo como un entorno de aprendizaje más dentro de las escuelas implica su concepción tanto de espacio físico como de espacio social. En otras palabras, la primera premisa hace referencia al espacio arquitectónico y a los recursos materiales mientras que la segunda se refiere a las presencia, participación y relación del alumnado. Así pues, si el objetivo final de la propuesta es la mejora de la convivencia escolar en pos de la inclusión educativa y social, es preciso que ambas premisas tengan carácter inclusivo y equitativo. Por tanto, para calificar el proyecto como una propuesta de calidad educativa debe responder a estos principios cumpliendo con el reconocimiento, la accesibilidad, la participación y la presencia a nivel físico y social. (ONCE, 2018)

## **2.7 Actividades**

Las propuestas de actividades llevadas a la práctica conforman el grosso del entramado del proyecto de innovación presente pues son el mecanismo a través del cual se pretende alcanzar los objetivos previamente estipulados. Todas ellas van dirigidas al alumnado destinatario pese a involucrar al resto de la comunidad educativa tanto como responsables, sobre todo el equipo docente del centro, como a modo de receptores secundarios, a saber, el personal de la escuela y las familias. Si bien es cierto que los elementos personales son los imprescindibles para posibilitar la puesta en práctica de esta innovación, también son necesarios recursos materiales y espaciales que se especificarán posteriormente.

El elenco de actividades planificadas y diseñadas para el proyecto de patios se caracteriza por su amplia diversidad en cuanto a funciones, competencias, destrezas y ámbitos. Esta pluralidad se debe a la relevancia de ofrecer un gran abanico de posibilidades en el entorno del recreo para dar respuesta a la multitud de perfiles, intereses, habilidades y aptitudes del alumnado. Además, es una respuesta a las necesidades detectadas para hacer del patio un espacio y tiempo saludable y adecuado, con menos conflictos y más herramientas para su resolución, ausente de roles estereotipados y prejuiciosos y enriquecido con relaciones interpersonales diversas.

Por este motivo, la selección de estas actividades no es aleatoria ni arbitraria, sino que está relacionada directamente con las opiniones ofrecidas por el alumnado en el cuestionario realizado previamente antes de la fase de planificación. Asimismo, recoge las perspectivas de los maestros y del equipo directivo, quienes también propusieron alternativas de juego a través de entrevistas semiestructuradas, y las necesidades y capacidades detectadas mediante la observación directa.

En consecuencia, cada una de las actividades que conforman la compilación finalmente seleccionada tiene diferentes finalidades concretas que posibilitan el alcance tanto de los objetivos específicos como del objetivo general del proyecto. Para facilitar la puesta en práctica de todos estos bloques se construyeron diferentes carpetas de actividades. Estas carpetas son guías abiertas y flexibles que recogen ejemplos concretos de actividades específicas para cada uno de los bloques. Debido al exhaustivo y extenso trabajo que implicó la redacción de todas las propuestas de actividades se va a presentar un ejemplo de cada uno de los bloques que conforman la lista definitiva presentada a continuación:

**Juegos colaborativos:** son actividades en las que es necesario cooperar en grupo y que nadie quede excluido para poder alcanzar un objetivo común y ganar en el juego. En estas propuestas no suele haber un adversario contra el que luchar y si lo hay suele ser un elemento externo al equipo global de los jugadores. La clave educativa de estos juegos recae en el notable aumento de posibilidades de éxito mediante la participación conjunta de todos. No obstante, también es enriquecedor el hecho de que perder no impide el disfrute y la diversión. Pese a que cada juego colaborativo en concreto transmite diferentes valores hay varios principios que suelen repetirse en estas actividades tales como la comunicación, la ayuda mutua, la resolución pacífica de conflictos, el respeto y la confianza en los otros (véase anexo VIII: Ejemplo de juego colaborativo).

**Juegos tradicionales:** son actividades sencillas de entretenimiento popular tradicional que suelen practicarse al aire libre. No precisan de materiales o recursos muy complejos ni de espacios concretos pues suelen poder practicarse con objetos fácilmente disponibles en cualquier entorno y con el propio cuerpo. Si bien existen tanto juegos tradicionales competitivos como cooperativos la característica común que comparten ambos es que estimulan el desarrollo físico e intelectual de los niños a la vez que fomentan la generación de lazos afectivos entre ellos. Además, suelen potenciar la creatividad y la imaginación a la vez que enseñan a perder, a ganar, a superarse, etc. (véase anexo IX: Ejemplo de juego tradicional).

**Juegos competitivos:** son actividades que implican la participación de varias personas, ordenadas bien de manera individual o grupal, que son rivales porque comparten el fin de alcanzar una meta concreta a través de su esfuerzo. Suelen ser juegos donde es necesario hacer un despliegue de las habilidades propias para conseguir la victoria y que pueden, o no, necesitar recursos materiales. Si bien es cierto que son

propuestas muy beneficiosas para la motivación, la responsabilidad, el entusiasmo, la superación personal, el autoconocimiento, la deportividad, el reconocimiento ajeno, la seguridad o la disciplina es necesario que sean gestionadas adecuadamente para evitar generar desconfianza, conflictos, inhibición, frustración o miedo al fracaso (véase anexo X: Ejemplo de juego competitivo).

**Juegos de suelo:** son actividades que para ser realizadas necesitan tanto del terreno, pues en él se dibujan las figuras y límites que conforman el juego, como el propio cuerpo, pues se convierte en la herramienta vehicular para participar. Los jugadores suelen actuar de forma individual y, generalmente, no es habitual que sean actividades muy competitivas. Aunque pueden pintarse de manera permanente en el suelo del recreo, también pueden crearse en el instante previo a la actividad con materiales perecederos como tizas. Asimismo, pueden extrapolarse formatos de otros tipos de juego, como los de mesa, y pintarlos a gran escala para convertir los cuerpos en las fichas y el suelo en el tablero (véase anexo XI: Ejemplo de juego de suelo).

**Juegos de mesa:** Son actividades que se practican sobre un tablero o una superficie plana y que necesitan de materiales concretos para ser puestos en práctica como, por ejemplo, fichas, dados, cartas, piezas, etc. Existen juegos de mesa individuales, pero, por lo general, suelen jugarse en parejas o de manera grupal. Asimismo, dependiendo de cada actividad existen multiplicidad de normas que predisponen las habilidades o destrezas necesarias para ganar el juego. Si bien es cierto que estas propuestas no suelen requerir un alto nivel de esfuerzo físico, si son exigentes a nivel lógico, crítico, visual... (véase anexo XII: Ejemplo de juego de mesa).

**Taller de pintura:** son actividades relacionadas con la creación artística que necesitan de diferentes materiales para ser elaboradas tales como papeles, colores, tijeras, pegamento, pegatinas, purpurina, etc. Existen propuestas de creaciones ya pautadas o también se ofrece la opción de creaciones libres con los materiales disponibles. El hecho de dotar a los estudiantes de plena libertad frente a esta actividad implica un alto grado de motivación en el alumnado que desarrolla múltiples destrezas como la motricidad fina, la creatividad, la estructuración visual o la organización del espacio (véase anexo XIII: Ejemplo de taller de pintura).

**Taller de música:** son actividades relacionadas con el desarrollo de la inteligencia musical de los alumnos. Para ello, se realizan distintas propuestas tanto de canto como de

escucha y de percusión. No se pretende que funcione como un complemento a la clase de educación musical, sino que intenta atender a los intereses y motivaciones que no pueden ser recogidos en el aula formal y empoderar destrezas y hábitos culturales. Para su realización no es indispensable contar con una gran cantidad de recursos, pero si se necesitan unos mínimos tales como un reproductor de música, un pen drive con canciones variadas o algún instrumento musical (véase anexo XIV: Ejemplo de taller de música).

**Taller de papiroflexia:** son actividades que pretenden iniciar en las técnicas básicas de realización de figuras con papel mediante dobleces, sin necesidad de cortes ni adhesivos. Esta propuesta tiene beneficios tales como el desarrollo de la creatividad, el aumento de la destreza manual, el fomento de la paciencia y la mejora de la concentración y la coordinación. Obligatoriamente, se necesita para su puesta en práctica papel que, en este caso, puede ser reciclado o reutilizado de otras actividades anteriores (véase anexo XV: Ejemplo de taller de papiroflexia).

**Taller de retos mentales:** son actividades que implican retos para el desarrollo del pensamiento lógico y crítico. Se componen de diversas propuestas que, pese a compartir objetivos similares, se presentan de diferentes modos. Por ejemplo, se plantean adivinanzas orales, rompecabezas manuales, acertijos escritos... (véase anexo XVI: Ejemplo de taller de retos mentales).

**Taller de zumba:** son diferentes propuestas de bailes que combinan ritmos musicales con ejercicios aeróbicos. Además de la mejora de la coordinación, el incremento de la actividad física y el fomento del movimiento del cuerpo al completo, este taller es muy beneficioso para incrementar la confianza en uno mismo, la pérdida de la vergüenza frente a los iguales y la diversión y motivación gracias a las diferentes canciones que se bailan. Para posibilitar la puesta en práctica de esta actividad es necesario contar tanto con un espacio físico determinado como con recursos materiales para la reproducción de música (véase anexo XVII: Ejemplo de taller de zumba).

**Biblio-patio:** es una propuesta que se ofrece diariamente para dar la posibilidad de leer en cualquier momento del recreo. Consecuentemente, necesita de algún lugar donde guardar y poder desplazar los distintos libros, cuentos, comics, álbumes ilustrados, etc. que pueden obtenerse de la propia biblioteca del centro (véase anexo XVIII: Ejemplo de taller de biblio-patio).

Cabe destacar que todas estas propuestas cumplen dos principios indispensables para la transformación del patio de recreo en un espacio educativo inclusivo y equitativo:

- El primer principio, la participación plena y el acogimiento de todos y cada uno de los alumnos se facilita mediante la división espacial del patio en distintas zonas. Esta medida pretende viabilizar un aumento de posibilidades espaciales, sociales y de juego donde el alumnado pueda sentirse cómodo. Además, esta propuesta facilita la convivencia de una interdisciplinariedad que permite la libre elección según los intereses, necesidades, habilidades, etc. de cada persona.

La zona del patio de recreo del CEIP Vasco Núñez de Balboa destinada al proyecto piloto de esta innovación estaba dividido en cinco zonas (véase anexo XIX: Mapa de la estructuración del patio del CEIP Vasco Núñez de Balboa), a saber, la zona de juego libre, las dos zonas para actividades estructuradas, el área del biblio-patio y la parte de resolución de conflictos. A todas ellas, se le sumaba la iniciativa del banco llamado “nadie solo” y que cumplía la función de avisar al resto de compañeros cuando había alguien que, al no estar jugando con nadie (sin ser decidido por voluntad propia) se sentía solo y se sentaba allí.

- El segundo principio que se pretende cumplir es la accesibilidad física, cognitiva y social a todas las actividades. Algunas de las medidas que se llevaron a cabo para materializar esta necesidad eran la ausencia de barreras arquitectónicas o la disposición de pictos en cada zona (véase anexo XX: Pictos de las áreas y actividades del recreo). Además, tanto las actividades, como los materiales contaban con la posibilidad de adaptaciones a diferentes niveles de exigencia y dificultad. Finalmente, la combinación diaria mediante la ordenación en un horario diverso (véase anexo XXI: Horario de actividades) de diferentes propuesta, alternativas y posibilidades de juegos neutros en cuanto a componente cultural, de género o de edad posibilitaban la libre elección de cada alumno en pos de sus verdaderas preferencias.

## **2.8 Evaluación del proyecto**

En todo proyecto, es necesario presentar la evaluación del mismo con el objetivo de poder hacer una aproximación sobre la repercusión de la intervención en el contexto concreto

de la institución educativa hacia la que se ha dirigido. Aunque cabe tener en cuenta que la evaluación realizada no es definitiva ni concluyente, al tratarse de una experiencia piloto e inicio de la institucionalización de la propuesta, es importante recoger los datos y las opiniones pertinentes para utilizarlos en pos de la creación, mejora y continuación del mismo, tal y como se ha demandado por el colegio. Este hecho produce una constante conexión entre la metodología seleccionada y la finalidad última de la evaluación. Sin embargo, pueden distinguirse diferentes fases en las que se utilizan diversos instrumentos que se concretan a continuación.

### **2.8.1 Fases de la evaluación**

En coherencia con los principios imperantes del proyecto, la evaluación no se limita a una valoración positiva o negativa de los datos finales de la experiencia sino, y, sobre todo, al análisis del progreso y mejora de la convivencia escolar de la comunidad educativa del CEIP Vasco Núñez de Balboa. Por lo tanto, la evaluación se ha planteado como un transcurso continuo en el que son partícipes los agentes educativos de diferentes maneras. En consecuencia, la finalidad última de esta compleja y entrelazada intervención es conocer de una manera más profunda y real los avances que el inicio del proyecto piloto ha supuesto en cada agente que ha intervenido.

Coherentemente, la evaluación de esta propuesta contempla tres tipos de valoración en relación con los respectivos momentos del proyecto de innovación. En primer lugar, se realiza una evaluación inicial con intención diagnóstica de la situación previa. Se trata pues del punto de partida que se tiene como referente para conocer así la evolución de la convivencia escolar. Responde pues a las dos primeras fases del proyecto, a saber, la fase previa de exploración e indagación y la fase diagnóstica y de reflexión crítica.

En segundo lugar, tras el inicio de la implementación del proyecto, se lleva a cabo una evaluación continua con intención formativa para detectar posibles errores, carencias o necesidades a mejorar, así como fortalezas que deben ser ensalzadas. Esta fase responde a la etapa de la puesta en marcha de la experiencia y es considerada primordial, con respecto a la metodología elegida ya que proporciona la información para generar los bucles de trabajo constantes.

Por último, la evaluación que se realiza al final de la propuesta y que, en este caso, se ha llevado a cabo tras la experiencia piloto a modo de ensayo, tiene intención sumativa para reflejar el grado de alcance de los objetivos que se ha planeado al inicio del proyecto

de innovación. Su propósito primordial es determinar cuáles han sido los avances obtenidos durante el transcurso de la experiencia y su puesta en práctica es coherente con la fase de análisis y evaluaciones. Mediante este tipo de evaluación se puede comprobar si los agentes han avanzado hacia una verdadera mejora de la convivencia escolar, si han disminuido las necesidades detectadas al inicio, si existe algún tipo de carencia en el proyecto o si es necesario modificar alguna parte del transcurso de la implementación.

### **2.8.2 Técnicas, estrategias e instrumentos de evaluación**

La evaluación del presente proyecto de innovación se caracteriza por la combinación de diferentes técnicas, estrategias e instrumentos a lo largo de las distintas fases de la intervención para estudiar de manera amplia, flexible y suplementaria la información que proporciona constantemente el entorno directo.

En un primer momento, para realizar la evaluación inicial diagnóstica se utilizó una triangulación de perspectivas y fuentes de información debido a la profundidad de la propuesta y a la complejidad del contexto escolar (Ebbutt y Elliott, 1990). Las herramientas empleadas para ello fueron un cuestionario inicial para el alumnado (véase anexo XXII: Cuestionario para el alumnado), entrevistas semiestructuradas con las maestras y la directora (véase anexo XXIII: Preguntas de la entrevista semiestructurada para docentes y directora) y la observación directa del patio del recreo con la toma de datos en un diario cronológico de rúbricas (véase anexo XXIV: Rúbricas semanales de observación).

Esta triangulación trató de contrarrestar posibles incorrecciones, alteraciones o influencias erróneas del cuestionario del alumnado debido a la temprana edad de los estudiantes y su posible tendencia de imitación a respuestas ajenas o a tener miedo a expresarse libremente. Además, esta metodología trataba de empoderar al resto de agentes de la comunidad educativa pues también son partícipes directos tanto de la propuesta como de sus posibles beneficios.

Seguidamente, el método primordial para la evaluación continua fue la observación directa de las intervenciones pues permitió recabar información acerca de los avances, errores, necesidades, cambios, dificultades, esfuerzos, colaboraciones, resoluciones de conflictos, intereses, etc. que se daban en el marco más cotidiano una vez se comentó la implementación del proyecto. Por último, y respondiendo a la coherencia de la metodología presentada de i-a con bucles de trabajo se rescató la triangulación llevada a cabo en la fase de evaluación inicial y se reprodujo para poder vislumbrar la repercusión

del proyecto en cada uno de los agentes implicados desde el inicio de la experiencia. De este modo, se reprodujo la encuesta al alumnado (véase anexo: x), se repitió otra entrevista semiestructura al claustro docente y al equipo directivo y se continuó con la observación directa anotando todos los aspectos necesarios en las rúbricas del diario cronológico. Por ello, es reseñable que esta denominada “evaluación final” era una recolección más de información para la continuación del proyecto y la mejora del mismo.

### **2.8.3 Descripción y análisis de los resultados de la evaluación**

Los resultados de la evaluación que se realizó a lo largo de todo el proyecto se han analizado atendiendo a las necesidades previamente detectadas y en coherencia con los objetivos del proyecto de innovación.

Las rúbricas de observación semanal han tenido dos funciones claramente destacables: detectar las necesidades previas para la confección y planificación del proyecto de patios estructurados y refleja las mejoras obtenidas en las últimas semanas de proyecto (véase anexo VI: Rúbricas de observación semanal completadas).

En las cuatro primeras rúbricas semanales se pudo observar la injusta repartición de los espacios del recreo en relación con el género, (ya que las niñas estaban limitadas a los márgenes del entorno principal), y con la edad, (los más pequeños ocupaban las pistas de menor tamaño). Asimismo, en las estas cuatro tablas se puede ver la imposición total de roles de género machistas que impedían la libre actuación y diversión de las alumnas en el entorno del recreo. Un claro ejemplo de ello es la hegemonía del fútbol como actividad única para el género masculino y la casi ausencia de alternativas de juego para las niñas, lo que las convertía en agentes pasivos y focos de conflictos.

En estas mismas tablas, se refleja la constante convivencia de los alumnos con situaciones conflictivas que, pese a no ser muy graves en todos los casos, suponen problemáticas cuya resolución autónoma les resulta imposible. Además, muestran la gran cantidad de alumnos que están aislados por diferentes motivos.

Paralelamente, las dos últimas rúbricas semanales muestran la transformación de estos datos hacia una mejoría evidente. Los espacios se encuentran regulados y distribuidos de manera equitativa entre todo el alumnado independientemente de su género y su edad, lo que también implica una clara reducción de los roles machistas. Esta última mejora también se ve incrementada por la amplia diversidad de actividades y juegos a las que el alumnado destina su tiempo de recreo.

Adicionalmente, se muestra una destacable reducción del aislamiento debido a que dicha multiplicidad de alternativas supone la atención a los diferentes perfiles y la aceptación y valoración de todas las capacidades, competencias y habilidades de los diferentes compañeros. A la par, esta realidad favorece también la disminución de conflictos entre iguales que, paulatinamente, progresan hacia la resolución pacífica y autónoma de los mismos.

Por lo que respecta a la encuesta inicial del alumnado ha resultado ser una importante fuente de información sobre la carencia de conocimientos sobre alternativas de juegos mientras que, en su segunda realización, ha sido un aporte sobre los altos índices de motivación y entusiasmo frente al amplio abanico de actividades del patio. En todos los cursos se han nombrado mínimo siete de las once propuestas diferentes de juego y talleres.

Como se ha comentado anteriormente, las entrevistas al cuerpo docente y al equipo directivo no solo han conseguido empoderar y visibilizar las opiniones de los agentes responsables del tiempo de recreo, sino que también han servido para poner de manifiesto la escasez de tiempo, el cansancio generalizado y la falta de recursos humanos para la correcta organización de una transformación así. No obstante, la segunda entrevista ha servido para constatar, por parte de las maestras, la mejora de la convivencia en las aulas tras el momento del patio y la generación de lazos interpersonales entre alumnos que anteriormente estaban aislados y desanimados. En contraposición, con las primeras declaraciones, después de la experiencia se defendía que el patio había dejado de ser una traba en la inclusión de todo el alumnado en el aula ya que, anteriormente a la propuesta, el momento del patio resultaba ser un retroceso ante los avances de inclusión que se conseguían en el aula. De igual modo, se había reducido la imagen del patio como un foco seguro de conflictos que terminaban repercutiendo a las sesiones de aula y se había incrementado la sensación de un momento de unión para el alumnado.

Por parte del equipo directivo, también se pone de manifiesto el incremento de un clima tolerante, positivo, calmado y alegre, así como la satisfacción de haber encauzado una inclusión plena de todo el alumnado en la globalidad de los contextos del centro. Igualmente, la entrevista con la directora del centro también clarifica el creciente interés de las familias por el proyecto de patios y su posible futura participación. Sin embargo, la información que la profesional ensalza como más relevante es la clara disminución de conflictos en el ámbito del comedor escolar, foco principal de problemáticas en el momento inicial de la intervención.

### 3. Conclusiones

El objetivo específico de “generar espacios que favorezcan la accesibilidad y participación social de todos los alumnos independientemente de su cultura, edad o género” puede afirmarse que se ha alcanzado con creces. La nueva estructuración del patio ha permitido que todos los alumnos, sin importar sus características individuales, tengan un espacio propio donde pueden acceder libremente y se sienten cómodos, seguros y representados.

Muchos de los alumnos, mediante el cuestionario final, ponían de manifiesto la felicidad que les producía el “nuevo patio” porque podían jugar con amigos de otras clases. Igualmente, es destacable recoger el testimonio de una alumna de etnia gitana que tenía un alto grado de absentismo y que decía así: “me apetece venir todos los días, ahora los viernes son mi día favorito del cole”.

El hecho de, no solo facilitar un contexto espacial para el conjunto del alumnado, sino de proporcionar actividades, juegos y alternativas de ocio plenamente variadas ha condicionado el aprendizaje de estas propuestas para la vida externa al centro educativo. Por lo tanto, puede afirmarse que se ha conseguido el objetivo específico sobre “proponer alternativas de juegos, actividades y pasatiempos para los momentos libres de ocio”. Era extremadamente gratificante observar como los conflictos del recreo del comedor escolar habían sido sustituidos por los juegos a los que se había jugado en el patio anterior.

Por otra parte, se ha podido observar una clara mejora con respecto al aprendizaje y la valoración “de todas las capacidades, competencias y habilidades entre compañeros”. Por ello, esta innovación supone una verdadera mejora de la atención a la diversidad de perfiles existentes y de inclusión de los mismos fomentando así “las relaciones interpersonales entre la totalidad del alumnado del centro”. Una de las profesionales del centro afirmaba en su entrevista que “se han creado lazos inimaginables entre niños gitanos con otros compañeros y eso me ha facilitado muchísimo las clases porque ahora consigo que se ayuden de un modo que nunca había logrado, ahora son un equipo de verdad”.

También, se han conseguido progresos en el hecho de “trabajar la evitación y resolución pacífica de conflictos” y de “romper roles de género impuestos”. Si bien es cierto que ambos objetivos son muy ambiciosos y requieren tanto de un trabajo progresivo en el tiempo, como de la colaboración de otros agentes encargados del proceso educativo

de los menores, los avances con solo la puesta en marcha de la experiencia piloto son más que evidentes. Un alumno de 5º afirmaba que “ahora con el rincón de los conflictos me doy cuenta antes de que tengo que hablar cuando me estoy cabreando”. Por otro lado, una niña de 6º animaba a los chicos de su clase a participar en la actividad de zumba diciendo que “os va a gustar porque no es de chicas ni de chicos, es para todos”.

Se puede considerar que el proceso hacia el alcance total del objetivo general del proyecto, al no haber sido puesto en práctica durante un tiempo más prolongado y no tener evidencias más concretas, no se ha finalizado, pero sí se puede afirmar que se ha conseguido “mejorar la convivencia escolar cotidiana para favorecer la inclusión social de la población escolar” en aspectos específicos que conforman el conjunto de relaciones interpersonales de la comunidad educativa. La directora del centro confirma que los alumnos “vienen más felices al colegio desde que saben que hay actividades en la hora del patio y, al final, eso es lo que a mí me importa de verdad”. Por lo tanto, la conclusión de la primera experiencia piloto del proyecto de estructuración del patio de recreo del CEIP Vasco Núñez de Balboa es positiva. Con ello, queda abierta la posibilidad de continuar el proyecto para alcanzar totalmente los objetivos previamente esperados.

### **3.1 Limitaciones, sugerencias y propuestas**

La puesta en marcha de esta experiencia ha permitido observar ciertas limitaciones, problemáticas y potencialidades que necesitan ser subsanadas o evidenciadas para reconfigurarlas en la realidad futura del proyecto.

Por un lado, debido a la corta duración de la intervención inicial como experiencia piloto no pueden ofrecerse deducciones definitivas que permitan confirmar plenamente el alcance de los objetivos iniciales. No obstante, hay significantes condiciones que deben ser expresadas en relación con dichos objetivos propuestos en las primeras etapas del proyecto.

Por ejemplo, la importancia de la combinación de juegos y actividades a diario, es una fortaleza inmensa del proyecto que se ve truncada por la clara falta de personal en el periodo del recreo. La propuesta realizada puede considerarse muy ambiciosa para un contexto escolar con un número tan reducido de alumnado, siempre y cuando no se cuente con una participación total del equipo docente. Por ello, se propone hacer una reducción de las actividades ofertadas cada día, pero equilibrar la enriquecedora variedad con un

horario rotativo que ofrezca propuestas cambiantes cada semana. Es decir, se podría hacer una única actividad diaria manteniendo todas las propuestas a lo largo del mes.

Otra limitación destacable es la falta de tiempo de preparación y traslado previo de los materiales necesarios para cada actividad por el profesorado. Para solucionarlo, podría habilitarse una zona de conserjería donde organizar cada uno de los recursos necesarios en el patio y que, incluso, pudieran ser los alumnos quienes gestionasen su utilización.

Por último, la repercusión de la propuesta ha beneficiado la convivencia cotidiana del centro y ha motivado la ilusión diaria de los estudiantes de tal modo que desde la dirección del colegio se pretende presentar el proyecto a una convocatoria oficial de un concurso educativo. El premio cONvive de Magisnet valora propuestas relacionadas con la mejora de la convivencia y del clima escolar de la Comunidad de Madrid.

En definitiva, tras concluir el trabajo se considera necesario resaltar la relevancia del momento del patio como un espacio educativo más con la finalidad de mejorar la calidad de vida no solo de los menores sino de todos los agentes involucrados en su educación. Consecuentemente, cabe destacar el papel fundamental de la comunicación entre dichos agentes para que actúen como una sinergia y respondan a la transmisión de unos valores y principios coherentes. Por último, se considera importante dotar equitativamente a todos estos agentes de suficientes recursos según sus necesidades con el objetivo de que se puedan sentir ayudados, valorados, comprendidos y reconocidos independientemente de la función concreta que tengan.

#### **4. Referencias bibliográficas**

Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (217 [III] A). Paris.

Asamblea General de la ONU. (1959). *Declaración Universal de los Derechos Del Niño* (1386 (XIV)).

Banz, C. (2008). *Convivencia Escolar*. Documento Valoras UC. Recuperado de: <http://es.slideshare.net/jnavarro/4-convivencia-escolar>.

Blanchard Giménez, M., Muzás Rubio, M., & Jiménez Seco, M. (2014). Formación de profesores reflexivos en centros escolares de El Salvador: El cambio de roles en

*El patio de mi escuela es particular*

la escuela y su incidencia transformadora en el contexto. *Tendencias Pedagógicas*, (23), 237-256.

Bravo, I., & Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 173-212.

Buatu, O., Rodríguez, I., Mancilla, A., & Panduro, B. (2014). Convivencia: una utopía historicista para la armonía social. El caso de la consolada en Zacualpan. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 20(40), 37-66.

Cáceres, M., Fernández, M., García, M., & Velázquez, C. (1995). El juego no competitivo como recurso didáctico en el currículo de Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(22), 51-60.

Casanova, M. C. (2017). *Educación inclusiva en las aulas*. Madrid: Arco.

CEAPA. (1996). *La escuela que incluye las diferencias, excluye las desigualdades*. Madrid: Editorial Popular, S.A.

Conserjería de Políticas Sociales y Familia (2017). *Plan de inclusión social de la población gitana de la comunidad de Madrid 2017-2021*: Dirección General de Servicios Sociales e Integración. Madrid: Yesser Publicidad S.A.

Consejería de Educación e investigación. (2018). *La elaboración y revisión del Plan de Convivencia de los centros educativos. (Documento de apoyo a la Supervisión del Plan de Convivencia)*. Viceconsejería de Organización Educativa. Recuperado de <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016408.pdf>

Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313 a 29424

Córdoba, A., Descals, A. y Gil, M. (2007). *Psicología del desarrollo en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.

Damonti, P. y Arza, J. (2014) *Exclusión en la comunidad gitana. “Una brecha social que persiste y se agrava”*. Universidad de Navarra.

Decreto 32/2019, de 9 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*. Madrid, 15 de abril de 2019, núm. 89, pp. 10-38.

Decreto 17/2018, de 20 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica el Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*. Madrid, 23 de marzo de 2018, núm. 73, pp. 13-16.

De Elejalde, B., Morales, M., & Gorostiza, A. (2017). Los recreos, laboratorios para la construcción social de la masculinidad hegemónica. *Teoría De La Educación; Revista Interuniversitaria*, 29(2), 185-209.

De Francisco, N. (2016). *Aprendo en el recreo*. Sevilla: Asociación Autismo Sevilla.

Ebbutt, D. y Elliott, J. (1990). *¿Por qué deben investigar los profesores? La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Elliott, J. (1991). Estudio del curriculum escolar a través de la investigación interna. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 45-68.

Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. "Voz y quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.

EducaMadrid. (2019). *Mejora de la Convivencia y el Clima Social de los Centros Docentes*. Recuperado de Educa2: <https://www.educa2.madrid.org/web/convivencia>

Freire, H. (2016). Patios vivos para crecer y aprender. *Cuadernos de pedagogía*, 46, 18-22.

Fundación Secretariado Gitano. (2012). *Políticas de inclusión social y población gitana en España: el modelo español de inclusión social de la población gitana*. Editura Dobrogea.

Fundación Secretariado Gitano. (2019). *La comunidad gitana*. Recuperado de <https://www.gitanos.org>

Garay, B., Vizcarra, M., y Ugalde, A. (2017). School playgrounds, laboratories for the social construction of hegemonic masculinity. *Teoría De La Educación*, 29(2), 185-209.

Garvey, C., Bruner, J., y Guera Miralles, A. (1978). *El juego infantil*. Madrid: Morata.

García, A., Giménez, F., Obrador, A., Pérez, B., Pérez, M., Renes, V. y Ubrich, T. (2009). *La exclusión social en España: un espacio diverso y disperso en intensa transformación*. Fundación Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada, FOESSA.

García, M. & Serrano, J. (2010). La optimización del patio de recreo para favorecer la práctica de actividades físico-deportiva mediante un proyecto de convivencia. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 32-42.

García, M. (2013). Convivencia Escolar: Educación social en las escuelas. *RES Revista de Educación Social*(16), 1-20.

Giménez, C. (2005). Convivencia. Conceptualización y sugerencias para la praxis. *Puntos de vista*, 6-31.

Gobierno de Aragón (2019). ARASAAC. Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa. Recuperado de <http://www.arasaac.org/>

Gobierno de España (2012). Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012 -2020. *Informes, Estudios e Investigación*.

Gómez, O., Romera, E., & Ortega, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27-38.

Google. (s.f.). [Mapa de Fuencarral, Madrid en Google maps]. Recuperado de <https://www.google.com/maps/place/Colegio+P%C3%BAblico+Vasco+N%C3%BA%C3%B1ez+de+Balboa/@40.4994416,->

3.6865201,15z/data=!4m5!3m4!1s0x0:0x277497ebe42a4b6a!8m2!3d40.4994416!4d-3.6865201

- Granado, N., & Garayo, A. (2015). JUEGOS COOPERATIVOS: Aprender a cooperar, cooperar para aprender. *Jornadas Educativas*. Vitoria Gasteiz.
- Hyder, E., & Tissot, C. (2013). That's definite discrimination: practice under the umbrella of inclusion. *Disability & Society*, 1-13.
- Jares, J. (2002). Aprender a Convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 79-92.
- Jover, G., Camas, L., Matin-Ondarza, P., & Sánchez, S. (2018). La contribución del juego infantil al desarrollo de habilidades para el cambio social activo. *Grupo de Investigación Cultura Cívica y Políticas Educativa. Universidad Complutense de Madrid*. Madrid.
- Linaza, J. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 65(1), 103-118.
- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y Modernidad: de la unidad a la diferencia*. Madrid: Trotta.
- Maldonado, H. (2004). *Convivencia escolar*. Buenos Aires: Lugar.
- Marín, I. (2009). Jugar, una necesidad y un derecho. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 233-249.
- Martí, A., Corral, M., & Catalán, M. (2017). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje de estudiantes de etnia gitana en centros de difícil desempeño. Propuesta de evaluación y actuación. *Tendencias pedagógicas*, 153-174.
- Mazón, V., & García, M. (2005). Los recreos más divertidos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*(8), 32-42.
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual* (5.ª edición). Madrid: Pearson.
- Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 667-689.

*El patio de mi escuela es particular*

- ONCE. (2018). *Por mí y por todos mis compañeros*. Recuperado de <https://www.concursoescolaronce.es/concurso-escolar-once/>
- Ortega, R. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*, 29-48.
- Ortega, R. (1988). El juego infantil. Revisión de la teoría de Vygotski sobre la naturaleza psicológica del juego. *Investigación en la Escuela* (4), 19-23.
- Ortega, R., & Córdoba, F. (2017). El modelo construir la convivencia para prevenir el acoso y el ciberacoso escolar. *Innovación Educativa*(27), 19-32.
- Ortega, R., Romera, E., & Del Rey, R. (2009). Protagonismo de la atención a la convivencia en la prevención de la conflictividad y la violencia escolar. *Informació psicològica*, 4-14.
- Pavía, V. (2005). *El patio escolar: el juego en libertad controlada*. Buenos Aires: Noveduc.
- Pedraza, L. (2016). La educación para la convivencia: un desafío social. *Itinerario Educativo*, 139 - 156.
- Piaget, J. (1977). *La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.aed.). Consultado en <https://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Rodríguez, H. y García, A. (2009). Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (64), 59-72.
- Romero, F. (2011). *La convivencia desde la diversidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ruiz, L. y Cantó, R. (2005). Comportamiento motor espontáneo en el patio de recreo escolar: Análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar. *RICYDE. Revista Internacional De Ciencias Del Deporte*, (1), 28-45.
- Teixidó, J. (2009). Què es pot fer per millorar la convivencia? *GUIX*, 71-77.

Vygotsky, L., Cole, M., y Luria, A. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Estudios y Ensayos 60). Barcelona: Crítica.

Zych, I., Ortega, R., & Sibaja, S. (2016). El juego infantil y el desarrollo afectivo: afecto, ajuste escolar y aprendizaje en la etapa preescolar. *Infancia y Aprendizaje*, 380-400.

## 5. Anexos

**Anexo I:** Tabla recopilación de la legislación sobre el pueblo gitano.

<b>1978</b>	Creación de la Comisión Interministerial para el estudio de los problemas que afectan a la comunidad gitana.
<b>1978</b>	Proposición no de ley sobre la situación legal de la población gitana.
<b>1985</b>	Proposición no de ley de creación de un Plan Nacional de Desarrollo Gitano.
<b>1989</b>	Aceptación de una aplicación presupuestaria en los Presupuestos Generales Del Estado destinada a la puesta en marcha de proyectos de intervención social con comunidades gitanas.
<b>1989</b>	Programa de Desarrollo Gitano.
<b>1989</b>	Programa de Desarrollo Gitano.
<b>1999</b>	Creación de una Subcomisión para el estudio de la problemática de la población gitana.
<b>2005</b>	Consejo Estatal del Pueblo Gitano (Real Decreto 891/2005).
<b>2007</b>	Fundación Instituto de Cultura Gitana.
<b>2007</b>	Consejo para la Promoción de la Igualdad de Trato y no Discriminación de las Personas por el Origen Racial o Étnico (Real Decreto 1262/2007).
<b>2007</b>	Consejo Estatal del Pueblo Gitano y el Instituto de Cultura Gitana.
<b>2007</b>	Reformas de Estatutos de Autonomía destinadas al reconocimiento de la población gitana.
<b>2010</b>	Plan de Acción para el Desarrollo de la Población Gitana 2010-2012.
<b>2012</b>	Estrategia Nacional para la Comisión Europea.

**Fuente:** elaboración propia recuperado de Fundación Secretariado Gitano (2012).

**Anexo II:** Anexo IV del Decreto 17/2018 de 20 de marzo, del Consejo de Gobierno.

10.- Redacción dada al Anexo IV por Decreto 17/2018, de 20 de marzo, del Consejo de Gobierno.

115

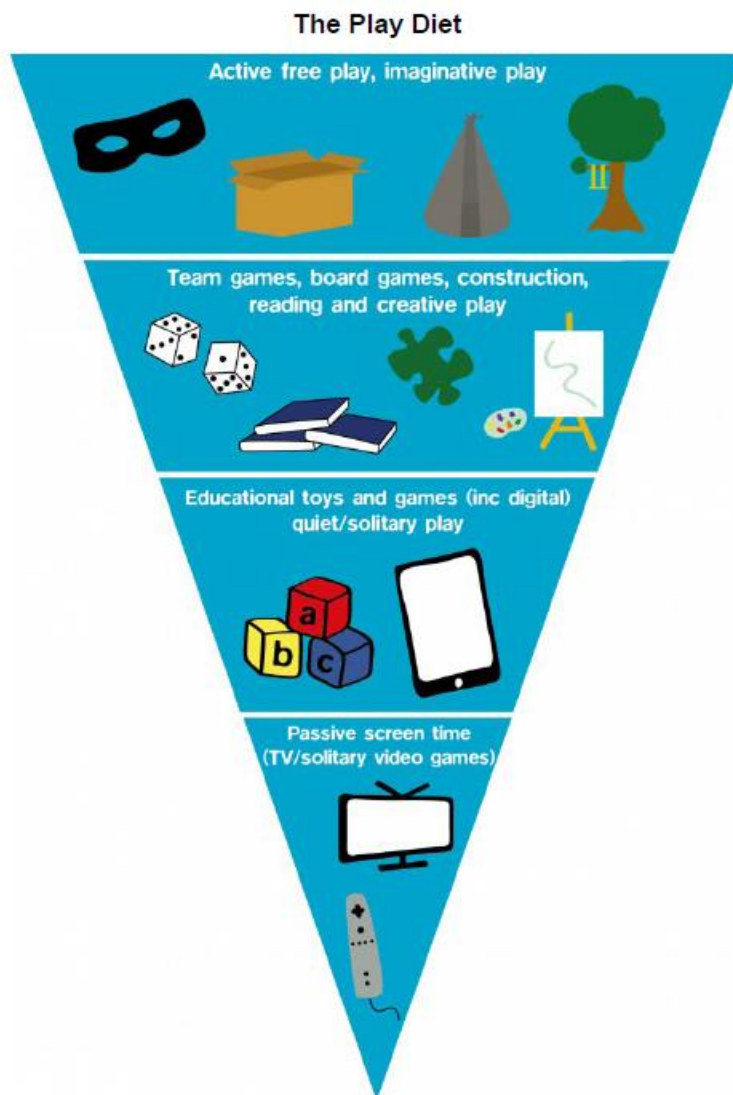
---

**HORARIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**  
HORARIO GENERAL

GENERAL LOMCE	HORAS SEMANALES					
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º
Lengua Castellana y Literatura	6	6	6	5	5	5
Matemáticas	5	5	5	5	5	5
Primera Lengua Extranjera	3	3	3	3	3	3
Ciencias de la Naturaleza	1,5	1,5	1,5	2	2	2
Ciencias Sociales	1,5	1,5	1,5	2	2	2
Educación Física	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5
Educación Artística	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5
Religión/Valores Sociales y Cívicos	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5
Recreo	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>

**Fuente:** Recuperado del Decreto 17/2018 de 20 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria.

**Anexo III:** Pirámide de Gummer



Fuente: Gummer (2016)

**Fuente:** Recuperado de Grummer (2016) citado en Jover Camas, Matin-Ondarza y Sánchez (2018).

**Anexo IV:** Mapa del centro y el asentamiento de chabolas



SEMANA 1: 4-8 febrero	L	M	X	J	V
¿El espacio estaba repartido equitativamente entre niños y niñas?	NO	NO	NO	NO	NO
¿El espacio estaba repartido equitativamente entre las diferentes edades?	NO	NO	NO	NO	NO
¿Ha habido conflictos? ¿Cómo se han resuelto?		Sí, agresión verbal. Con la intervención del adulto de referencia.	Sí, disputa entre compañeros. Con la intervención del adulto de referencia.	Sí, agresión verbal y física. Con la intervención del adulto de referencia.	
¿Se han reproducido roles machistas?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
¿Ha habido niños/as aislados? ¿Cuántos? ¿Se puede determinar el motivo?	Sí 10 ACNEAE, cultura e idioma	Sí 6 ACNEAE, cultura e idioma	Sí 8 ACNEAE, cultura e idioma	Sí 8 ACNEAE, cultura e idioma	Sí 12 ACNEAE, cultura e idioma
¿A qué juegos se ha jugado?	Fútbol	Fútbol Balón prisionero	Fútbol Balón prisionero	Fútbol Balón prisionero	Fútbol
Comentarios y anotaciones	Los niños mayores de etnia gitana son los líderes del patio de recreo y disponen quién y en qué posición debe jugar al futbol. Las niñas estas sentadas divididas en grupos dependiendo de si son o no de etnia gitana. Existe un conjunto de niños que está aislados y todos ellos responden al perfil de ACNEAE. Las agresiones se dan a raíz de un conflicto en el fútbol.				

SEMANA 2: 11-15 febrero	L	M	X	J	V
¿El espacio estaba repartido equitativamente entre niños y niñas?	NO	NO	NO	NO	NO
¿El espacio estaba repartido equitativamente entre las diferentes edades?	NO	NO	NO	NO	NO
¿Ha habido conflictos? ¿Cómo se han resuelto?	Sí, agresión verbal y física. Con la intervención del adulto de referencia.		Sí, agresión verbal. Con la intervención del adulto de referencia.	Sí, disputa entre compañeros. Con la intervención del adulto de referencia.	Sí, disputa entre compañeros. Con la intervención del adulto de referencia.
¿Se han reproducido roles machistas?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
¿Ha habido niños/as aislados? ¿Cuántos? ¿Se puede determinar el motivo?	Sí 12 ACNEAE, cultura e idioma	Sí 8 ACNEAE, cultura e idioma	Sí 11 ACNEAE, cultura e idioma	Sí 7 ACNEAE, cultura e idioma	Sí 10 ACNEAE, cultura e idioma
¿A qué juegos se ha jugado?	Fútbol	Fútbol Balón prisionero	Fútbol	Fútbol	Fútbol Pañuelo
Comentarios y anotaciones	El grupo de niñas está totalmente desmotivado y eso produce el aumento de conflictos entre ellas y los alumnos aislados. Solo se producen juegos diferentes al futbol con insistencia constante del profesorado. A la hora de realizar grupos para jugar, existen muchos conflictos para separarse entre los grupos previamente contruidos y unirse a compañeros diferentes.				

## *El patio de mi escuela es particular*

SEMANA 3: 18-22 febrero	L	M	X	J	V
¿El espacio estaba repartido equitativamente entre niños y niñas?	NO	NO	NO	NO	NO
¿El espacio estaba repartido equitativamente entre las diferentes edades?	NO	NO	NO	NO	NO
¿Ha habido conflictos? ¿Cómo se han resuelto?	Sí, disputa entre compañeros. Con la intervención del adulto de referencia.	Sí, agresión verbal. Sin necesidad de intervención.		Sí, agresión verbal. Sin necesidad de intervención.	Sí, agresión verbal. Con la intervención del adulto de referencia.
¿Se han reproducido roles machistas?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
¿Ha habido niños/as aislados? ¿Cuántos? ¿Se puede determinar el motivo?	Sí 8 ACNEAE, cultura e idioma	Sí 6 ACNEAE, cultura e idioma	Sí 10 ACNEAE, cultura e idioma	Sí 8 ACNEAE, cultura e idioma	Sí 12 ACNEAE, cultura e idioma
¿A qué juegos se ha jugado?	Fútbol Balón prisionero	Fútbol Balón prisionero	Fútbol Retos	Fútbol Balón prisionero	Fútbol
Comentarios y anotaciones	Las agresiones verbales son una constante pues reproducen las formas de hablar que escuchan en sus hogares. Aunque para ellos no sea un conflicto como tal, existe una constante falta de respeto entre ellos. Este comportamiento se da tanto en chicos como en chicas. En ocasiones hay uniones entre los alumnos con ACNEAE y esto produce una ruptura de su aislamiento total.				

SEMANA 4: 25-28 febrero	L	M	X	J	V: FESTIVO
¿El espacio estaba repartido equitativamente entre niños y niñas?	NO	NO	NO	NO	X
¿El espacio estaba repartido equitativamente entre las diferentes edades?	NO	NO	NO	NO	X
¿Ha habido conflictos? ¿Cómo se han resuelto?		Sí, agresión verbal. Sin necesidad de intervención.	Sí, agresión verbal y física. Con la intervención del adulto de referencia.		X
¿Se han reproducido roles machistas?	Sí	Sí	Sí	Sí	X
¿Ha habido niños/as aislados? ¿Cuántos? ¿Se puede determinar el motivo?	Sí 8 ACNEAE, cultura e idioma	Sí 6 ACNEAE, cultura e idioma	Sí 8 ACNEAE, cultura e idioma	Sí 10 ACNEAE, cultura e idioma	X
¿A qué juegos se ha jugado?	Fútbol Balón prisionero	Fútbol Balón prisionero	Fútbol Balón prisionero	Fútbol Retos	X
Comentarios y anotaciones	Las agresiones físicas son una imitación de la forma de resolución de conflictos que ven en casa. Se defienden entre "familia" apelando a esto como la justificación de poder pegar a otros compañeros. Existe un claro desconocimiento de juegos en todo el alumnado. Las niñas afirman que ellas no pueden jugar porque tiene que cuidar a los pequeños (que tan siquiera están en ese patio). En ocasiones, los propios juegos (retos) implican el aumento de discriminación de los demás compañeros.				

SEMANA 9: 1-5 abril	L	M	X	J	V
¿El espacio estaba repartido equitativamente entre niños y niñas?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
¿El espacio estaba repartido equitativamente entre las diferentes edades?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
¿Ha habido conflictos? ¿Cómo se han resuelto?			SÍ, agresión verbal. Sin necesidad de intervención.	SÍ, disputa entre compañeros. Con la intervención del adulto de referencia.	SÍ, disputa entre compañeros. Con la intervención del resto de compañeros.
¿Se han reproducido roles machistas?	NO	NO	NO	NO	NO
¿Ha habido niños/as aislados? ¿Cuántos? ¿Se puede determinar el motivo?	NO	NO	NO	SÍ 1 ACNEAE	NO
¿A qué juegos se ha jugado?	Fútbol + establecidos por el horario	Fútbol + establecidos por el horario	Fútbol + establecidos por el horario	Baloncesto + establecidos por el horario	Establecidos por el horario
Comentarios y anotaciones	La reducción del espacio de fútbol debida a la creación de nuevos espacios para las actividades estructuradas ha fomentado la unión entre los alumnos participantes de esta actividad acabando con la división del patio por edades. Asimismo, ha permitido que las niñas y los alumnos aislados tengan un espacio propio. Las dificultades de relación de la alumna X con TEA impiden su plena inclusión en algunos momentos de comprensión de los comportamientos y normas sociales. Los propios alumnos intervienen para finalizar un conflicto entre iguales, mediando de manera justa y calmando la situación.				

SEMANA 10: 8-11 abril	L	M	X	J	V: FESTIVO
¿El espacio estaba repartido equitativamente entre niños y niñas?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	X
¿El espacio estaba repartido equitativamente entre las diferentes edades?	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	X
¿Ha habido conflictos? ¿Cómo se han resuelto?		SÍ, disputa entre compañeros. Con la intervención del adulto de referencia.			X
¿Se han reproducido roles machistas?	NO	NO	NO	NO	X
¿Ha habido niños/as aislados? ¿Cuántos? ¿Se puede determinar el motivo?	NO	SÍ 1 ACNEAE	NO	NO	X
¿A qué juegos se ha jugado?	Fútbol + establecidos por el horario	Fútbol + establecidos por el horario	Establecidos por el horario	Establecidos por el horario	X
Comentarios y anotaciones	Los conflictos son casi inexistentes y hay un clima de compañerismo que impregna todas las actividades. La hegemonía del fútbol se rompe pues la actividad llega a abandonarse por completo en algunos recreos debido a las propuestas de actividades. La inclusión y aceptación entre los alumnos es casi total, pero en algunos momentos la alumna x con TEA tiene dificultades de relación debido a su incomprensión de los comportamientos sociales. Se han generado lazos afectivos entre alumnos de diferente curso, contexto, origen y capacidades.				

**Fuente:** Elaboración propia.

**Anexo VII:** Cronograma del proyecto

Año	2019									
Meses	Febrero				Marzo				Abril	
Semanas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Fases de creación del proyecto*</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5y6</b>	<b>5y6</b>	<b>5y6</b>	<b>5y6</b>
Definición del tema y del problema										
Diario cronológico para la toma de notas										
Observación directa										
Entrevista semiestructurada a la directora y al equipo docente										
Encuesta al alumnado										
Organización del proyecto										
Pedida de permisos										
Preparación de materiales										
Preparación de espacios										
Puesta en marcha del proyecto										

\*

**Fase 0:** F. previa de exploración e indagación.

**Fase 1:** F. diagnóstica y de reflexión crítica.

**Fase 2:** F. formativa de elaboración de la nueva práctica educativa.

**Fase 3:** F. de formulación y elaboración de estrategias.

**Fase 4:** F. de preparación y confección de recursos.

**Fase 5:** F. de puesta en marcha de la experiencia concreta.

**Fase 6:** F. de análisis y evaluaciones.

**Fuente:** Elaboración propia.

**Anexo VIII:** Ejemplo de juego colaborativo

<b>NOMBRE DEL JUEGO</b>	<i>PARAGUAS GIGANTE</i>
<b>TIPO</b>	COLABORATIVO
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>Todos los participantes se colocan en forma de círculo agarrando el paracaídas al nivel de la cintura. A la orden del silbato del responsable deben hacer lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Un pitido: un paso a la izquierda.</li> <li>• Dos pitidos: un paso grande a la derecha.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grita PARAGUAS: cambio de sitio con el de enfrente.</li> </ul> <p>Así, cuando suena el silbato todos a la vez deben lanzar la tela hacia arriba y soltarla para tener tiempo de realizar la orden que el sonido les ha dado. El objetivo es que el paracaídas no toque el suelo en ningún momento.</p>
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar el juego, como parte del ocio</li> <li>• Fomentar la cooperación y el trabajo en equipo</li> <li>• Trabajar la coordinación auditiva-motriz</li> <li>• Fomentar la escucha</li> <li>• Colaborar entre iguales</li> </ul>
<b>DURACIÓN</b>	Indeterminada
<b>RECURSOS MATERIALES</b>	Paracaídas y silbato
<b>ESPACIO</b>	Cualquier lugar amplio

**Fuente:** Elaboración propia.

#### **Anexo IX:** Ejemplo de juego tradicional

<b>NOMBRE DEL JUEGO</b>	<i>EL RATÓN Y EL GATO</i>
<b>TIPO</b>	POPULAR
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>Se colocan todos los jugadores cogidos de las manos, formando una cadena en círculo. Hay dos participantes que no forman parte de la cadena situándose uno dentro del círculo que hará de “ratón” y el otro se situará fuera que es el que hará de “gato”.</p> <p>El juego consiste en que el gato tiene que coger al ratón, éste tiene que escapar pasando por debajo de los brazos de los que forman la cadena. Los que forman la cadena, cuando vaya a pasar el ratón, levantan los brazos para facilitarle el paso y los bajan cuando intente pasar el gato. Mientras se persigue los que forman la cadena cantan esta canción:</p> <p>“Ratón que te pilla el gato, ratón que te va a pillar, si no te pilla esta noche, te pillaré al madrugar”</p> <p>Si los que forman la cadena se separan, los que se hayan soltado, pasarán a ser gato y ratón. Cuando el gato atrapa al ratón, éste pasa a ser gato y hará de ratón el primero que dejó pasar al gato al interior de la cadena y el gato pasará a formar parte de la cadena.</p>
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar el juego, como elemento de ocio</li> <li>• Fomentar la cooperación</li> <li>• Trabajar la rapidez</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incrementar la actividad</li> </ul>
<b>DURACIÓN</b>	Indeterminada
<b>RECURSOS MATERIALES</b>	Nada
<b>ESPACIO</b>	Cualquier lugar amplio

**Fuente:** Elaboración propia.

**Anexo X:** Ejemplo de juego competitivo

<b>NOMBRE DEL JUEGO</b>	<i>LAS LANCHAS</i>
<b>TIPO</b>	COMPETITIVO
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>Todo el grupo está sentado unido en el suelo formando un círculo compacto. El capitán del barco, que no está sentado en el círculo y es quien guía el juego reparte aros alrededor de este supuesto barco. El capitán les explica a los marineros que el barco dónde se encuentra va a comenzar a hundirse y que para salvarse han de llenar las lanchas (que son los aros) según sus órdenes.</p> <p>De este modo, el capitán comienza a dar órdenes como: " las lanchas se salvan con 4 marineros" y todos los participantes deben correr a un aro en el que se metan cuatro compañeros. Si alguno de los aros tiene más o menos participantes de los concretados los participantes irán eliminándose. Una vez superada la primera ronda se vuelve al barco central a la espera de una nueva orden. Además, las órdenes pueden ir variando con acciones o características de los marineros. Por ejemplo: "las lanchas se llenan con tres marineros a la pata coja".</p>
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar el juego como elemento de ocio</li> <li>• Cohesionar el grupo</li> <li>• Tomar contacto entre iguales</li> <li>• Trabajar la rapidez</li> <li>• Incrementar la actividad</li> </ul>
<b>DURACIÓN</b>	Indeterminada
<b>RECURSOS MATERIALES</b>	Aros
<b>ESPACIO</b>	Cualquier lugar amplio

**Fuente:** Elaboración propia.

**Anexo XI:** Ejemplo de juego de suelo. Rayuela dibujada por los alumnos



**Fuente:** propia.


**Anexo XII:** Ejemplo de juego de mesa

<b>NOMBRE DEL JUEGO</b>	<i>LA BABOSA BAILONGA</i>
<b>TIPO</b>	DE MESA
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>El juego consiste en ir colocando las piezas que el dado indique encima de la pieza de la babosa. Cada jugador tiene una única oportunidad en cada turno. La mariquita es la pieza final y se debe conseguir poner entre todos.</p> <div data-bbox="655 1435 1193 1966" data-label="Image"> </div>

<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar el juego como elemento de ocio</li> <li>• Trabajar la motricidad fina</li> <li>• Colaborar en equipo</li> </ul>
<b>DURACIÓN</b>	5-10 minutos
<b>RECURSOS MATERIALES</b>	Piezas de la babosa y dado
<b>ESPACIO</b>	Cualquier lugar con una superficie plana


**Fuente:** Elaboración propia.

**Anexo XIII:** Ejemplo de taller de pintura

<b>NOMBRE DEL TALLER</b>	<i>SUPER-YO</i>
<b>TIPO</b>	CREACIÓN LIBRE
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>El taller consiste en crear un superhéroe de uno mismo resaltando una característica que le hace “súper”. Para crearlo, se pueden utilizar todos los materiales de los que se disponga.</p> 
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar la autoestima</li> <li>• Trabajar la motricidad fina</li> <li>• Valorarse a uno mismo</li> <li>• Promover la creatividad</li> <li>• Fomentar la imaginación</li> </ul>
<b>DURACIÓN</b>	15 minutos aproximadamente
<b>RECURSOS MATERIALES</b>	Rotuladores normales y fosforescentes, colores de madera, acuarelas, pinceles, lápices, goma, bolígrafos y folios.
<b>ESPACIO</b>	Cualquier lugar con mesas y sillas.

**Fuente:** Elaboración propia.

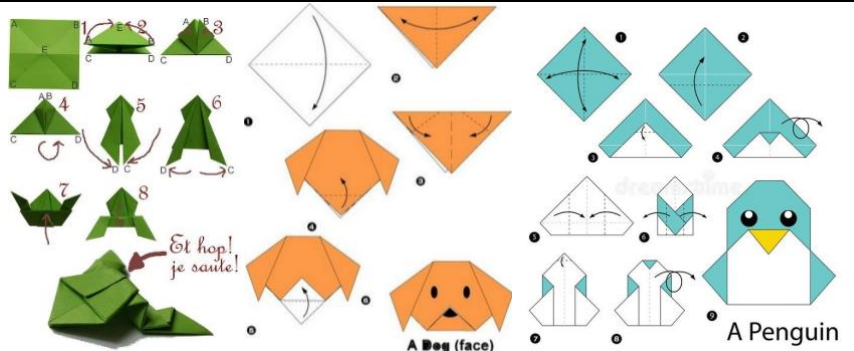
**Anexo XIV:** Ejemplo de taller de música

<b>NOMBRE DEL TALLER</b>	<i>ENSEÑAMOS UNA CANCIÓN A LAS PROFES</i>
<b>TIPO</b>	MUSICAL
<b>DESCRIPCIÓN</b>	<p>El taller consiste en que los alumnos seleccionan una canción que suelen cantar con su familia o amigos (con ayuda de un adulto de referencia). Una vez decidida, leen la letra, la cantan y se la enseñan a las maestras del patio acompañada de percusión, palmas o lo que consideren.</p> 
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar sus gustos</li> <li>• Mostrar su cultura</li> <li>• Potenciar el cante</li> <li>• Empoderar su posibilidad de decisión</li> </ul>
<b>DURACIÓN</b>	Todo el tiempo del recreo
<b>RECURSOS MATERIALES</b>	Ordenador, impresora y altavoz
<b>ESPACIO</b>	Cualquier lugar

**Fuente:** Elaboración propia.

**Anexo XV:** Ejemplo de taller de papiroflexia

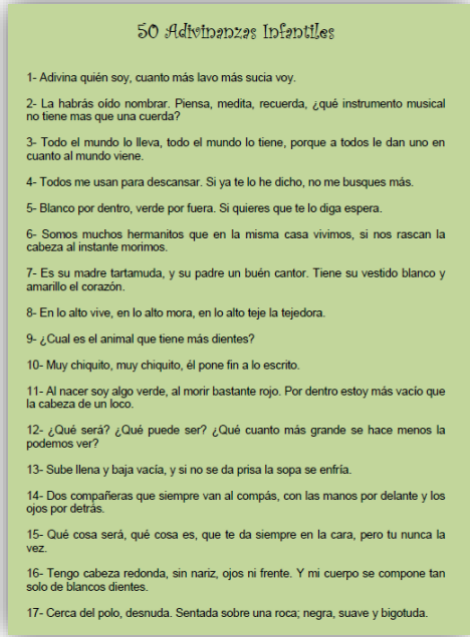
<b>NOMBRE DEL TALLER</b>	<i>ANIMALES RECICLADOS</i>
<b>TIPO</b>	PAPIROFLEXIA
<b>DESCRIPCIÓN</b>	El taller consiste en que los alumnos creen figuras de animales con papel reutilizado que han recolectado en sus aulas. Para ello, se deben seguir instrucciones como las siguientes.

	 <p>Además, cuentan con la ayuda de X que actúa en todo momento como responsable de la actividad.</p>
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar los trabajos manuales</li> <li>• Trabajar la motricidad fina</li> <li>• Valorar las habilidades de los demás</li> <li>• Ayudarse unos a otros</li> <li>• Fomentar la paciencia</li> </ul>
<b>DURACIÓN</b>	Todo el tiempo del recreo
<b>RECURSOS MATERIALES</b>	Papel reutilizable y colores (opcionales)
<b>ESPACIO</b>	Cualquier lugar con sillas y mesas

Fuente: Elaboración propia.

**Anexo XVI:** Ejemplo de taller de retos mentales

<b>NOMBRE DEL TALLER</b>	ADIVINA ADIVINANZA
<b>TIPO</b>	RETOS MENTALES
<b>DESCRIPCIÓN</b>	El taller consiste en que todos los participantes, sentados en círculo, tratan de adivinar acertijos o adivinanzas que lee un compañero colocado en el centro. La persona que consigue adivinar el enigma se cambia de sitio con la persona del centro y continua le lectura de adivinanzas.

	
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorar el aspecto matemático como elemento de ocio</li> <li>• Trabajar el pensamiento lógico</li> <li>• Perder la vergüenza</li> <li>• Escuchar atentamente</li> </ul>
<b>DURACIÓN</b>	Indeterminado
<b>RECURSOS MATERIALES</b>	Libro con adivinanzas
<b>ESPACIO</b>	Cualquier lugar

**Fuente:** Elaboración propia.

**Anexo XVII:** Ejemplo de taller de zumba

<b>NOMBRE DEL TALLER</b>	ZUMBA
<b>DESCRIPCIÓN</b>	El taller consiste en una sesión de zumba. Se comienza calentando el cuerpo moviendo todas las extremidades al ritmo de cualquier música. Seguidamente, se realizan diferentes coreografías al ritmo de la música. Para ello, se puede seguir a un adulto de referencia o un vídeo proyectado. No obstante, una vez aprendidas las coreografías, pueden ser los propios alumnos los que se responsabilicen del taller.
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar la motricidad gruesa</li> <li>• Perder la vergüenza</li> <li>• Romper roles de género</li> <li>• Valorar las habilidades de los demás</li> </ul>

*El patio de mi escuela es particular*

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fomentar la actividad física</li></ul>
<b>DURACIÓN</b>	Todo el tiempo del recreo
<b>RECURSOS</b>	Ordenador y altavoz
<b>MATERIALES</b>	
<b>ESPACIO</b>	Gimnasio

**Fuente:** Elaboración propia.






**Anexo XVIII:** Ejemplo de biblio-patio



**Fuente:** propia.

**Anexo XIX:** Mapa de la estructuración del patio del CEIP Vasco Núñez de Balboa



	Banco “nadie solo”
	Zona de resolución de conflictos
	Biblio-patio
	Zona de actividades estructuradas
	Zona de juego libre

**Fuente:** Elaboración propia recuperado de Google (s.f).

**Anexo XXI:** Pictos de las áreas y actividades del recreo

JUEGOS COLABORATIVOS	
JUEGOS TRADICIONALES	
JUEGOS COMPETITIVOS	
JUEGO DE SUELO	
JUEGOS DE MESA	
TALLER DE PINTURA	
TALLER DE MÚSICA	
TALLER DE PAPIROFLEXIA	

TALLER DE RETOS MENTALES	
TALLER DE ZUMBA	
BIBLIO-PATIO	

**Fuente:** Gobierno de Aragón (2019)

**Anexo XXI:** Horario de actividades

LUNES

JUEGOS COLABORATIVOS

PINTURA

MARTES

MÚSICA

PAPIROFLEXIA

MIÉRCOLES

JUEGOS TRADICIONALES

RETOS MENTALES

JUEVES

JUEGOS DE SUELO

JUEGOS DE MESA

VIERNES

ZUMBA

\*TODOS LOS DÍAS: banco "nadie solo", biblio-patio y horario en la pizarra

**Fuente:** Elaboración propia.

**Anexo XXII:** Cuestionario para el alumnado

NOMBRE	
CURSO	

¿Qué es lo que más te gusta del patio?

¿Qué es lo que menos te gusta del patio?

¿Juegas con compañeros o solo?

¿A qué sueles jugar?

¿Algunas veces te aburres o no sabes qué hacer?

¿Pondrías algo nuevo en el patio?

¿A qué te gustaría jugar? ¿Qué actividades diferentes te gustaría hacer?

¿Por qué es importante salir al patio?

**Fuente:** Elaboración propia.

**Anexo XXIII:** Preguntas de la entrevista semiestructurada para docentes y directora

- **¿Crees que la hora del recreo favorece o empeora el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Por qué?**
- **¿Podría mejorarse? ¿En qué sentido?**
- **¿Hay algo del patio actual que cambiarías, añadirías o eliminarías? ¿Por qué?**
- **¿Por qué está el patio dividido en edades y zonas?**

- ¿Existen conflictos si se unen alumnos de diferentes edades?
- ¿Cómo se organizan las maestras para el cuidado del patio? ¿Se involucran de alguna manera? ¿En qué momentos?
- ¿Se utilizan recursos de algún tipo en este momento?
- ¿A qué juegos suelen jugar los niños? ¿Todos?
- ¿Hay algún niño que esté solo en el recreo? ¿Sabéis los motivos? ¿Cómo os enfrentáis a esta situación?
- ¿El patio es un foco de conflictos? ¿De qué tipo? ¿Cómo se solucionan?
- ¿Crees que en el patio hay roles o estereotipos establecidos? ¿Cuáles?
- ¿Cuáles son los principales problemas del recreo? ¿Hay alguna necesidad urgente?
- ¿Cómo lo solucionarías? ¿Es viable?

**Fuente:** Elaboración propia.

#### **Anexo XXIV:** Rúbricas semanales de observación

SEMANA 1: 4-8 febrero	L	M	X	J	V
¿El espacio estaba repartido equitativamente entre niños y niñas?					
¿El espacio estaba repartido equitativamente entre las diferentes edades?					
¿Ha habido conflictos? ¿Cómo se han resuelto?					
¿Se han reproducido roles machistas?					
¿Ha habido niños/as aislados? ¿Cuántos? ¿Se puede determinar el motivo?					
¿A qué juegos se ha jugado?					
Comentarios y anotaciones					

**Fuente:** Elaboración propia.