

Implicaciones de la dinamización del juego en el recreo escolar de un centro de educación especial

Implications of the dynamization of play in the school recess of a special school

Salvador Alcaraz García, Rocío Sánchez Sánchez, Pilar Arnaiz Sánchez
Universidad de Murcia (España)

Resumen. En la presente investigación se analiza la organización y las implicaciones educativas de la dinamización de los espacios y tiempos de recreo de un centro público de Educación Especial de la ciudad de Murcia. Para ello, se recurrió a un diseño de investigación cualitativa en el que participaron 45 estudiantes y dos responsables educativos del centro. Como técnicas de recogida de información se utilizaron la observación, la entrevista semiestructurada y el grupo de discusión. Para el análisis de datos, se establecieron categorías diferenciadas en base a los dos objetivos fijados. Los resultados obtenidos determinan que la dinamización del juego durante el recreo aumenta las interacciones entre el alumnado del centro y promueve el desarrollo de habilidades cognitivas, de la conducta adaptativa y del aprendizaje de valores. Se concluye que la planificación del juego durante el recreo se considera un medio imprescindible para la mejora de los centros educativos, que garantiza el derecho de todo el alumnado al juego, al ocio y a la socialización, como aspectos esenciales en su desarrollo y aprendizaje.

Palabras clave: Recreo; escuela especial; proyecto de educación; necesidades educativas; observación participante.

Abstract. The present research analyzes the organization and educational implications of activating playground spaces and times at a public special education school in the city of Murcia. For this purpose, a qualitative research design was used, involving the participation of 45 students and two educational leaders from the center. Observation, semi-structured interviews, and a focus group were employed as data collection techniques. For data analysis, differentiated categories were established based on the two set objectives. The results indicate that activating play during recess enhances interactions among the students at the school and promotes the development of cognitive skills, adaptive behaviors, and values learning. It is concluded that planning play during recess is deemed an essential means for the enhancement of educational centers, ensuring the right of all students to play, leisure and socialization as fundamental aspects of their development and learning.

Key words: Playground; special school; educational project; special needs education; participant observation.

Fecha recepción: 15-02-24. Fecha de aceptación: 16-07-24

Salvador Alcaraz García
sag@um.es

Introducción

El juego es un componente universal y esencial en el desarrollo del alumnado en edad escolar (Lautaro & Rivero, 2022). Ello ha determinado que su estudio adquiriera un gran interés en contextos controlados y estructurados, como son los parques públicos infantiles (Wenger et al., 2023) y los patios escolares (Lagar, 2015). Precisamente, el estudio que aquí se presenta centra su atención en el juego que se desarrolla en los patios escolares durante el recreo. Los patios escolares son espacios educativos que rebasan la lógica de la estructura física con la que se construyeron. Sin embargo, son muy pocos los que se planifican y diseñan conscientemente para favorecer las relaciones sociales y los procesos educativos que en ellos suceden y que tanta importancia tienen para el aprendizaje del alumnado (Cols & Fernández, 2019). Podría entenderse que la mera presencia del patio escolar abastece las necesidades de juego del alumnado; sin embargo, esta concepción puede conducir, como plantea Alsarawi (2020), a situaciones de discriminación por razones de capacidad.

Según Arnaiz (2019), los centros educativos deben ser comunidades seguras y acogedoras que valoren y aprecien a todo el alumnado, siendo el patio un lugar importante para ello. Por consiguiente, el diseño y la planificación de los juegos en los patios deben contemplar la diversidad como valor humano y ofrecer posibilidades de juego para todos. De hecho, Soto-Lagos et al., (2023) entienden el patio escolar como un espacio educativo donde todo el alumnado, independientemente de sus capacidades, debe

tener la posibilidad de jugar, divertirse y aprender con los demás. Así se establece en el artículo 31 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) y en el artículo 30 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

Ndhlovu & Varea (2016) constataron que el tipo de espacio en el que se desarrolla el juego influye en el aprendizaje y en el desarrollo del alumnado. Es importante que los espacios se planifiquen para permitir el juego de todos y con todos a partir de la espontaneidad, la elección y la interacción entre iguales. En esta misma línea, Allen & Schwartz (1996) señalan que una planificación de los patios escolares, que favorezca un juego participativo y seguro, los convierte en espacios que promueven la convivencia entre iguales y la resolución de problemas de manera compartida, ya que todos los alumnos tienen la posibilidad de jugar y divertirse juntos. De hecho, Manzano-León et al. (2022) señalan que el juego compartido mejora la motivación del alumnado hacia el aprendizaje.

Según Winter et al. (1994), los patios escolares deben planificarse para ofrecer múltiples opciones de juego a partir de una diversidad de recursos materiales. D'Angelo (2017) destaca otro elemento importante en la planificación de estos espacios educativos: anticipar los sucesos que van a tener lugar en cada momento del juego. Lagar (2015) indica a este respecto que la planificación de los patios escolares aumenta la socialización y promueve valores de respeto, equidad y tolerancia. Así concebidos, los patios escolares deben entenderse bajo un prisma de democratización de las opciones de juego. Estos espacios educativos deben ofrecer

posibilidades al alumnado tanto para elegir el juego como para determinar cuándo y dónde jugar (Ndhlovu & Varea, 2016). De hecho, se ha explorado la aplicación de los principios del Diseño Universal del Aprendizaje para el diseño y el desarrollo de patios escolares (Moore et al., 2023). Para estos autores, si al alumnado no se le ofrece esta posibilidad, se compromete su capacidad de juego tanto individual como colectiva. En definitiva, si los patios escolares se planifican y diseñan de manera que permitan jugar y hacerlo de manera colectiva, se pueden lograr óptimos resultados para el alumnado (Ludvigsen et al., 2005).

Existe poca investigación sobre la dinamización del juego en los patios escolares durante el recreo, aunque se pueden destacar algunas experiencias educativas con este propósito (García et al., 2021). El programa *Patios y Parques Dinámicos* (Lagar, 2015) promueve la participación voluntaria del alumnado y la involucración del profesorado a través de la utilización de apoyos visuales que facilitan la comprensión de los juegos. El proyecto *Patios Activos Inclusivos* (Roca, 2019) propone la transformación de los patios escolares de centros de educación infantil y primaria a partir de juegos dinámicos que fomentan la interacción entre iguales. El proyecto *Patios Divertidos* (Torres-García et al., 2022) plantea actividades lúdicas durante el tiempo de recreo para fomentar la inclusión, socialización y cooperación entre el alumnado de secundaria. La propuesta de Cols & Fernández (2019) trata de transformar los patios escolares para reconocer la diversidad y las necesidades de todo el alumnado, dando posibilidades a cada niño de actuar con sus juegos, intereses y conquistas. Por último, García-Gómez et al. (2020) proponen un conjunto de intervenciones mediadas por iguales y adultos para mejorar el juego durante el recreo.

Thomas (2005) halló que las experiencias vividas por el alumnado en el patio escolar son más significativas y perdurables en el tiempo que las experiencias vividas en el aula escolar. Según esta autora, las experiencias que se producen en estos espacios educativos tienen efectos de gran alcance tanto en la vida de la persona cuando es menor, como también en su vida adulta. A través de un análisis de las perspectivas del alumnado, Prellwitz & Skär (2007) identificaron que el patio escolar es un lugar importante para todos los niños y un lugar tanto para experimentar desafíos, experiencias sensoriales como juegos imaginativos. Burke (2013) señala que los patios, siempre y cuando presten atención a la diversidad de capacidades, suponen oportunidades para que todo el alumnado inicie el aprendizaje de habilidades cognitivas. De igual forma, Yantzi et al. (2010) analizaron las implicaciones de las experiencias vividas por el alumnado en el patio escolar, señalando su importancia para el desarrollo socioemocional. Sin embargo, el estudio de Lynch et al. (2020) alerta sobre la presencia de barreras para el acceso y la participación que dificultan el desarrollo de interacciones sociales de determinado alumnado, como es el alumnado con discapacidad. Es crucial, por ello, que los profesionales educativos y los responsables de las administraciones educativas reflexionen sobre el diseño y la planificación del juego en los recreos para garantizar la participación de todo el alumnado. Otra

cuestión que considerar se refiere a que la mayoría de los estudios expuestos sobre el juego en los patios escolares se ha focalizado en centros ordinarios (Doak, 2020), existiendo, por un lado, pocos estudios realizados en centros de educación especial. Estos centros escolarizan a alumnado con necesidades educativas especiales que requieren atención muy especializada. Además, están dotados de recursos personales y materiales especializados para conseguir que este alumnado alcance los fines generales de la educación. Por otro lado, muchos de estos estudios tienen como participantes a un único agente educativo, siendo de mayor interés analizar las diversas perspectivas de los agentes educativos implicados en lo que acontece durante los recreos en los centros escolares, como es el equipo directivo, el profesorado y el alumnado (Wenger et al., 2023).

En consecuencia, el objetivo general de este estudio es analizar la organización y las implicaciones de un proyecto de dinamización del juego en el patio escolar de un centro de educación especial durante el tiempo de recreo. Los objetivos específicos son: 1) Analizar la organización de un proyecto educativo para la dinamización de los espacios y tiempos de recreo y las diferencias con un patio escolar tradicional; e 2) Identificar las implicaciones para el aprendizaje y las relaciones sociales del alumnado participante en el proyecto.

Método

Diseño de investigación

La investigación que se presenta se encuadra dentro del paradigma interpretativo y sigue un método cualitativo (MacMillan & Schumacher, 2005). Así, trata de comprender la organización y las implicaciones del proyecto *Patios Divertidos en el centro de Educación Especial* (en adelante, *PatiosDivertidosEE*), desde el punto de vista de los participantes y la observación de los comportamientos del alumnado durante el desarrollo del juego en el contexto natural. En el marco de este paradigma se presenta un estudio de casos (Stake, 1998), pues se pretende conocer las implicaciones del proyecto para la dinamización del juego durante el recreo dentro de su contexto real.

Contexto y participantes

El presente estudio se ha llevado a cabo en un centro de educación especial situado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (España). En este centro se desarrolla el proyecto *PatiosDivertidosEE*, creado por el claustro de profesores. Su objetivo es diseñar, planificar y evaluar el juego del alumnado en el patio escolar del centro durante el tiempo de recreo. En este proyecto colabora un instituto de educación secundaria (en adelante, IES), próximo al centro de educación especial.

Los participantes en el estudio fueron dos profesionales encargados de la gestión y de la coordinación del proyecto, y 45 estudiantes, 35 del centro de educación especial y 10 del IES (Ver Tabla 1). De esta manera, se pudo contar con la perspectiva de todo el alumnado participante y de los

principales agentes de gestión y coordinación del proyecto.

Tabla 1

Muestra participante

Colectivo	Participantes
Profesionales	Docentes encargados de la gestión y coordinación del proyecto
Alumnado	35 estudiantes en situación de discapacidad intelectual y/o motora del centro de educación especial, con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años. 10 estudiantes de 15 años (3º y 4º de ESO) con desarrollo típico del IES.

Técnicas de recogida de información

Dado el carácter cualitativo del estudio, para la recogida de información se utilizó la observación participante, la entrevista individual semiestructurada y el grupo de discusión.

Con la observación se recogió información precisa del desarrollo e implicaciones de la dinamización del juego del alumnado en el recreo tal y como éste se producía. Se siguió un sistema de observación descriptivo de tipo estructurado. La observación se realizó durante nueve semanas y consistió en la visualización del alumnado participante en el patio durante el recreo a lo largo de dos días a la semana, siendo uno de ellos el día en que se ponía en práctica el proyecto educativo (PatiosDiverstidosEE) y otro en el que se desarrollaba un recreo tradicional. Se realizaron 18 observaciones que recogieron desde el inicio del recreo hasta su finalización. Se utilizaron criterios de observación procedentes de distintas fuentes bibliográficas (Cols & Fernández, 2019; Ndhlovu & Varea, 2016). Concretamente, estos criterios se centraron en observar el contexto en el que se desarrolló el juego, las interacciones que se produjeron entre iguales, así como los recursos educativos, estrategias y actividades que se utilizaron. El registro de lo observado se realizó a través de notas de campo. La observación tuvo la finalidad de estudiar y analizar la organización e implicaciones de la dinamización del juego durante el recreo escolar, que se enriqueció con las percepciones de los participantes en la entrevista y en los grupos de discusión.

Con las entrevistas individuales semiestructuradas se profundizó en el conocimiento de la dinamización del juego en el patio escolar y se indagó acerca de sus implicaciones para el alumnado participante. Para ello, se realizó un guion de preguntas abiertas que trataron los temas siguientes: a) desarrollo del proyecto, referido a recursos educativos utilizados y su proceso de implementación; y b) implicaciones de la dinamización del juego en el recreo para el alumnado, tanto desde el ámbito relacional como curricular (habilidades cognitivas, de conducta adaptativa y de valores). Dado que Münch & Ángeles (1997) señalan la importancia de que las preguntas de las entrevistas reúnan requisitos de validez, expertos en la temática objeto de estudio y en metodología de investigación validaron la guía de preguntas, siguiendo la propuesta de Heinemann (2008). Las entrevistas se realizaron a los docentes encargados de la gestión y coordinación del proyecto y a tres estudiantes del centro de educación especial. Se grabaron en audio y, posteriormente, se transcribieron.

Con el grupo de discusión se buscó el intercambio de puntos de vista entre el alumnado del centro de educación

especial y el alumnado del IES para que, desde su experiencia personal, abordaran las implicaciones de la dinamización del juego en el recreo en el ámbito relacional y curricular. El grupo de discusión se realizó siguiendo las indicaciones de Davis (2017). Participaron seis estudiantes del centro de educación especial y cuatro estudiantes con desarrollo típico del IES, de tal manera que ambos colectivos quedaron representados. Se llevó a cabo en un aula del centro de educación especial y se dispusieron las mesas en forma rectangular para posibilitar la interacción y el diálogo entre los participantes, poniéndose de relieve las diferentes visiones y experiencias sobre el tema tratado. Además, se aseguró que este espacio creara un clima tranquilo e íntimo para el alumnado participante, generándose diálogos con gran carga de significados para los objetivos de investigación. Tuvo una duración aproximada de 45 minutos. Se elaboró un guion de discusión en torno a los siguientes aspectos: a) actividades en las que habían colaborado conjuntamente; b) actividades más satisfactorias; c) predisposición a seguir participando en el proyecto de dinamización del juego; e d) implicaciones y aspectos positivos de la participación en el proyecto. La moderadora del grupo de discusión presentó el tema central de discusión y monitoreó la situación de interacción entre los participantes.

Desarrollo de la investigación

La investigación se desarrolló durante el año escolar 2022-2023 y su procedimiento se llevó a cabo en las siguientes fases: *Fase 1.* Revisión bibliográfica del tema objeto de estudio. *Fase 2.* Contacto del equipo investigador con los responsables del proyecto PatiosDiverstidosEE del centro de educación especial. *Fase 3.* Presentación de los objetivos y del plan de actuación a los responsables del centro de educación especial. *Fase 4.* Conocimiento del proyecto PatiosDiverstidosEE. *Fase 5.* Planificación del trabajo de campo. En esta fase se consensuaron los días de observación, la duración del estudio y los recursos necesarios. *Fase 6.* Elaboración de la documentación y procesos de consideraciones éticas para la investigación.

La investigación recibió informe favorable desde el punto de vista ético de la investigación (ID: 4579/2023). Por un lado, se obtuvo permiso documentado del centro para analizar el proyecto PatiosDiverstidosEE, al ser éste un proyecto propio de la institución. Por otro lado, se utilizaron dos modelos de consentimiento informado en función del perfil de los participantes: a) consentimiento informado por representación para participantes menores de edad, que consistió en un consentimiento por parte de sus familias o

tutores legales. Este documento se acompañó de un asentimiento informado, adaptado a las características de los participantes, para que los menores de edad, con y sin NEE, otorgaron explícitamente su consentimiento de participación; b) consentimiento informado para adultos. Estos modelos se acompañaron de una hoja informativa sobre los datos del equipo investigador, los objetivos de la investigación y los derechos y deberes que asumían con su participación. *Fase 7. Preparación e implementación de las técnicas de recogida de información. Fase 8. Síntesis y análisis de la información recabada y obtención de resultados y conclusiones del estudio realizado, que se reflejaron en el informe final.*

Análisis de datos

Para el análisis de los datos se procedió a la transcripción literal de la información recogida en un documento de texto editable y se creó una unidad hermenéutica en el software Atlas.ti 8 Windows. A continuación, se realizó un análisis de contenido, cuyo rasgo esencial fue el establecimiento de categorías de análisis, con la finalidad de clasificar el material recabado en distintos códigos de agrupación. Después, se segmentó la información en fragmentos de cita. Para evitar al máximo la subjetividad, se realizó una triangulación entre investigadores. Este proceso de triangulación consistió en que cada uno de los investigadores participantes -un total de tres- identificó con un código cada fragmento de cita, de manera independiente y ciega. Después, los tres miembros pusieron en común sus propuestas y, a través de un proceso de discusión, reflexión y consenso, se optó por atribuir un código, entre los propuestos, a cada unidad de análisis.

Para la observación se establecieron dos categorías que agruparon los siguientes códigos:

- Categoría 1. Observación llevada a cabo en los espacios y tiempos de recreo del proyecto educativo:
 - Código 1.1. Contexto en el que se desarrolla el juego.
 - Código 1.2. Recursos personales.
 - Código 1.3. Recursos materiales.
 - Código 1.4. Estrategias educativas.
- Categoría 2. Identificación de las dinámicas de juego del proyecto educativo y sus diferencias con respecto a los tiempos de recreo convencionales:
 - Código 2.1. Horario.
 - Código 2.2. Espacio.
 - Código 2.3. Juego.
 - Código 2.4. Figura del dinamizador.
 - Código 2.5. Figura del adulto.
 - Código 2.6. Interacción entre iguales.
 - Código 2.7. Actividades.

Para las entrevistas y el grupo de discusión se recurrió a categorías relacionadas con la puesta en marcha del proyecto en el ámbito relacional y curricular:

- Categoría 3. Ámbito relacional.
- Categoría 4. Ámbito curricular:

- Código 4.1. Habilidades cognitivas.
- Código 4.2. Habilidades de conducta adaptativa.
- Código 4.3. Valores.

Resultados

Se exponen seguidamente los resultados en función de los objetivos específicos formulados.

Con relación al objetivo 1, *Analizar la organización de un proyecto educativo para la dinamización de los espacios y tiempos de recreo y las diferencias con un patio escolar tradicional*, la exposición de resultados se organiza en función de las dos categorías analizadas.

Con respecto a la primera categoría (*Observación llevada a cabo en los espacios y tiempos de recreo del proyecto educativo*), se aprecia que el contexto en el que se desarrolla el juego (*Código 1.1*) se enmarca en una zona exterior del centro. En este contexto el recreo comienza siempre con la recogida del material por parte del coordinador del proyecto, acompañada por un altavoz con música acorde a los intereses del alumnado para captar la atención a su llegada. A continuación, el coordinador del proyecto explica el juego a desarrollar mediante un sistema de comunicación accesible al alumnado destinatario (Figura 1), como se constata en la siguiente nota de campo:

El coordinador de los patios divertidos muestra un mural con las instrucciones en texto acompañadas de pictogramas que componen las normas del juego en cada caso (Observación día 1, febrero 2023).

La explicación del juego se realiza en una asamblea (Figura 2) y, de igual manera, atiende a diferentes formas de comunicación. En este caso, se utiliza la oralidad complementada con pictogramas y tableros de comunicación:

Se disponen claves de anticipación visuales en la asamblea para que aquel alumnado que no tenga esa posibilidad tenga alguna noción del juego que se va a poner en práctica (Observación día 1, febrero 2023).



Figura 1. Explicación del juego



Figura 2. Asamblea de inicio del juego

En la asamblea se exponen las normas del juego que hacen alusión a pautas conductuales, como no empujar, no pegar, no gritar, no arañar, respetar los turnos y participar:

Se explican unas reglas sociales del juego, unas limitaciones de lo que se puede y lo que no se puede hacer (Observación día 1, febrero 2023).

Posteriormente, se disponen los materiales necesarios para desarrollar el juego en el orden preciso. Para la dinamización del recreo se proponen tres juegos: dos elegidos por el equipo coordinador y de libre elección por parte del alumnado. Un ejemplo de juego elegido por el equipo coordinador es el juego de *La diana*, que se compone de pelotas de velcro que el alumnado lanza hasta la diana. Otro es el juego de *El pañuelo*, juego de persecución en el que los equipos intentan atrapar un pañuelo sin que los atrapen.

La elección del juego por parte del alumnado permite desarrollar su capacidad de iniciativa, lo que tiene un significado muy importante para su aprendizaje, pues, como expone uno de los docentes:

Es importante que la iniciativa y el tipo de juego lo elijan los estudiantes. Se trata de que aprendan a jugar, a compartir, a estar con el otro en situaciones interactivas de placer y disfrute (Entrevista Docente 1).

La imitación es otra capacidad que los patios que dinamizan los espacios y tiempos de recreo fomentan. De hecho, cada juego se inicia de la misma manera a partir de la imitación:

El alumnado inicia el juego por imitación, según las claves visuales y/u orales que ofrece el equipo docente (Observación día 2, febrero 2023).

Por cada juego se proponen dos turnos con el fin de que el alumnado participante aprecie su progreso. Para que todo el alumnado acceda al juego se adoptan los ajustes razonables necesarios (Figura 3), como se aprecia en la siguiente nota de campo:

Algunos estudiantes manifiestan dificultades para la realización del juego de manera autónoma (por ejemplo, tirar a canasta o tirar los bolos), por ello, el equipo docente y profesional recurre al moldeamiento en el primer turno para lograr una mejor comprensión y aumentar así la motivación. Se persigue que en el segundo turno el estudiante lo realice de manera autónoma (Observación día

2, febrero 2023).

Con relación a los recursos personales (Código 1.2), el proyecto educativo lo desarrolla un equipo docente, en el que colaboran personas voluntarias, además del alumnado. En concreto, se observa lo siguiente:

En el proyecto educativo participan los coordinadores de los patios, todo el profesorado, los voluntarios y voluntarias del resto de personal no docente y, por supuesto, el alumnado que es el principal protagonista (Observación día 2, febrero 2023).

Junto a este equipo, destaca la figura del dinamizador de juego, que corresponde al coordinador del proyecto, que asume una función proactiva, como se desprende de la siguiente nota de campo:

El dinamizador ha ido haciendo refuerzo positivo, apoyando el proceso, valorando a los que se les da bien y animando a los que más les cuesta (Observación día 7, marzo 2023).

Es importante destacar que en el patio en el que se dinamiza el juego participa la mayoría del alumnado, pero hay días en los que algunos estudiantes no quieren participar y se respeta su decisión:

a participación del alumnado es voluntaria, por lo que se les ofrece formar parte de los juegos, pero en el caso de que no quieran se respeta su decisión (Observación día 5, marzo 2023).

Con relación a los recursos materiales (Código 1.3), se hallan multitud de posibilidades que se tienen en cuenta en su desarrollo tanto para fomentar la motivación como para ajustarse a las necesidades y características de cada estudiante:

En el patio hay elementos atractivos y motivantes, que invitan a la acción; hay columpios adaptados, materiales específicos y pinturas en el suelo para hacer juegos tradicionales (Observación día 4, marzo 2023).

En cuanto a las estrategias educativas (Código 1.4), se opta por el diseño universal para el aprendizaje como modelo didáctico para el desarrollo del juego, de manera que se aportan múltiples opciones para la motivación, representación y acción-expresión. Además, en el desarrollo de los juegos el equipo docente recurre a estrategias educativas concretas, como la que se expone a continuación:

Se utiliza la enseñanza activa y el aprendizaje sin error, pues al alumnado nunca se le pone una actividad por encima de sus posibilidades: esto podría generar rechazo. También se utiliza el aprendizaje incidental, aprovechando conflictos que surgen para aprender todos de su resolución pacífica a través de un análisis conductual positivo (Observación día 6, marzo 2023).

Conviene destacar en este proceso de dinamización del juego en el recreo la participación de los estudiantes de un Instituto de Educación Secundaria próximo al centro de educación especial (Figura 4), favoreciendo la promoción de valores educativos:

Hoy han participado los estudiantes del instituto. Todos participan juntos, no se distingue qué niño está escolarizado en el instituto y qué niño pertenece al centro de educación especial; hay compañerismo (Observación día 7, marzo 2023).



Figura 3. Ejemplo de apoyo en el juego



Figura 4. Participación conjunta del alumnado de distinto centro

La segunda categoría (*Identificación de las dinámicas de juego del proyecto educativo y sus diferencias con respecto a los tiempos de recreo convencionales*) ofrece unos resultados que se sintetizan y muestran en la Tabla 2.

Tabla 2
Diferencias entre un patio activo y dinámico y un patio convencional

	Patio activo y dinámico	Patio Convencional
Horario (Código 2.1)	Flexible, en función del juego	Fijado, en función del horario escolar
Espacio (Código 2.2)	Patio exterior o aula en caso de lluvia	Patio exterior o aula en caso de lluvia
Juego (Código 2.3)	Participativos: con sus iguales	Pasivos: en solitario
Figura del dinamizador (Código 2.4)	Presencia: dinamiza y coordina	No existe
Figura del adulto (Código 2.5)	Proactivos: favorecen el juego y median	Reactivos: supervisan
Interacción entre iguales (Código 2.6)	Con todo el alumnado del centro	Solo con compañeros de clase
Actividades (Código 2.7)	Consensuadas y variadas	Repetitivas y/o poco funcionales

Como muestra la Tabla 2, la comparación entre el juego desarrollado en el proyecto PatiosDivertidosEE y el que se desarrolla en un recreo convencional refleja notables diferencias en lo relativo al horario del juego, los tipos de juego, la participación de las figuras docentes y de otros profesionales durante el juego, las posibilidades de interacción y las actividades desarrolladas.

Con relación al objetivo 2, *Identificar las implicaciones*

para el alumnado participante en el proyecto educativo a nivel relacional y curricular, los resultados de este estudio subrayan las implicaciones del proyecto educativo para el alumnado participante.

En cuanto al ámbito relacional (*Categoría 3*), en concreto, con respecto a las relaciones que establece el alumnado con los profesionales y sus iguales, son notables las apreciaciones que se extraen con la puesta en marcha del proyecto educativo, como se aprecia en la Figura 5.

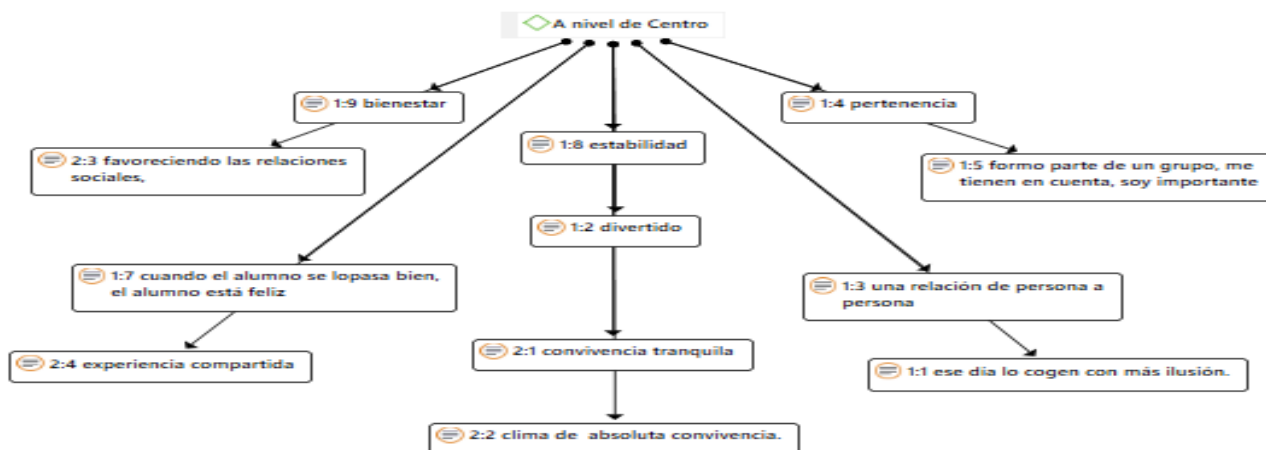


Figura 5. Red de las relaciones a nivel de Centro

Las entrevistas realizadas resaltan que, a pesar de ser un centro de educación especial, la diversidad sigue estando presente y el proyecto favorece la interacción entre todos:

Los patios divertidos permiten que todos trabajen de forma colaborativa, que aprendan a valorar lo que tiene el otro, porque todos enriquecen a todos, son importantes, valiosos y pueden jugar con todos (Entrevista Docente 1).

Por otro lado, el disfrute y la diversión son dos piezas resultantes de esta iniciativa, que incrementan aún más su significatividad cuando se efectúa al aire libre al contrastar con las horas en el aula. La causa de ello la indica uno de los docentes participantes en el proyecto:

Cuando el alumno se lo pasa bien, está feliz, disminuye el es-

trés, tiene calma emocional, estabilidad, lo que ayuda al cumplimiento de reglas sociales (Entrevista Docente 2).

Todos los participantes de este estudio están de acuerdo en que el proyecto PatiosDivertidosEE contribuye a intensificar las relaciones existentes porque facilita la participación en experiencias compartidas, la diversión, el bienestar, el sentido de pertenencia y las relaciones interindividuales.

En cuanto a las relaciones que se establecen entre el alumnado del centro de educación especial, como se aprecia en la Figura 6, los participantes de este estudio destacan un mayor apoyo mutuo entre iguales a la hora de jugar con respecto a recreos convencionales, puesto que se aconsejan, animan y se reconducen unos a otros cuando tienen un comportamiento inapropiado.

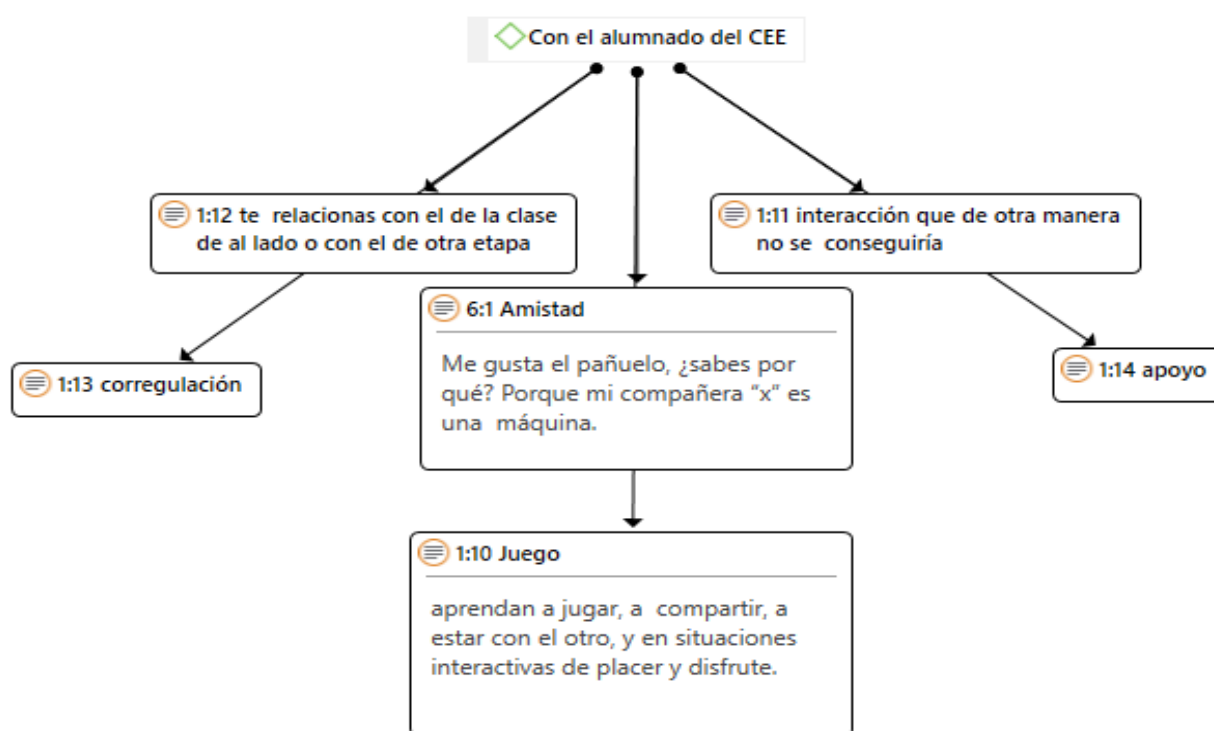


Figura 6. Red de relaciones entre el alumnado del centro de educación especial

Aprenden todos de las fortalezas y opiniones del resto, lo que provoca una toma de conciencia de lo que está bien y mal para mantener un ambiente estable en el centro educativo. En comparación con un recreo no dinámico y convencional, un alumno apunta lo siguiente:

Ahora me relaciono más con gente que no es de mi clase (Entrevista estudiante 3 del centro de educación especial).

En cuanto a las relaciones que se establecen con otros iguales que no están escolarizados en su centro, como el alumnado del IES, la dinamización del juego en el recreo contribuye a la sensibilización y a romper estigmas asociados a la discapacidad, como muestra la Figura 7.

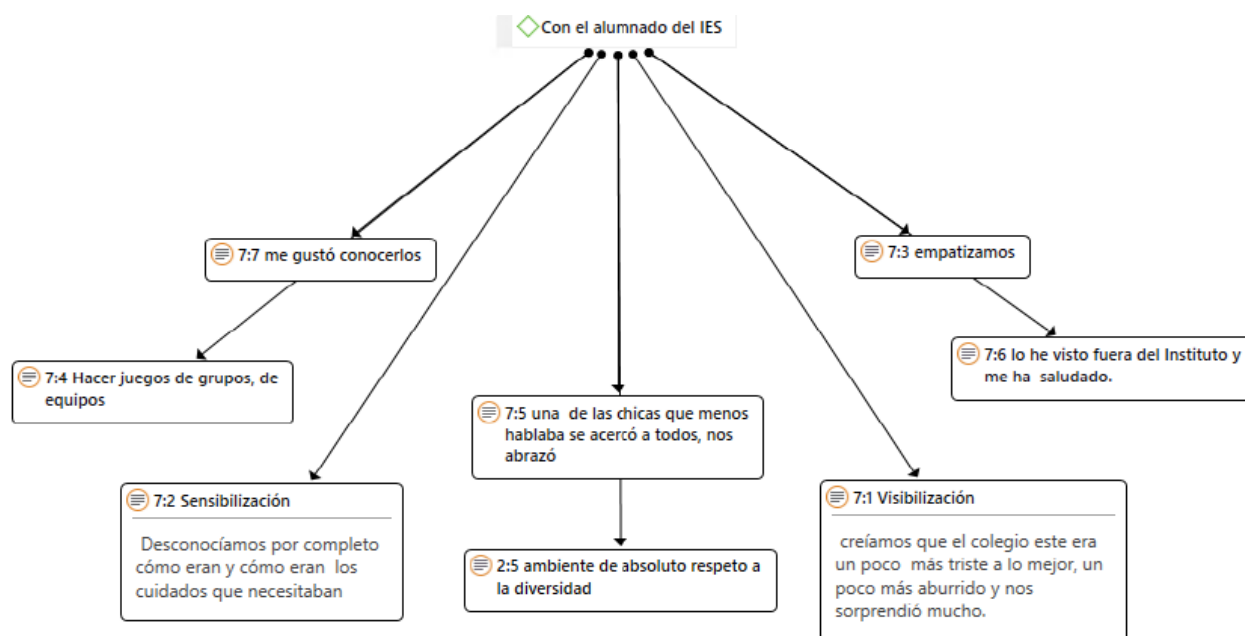


Figura 7. Red de relaciones con el alumnado del IES

En este sentido, conviene resaltar el siguiente comentario de un estudiante del IES:

A mí un momento que me impactó un poco fue cuando nos fuimos y una de las chicas que menos hablaba se acercó a todos, nos abrazó, nos dijo adiós. Yo creo que ese momento fue el que más me gustó. Además, creíamos que el colegio este era un poco más triste,

más aburrido y... nos sorprendió mucho (Grupo de discusión - estudiante 4 del IES).

En cuanto a las implicaciones en el ámbito curricular (Categoría 4), el análisis de la información muestra las implicaciones de la dinamización del juego sobre las **habilidades cognitivas** (Código 4.1) del alumnado participante (ver Figura 8).

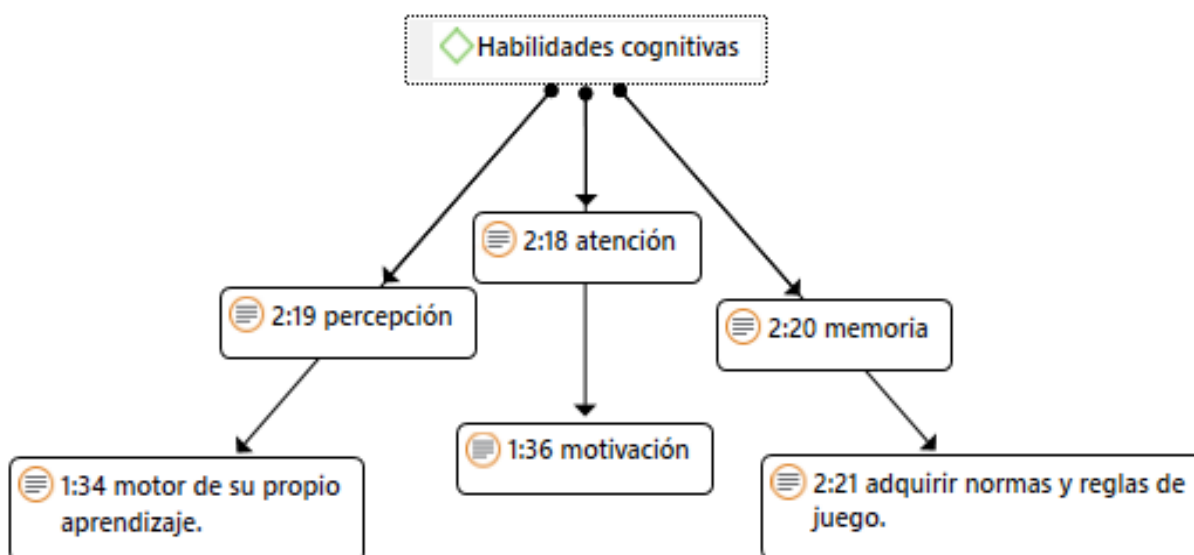


Figura 8. Red de habilidades cognitivas que se trabajan a nivel curricular

El proyecto educativo ha favorecido el desarrollo de habilidades cognitivas que, antes del proyecto, solo se abordaban dentro del aula escolar:

Los patios divertidos permiten trabajar contenidos que inciden de forma positiva en el desarrollo de las capacidades cognitivas básicas en relación con atención, percepción y memoria (Entrevista Docente 2).

Además, uno de los docentes participantes sostiene que

la sensación de bienestar obtenida con la interacción entre iguales, el sentimiento de pertenencia a un grupo y la capacidad de tomar sus propias decisiones, “*va a posibilitar el aprendizaje*”. En efecto, ejemplifica este hecho que un discente que “*vaya en silla de ruedas puede decidir, aunque sea con un pestaño*”. Por consiguiente, se deja atrás “*la indefensión aprendida*” que se origina cuando “*deja de ser el motor de su propio aprendizaje, y es ese bienestar el que te va a posibilitar el*

aprendizaje". Por tanto, se produce "una co-regulación" al combinarse el bienestar y el buen clima de convivencia en el centro con el rendimiento académico.

Por otro lado, el proyecto educativo ha proporcionado una posibilidad para desarrollar habilidades de la conducta adaptativa (Código 4.2), como se muestra en la Figura 9.

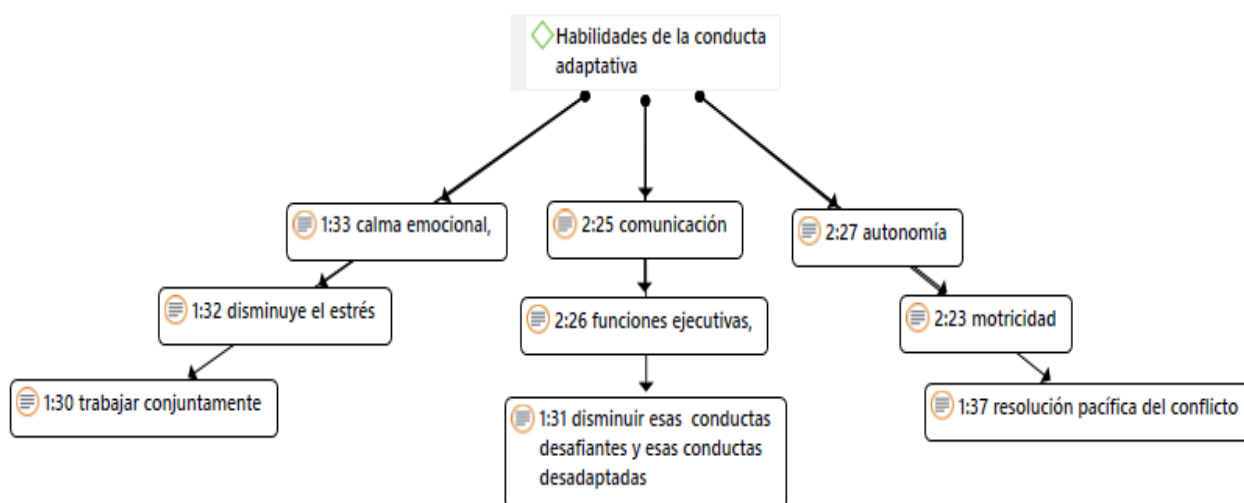


Figura 9. Red de habilidades de la conducta adaptativa que se trabajan a nivel curricular

En este aspecto, uno de los docentes participantes en el proyecto educativo asegura lo siguiente:

Se desarrollan las habilidades específicas y de conducta adaptativa relacionadas con la motricidad, la comunicación, las funciones ejecutivas o la autonomía, entre otras (Entrevista Docente 2).

Esto se debe a que surgen conversaciones y desplazamientos activos en todos los juegos, trabajando funciones ejecutivas ligadas a la planificación de la tarea o a la organización de los materiales en el espacio. Igualmente, aprenden a resolver problemas teniendo que encontrar la solución de forma individual o con el acompañamiento o moldeamiento

del dinamizador. Además, la asunción del nuevo rol del docente, pasando de un papel reactivo basado en la supervisión del alumnado a uno más proactivo en el que diseña actividades para crear dinámicas significativas, provoca, según uno de los docentes participantes, *la disminución de conductas desafiantes y desadaptadas (Entrevista Docente 1).*

Por último, como se aprecia en la Figura 10, los resultados de este estudio indican que la dinamización del juego durante el recreo favorece la promoción de valores (Código 4.3).

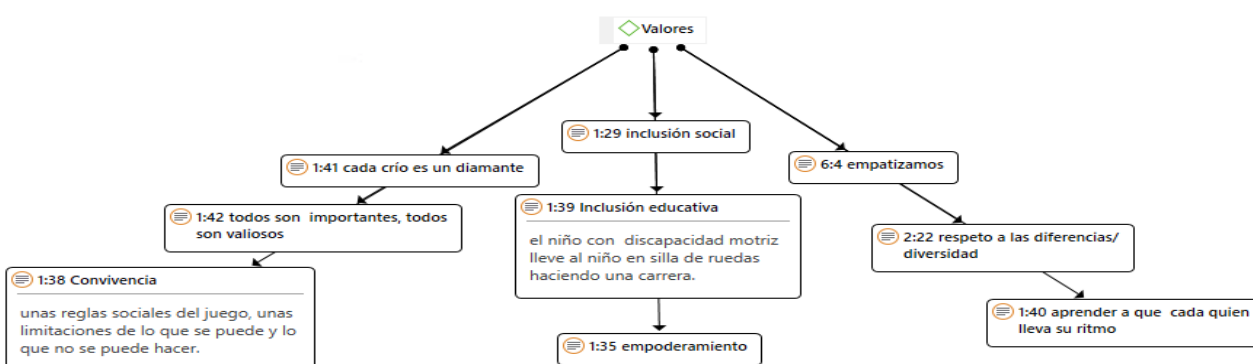


Figura 10. Red de valores que se trabajan a nivel curricular

En concreto, los valores que el proyecto educativo promociona son imprescindibles tanto para la convivencia escolar como para la vida en sociedad. Algunos de ellos son el respeto mutuo al tener en cuenta las particularidades de cada individuo, la empatía, la aceptación de las diferencias, la equidad, la tolerancia, la solidaridad o el compañerismo. Se corrobora en el siguiente comentario:

He aprendido muchísimo porque sí que es verdad que nosotros conocemos el tema de la discapacidad, pero no conocemos cómo es el día a día de ellos, cómo viven las clases, cómo viven luego en sus casas. Desconocíamos por completo cómo eran y cómo eran los cuidados que necesitaban, y la verdad que aprendimos muchísimo y empatizamos también mucho (Grupo de discusión - estudiante 3 del IES).

Discusión

Esta investigación analiza las implicaciones de la dinamización del juego en el patio escolar de un centro de educación especial durante el tiempo de recreo. En primer lugar, se analiza la organización de un proyecto educativo para la dinamización de los espacios y tiempos de recreo y las diferencias con un patio escolar tradicional. En este sentido, los resultados de este estudio muestran que el diseño y la planificación de un patio escolar para todo el alumnado se asienta sobre los principios del diseño universal para el aprendizaje (DUA). Es importante tener en cuenta este aspecto pues, como señala Moore et al. (2023), la aplicación de los principios del DUA puede ayudar a derribar barreras a la participación del alumnado en el recreo al flexibilizar las opciones de juego.

Como también expresa Lagar (2015), se destaca la importancia del desarrollo del juego durante el tiempo de recreo en una zona exterior estructurada y controlada, como es el patio escolar de un centro educativo. Una planificación estructurada y controlada del juego que se desarrolla en el recreo facilita la adquisición y asimilación de conocimientos.

A su vez, este trabajo muestra la importancia de la utilización de claves auditivas (música) y visuales (pictogramas) para el diseño de un patio escolar accesible a todo el alumnado. El uso de claves auditivas y visuales es crucial para apoyar la información que el equipo profesional del proyecto da de forma oral al alumnado para mejorar la respuesta al juego que se propone. Asimismo, cabe señalar la importancia de utilizar explicaciones que anticipen al alumnado cualquier actividad que se ponga en práctica, como es el juego, sus normas y reglas (D'Angelo, 2017). Desde la percepción del profesorado participante, este proceso de anticipación permite reducir la sensación de inseguridad y favorece la regulación emocional del alumnado.

En el proyecto PatiosDivertidosEE se evidencia que los recursos educativos que se utilizan se eligen en función de los intereses y necesidades del alumnado, lo que permite el reconocimiento de la diversidad implícita en cada participante (Cols & Fernández, 2019). Por ello, es importante que se ofrezcan oportunidades para que todo el alumnado pueda jugar según sus posibilidades, de manera que tenga libertad para expresarse según su propia motricidad. De ahí la necesidad de recurrir a la imitación y al moldeamiento para facilitar la participación de todo el alumnado en las dinámicas e interacciones sociales que el juego promueve, lo que se relaciona con los resultados de Lynch et al. (2020). Los docentes participantes perciben que la libre elección del juego por parte del alumnado mejora la motivación por el juego, las interacciones con los iguales y las figuras adultas, lo que coincide con los hallazgos de Manzano-León et al. (2022) y Torres-García et al. (2022).

En el presente estudio se ha comprobado la importancia del rol del dinamizador de patio. Al igual que García et al. (2021), los resultados muestran cómo esta figura media

ante los conflictos, promueve la participación cooperativa y acompaña el juego. De igual forma destaca la voluntariedad del alumnado para participar en el juego, aspecto fundamental para el diseño de un patio más inclusivo (Lagar, 2015). Como Wenger et al. (2023) exponen, se ha apreciado en nuestra investigación que la dinamización del juego en el recreo requiere de la participación de un amplio conjunto de colectivos: equipo directivo, docentes, alumnado y personal de atención educativa complementaria; así como de una abundancia y diversidad de recursos materiales, como también apuntaron Winter et al. (1994).

Con respecto a las diferencias entre un recreo en el que se dinamiza el juego y un recreo convencional, este estudio muestra que los patios dinámicos y divertidos permiten la accesibilidad y fomentan la participación en el juego de todo el alumnado del centro al ajustarlo a sus intereses, características y necesidades. Asimismo, flexibiliza los horarios que se destinan al juego durante el tiempo del recreo porque prioriza las posibilidades que ofrece esta experiencia educativa sin constreñirla a un horario prefijado e inamovible. Otro de los aspectos diferenciadores alude a la función que desempeñan las figuras adultas, como la del coordinador y los docentes participantes. A diferencia de un recreo convencional en el que adopta una actitud más pasiva, en un recreo dinámico estas figuras asumen un papel proactivo en el juego que se desarrolla, previniendo y promoviendo una convivencia interdependiente y positiva. Por último, las actividades que se proponen en un recreo dinámico son variadas y ajustadas a las necesidades e intereses del alumnado pues, como propusieron Ludvigsen et al. (2005), este aspecto es crucial para conseguir los propósitos de desarrollo y aprendizaje que se persiguen.

Los resultados de este estudio revelan que la dinamización del juego en el recreo tiene implicaciones para el alumnado participante. Se evidencia que los centros educativos son lugares donde, además de los aprendizajes relativos a la vida, se obtienen los asociados a la salud física (Hellín et al., 2024) y mental, la creatividad, la comunicación y la interacción, consiguiendo una comunidad inclusiva, en los términos descritos por Arnaiz (2019) y Cols & Fernández (2019). En este sentido, se ha visto que el proyecto PatiosDivertidosEE mejora la relación del alumnado con los profesionales y sus iguales. Se ha comprobado que el diseño y planificación de patios divertidos favorece los procesos de colaboración, disfrute y diversión, lo que coincide con los trabajos de Allen & Schwartz (1996) y Burke (2013). Esto redundará en una mejora de la calma emocional y la estabilidad que aminora la emisión de conductas disruptivas, como afirmaron Yantzi et al. (2010).

Al igual que Ndhlovu & Varea (2016), se han comprobado beneficios para la relación entre compañeros del centro de educación especial. Como señaló Roca (2019), se han favorecido los procesos de apoyo mutuo entre compañeros, una mayor relación y aprendizaje y una mayor conciencia de lo que está bien y mal. También se aprecia una intensificación de las relaciones con el alumnado del centro de educación secundaria, como también hallaron Ndhlovu & Varea

(2016). Así, el proyecto PatiosDivertidosEE ha mejorado la sensibilización y la visibilidad de otras formas de aprender y ha ayudado a romper, como señaló Alsarawi (2020), estigmas asociados a la discapacidad.

Al igual que Thomas (2005), se ha encontrado que el patio escolar puede convertirse en un medio para alcanzar el aprendizaje social y natural a partir de las interacciones, el ejercicio físico y la actividad cognitiva, lo que contribuye satisfactoriamente al desarrollo de la personalidad del alumnado. Se demuestra la pertinencia de que, tal y como comentan García et al. (2021), se asuman redes de colaboración, ya que resultan beneficiosas para conocer las opiniones de los diferentes miembros de la comunidad y garantizan una mayor implicación al sentirse partícipes en el proceso. Asimismo, se muestra que el proyecto se basa en el desarrollo de las fortalezas del alumnado como un requisito esencial para garantizar el bienestar del individuo, lo que se ve reflejado en los comentarios ofrecidos por los participantes.

Cabe resaltar los beneficios hallados sobre los aspectos curriculares. En este sentido, la dinamización del juego en el recreo ha contribuido al desarrollo de habilidades cognitivas, como la atención, la memoria y la percepción, lo que redundará en la mejora del rendimiento académico (Burke, 2013). Además, los resultados indican mejoras en la conducta adaptativa, sobre todo, en las capacidades relacionadas con la motricidad, la comunicación, las funciones ejecutivas o la autonomía, como mostraron Prellwitz & Skär (2007). Y, de igual manera, valores del alumnado participante, como tener en cuenta las particularidades de cada individuo, la empatía, la aceptación de las diferencias, la equidad, la tolerancia, la solidaridad o el compañerismo, se han visto fortalecidos (García-Gómez et al., 2020; Lagar, 2015).

Conclusiones

Atendiendo a los resultados del primer objetivo, se puede afirmar que la inclusión de la figura de un dinamizador proactivo en un ambiente estructurado, en el que se introducen claves visuales y auditivas junto a juegos relacionados con los intereses y necesidades del alumnado, posibilita diferencias relativas a la participación y a la interacción de los discentes. A su vez, los resultados del segundo objetivo permiten corroborar que, partiendo del disfrute y la diversión propia de la dinamización del juego en el recreo, se obtienen grandes beneficios asociados a la promoción de las relaciones entre los diferentes agentes educativos, que desembocan en la adquisición de aprendizajes de normas sociales y valores esenciales para la vida en sociedad; también el desarrollo de habilidades cognitivas y de la conducta adaptativa, ambas requeridas para mejorar el rendimiento académico. Así, la puesta en marcha de iniciativas de esta índole requiere del conocimiento y de la implicación de toda la comunidad educativa, al considerarse estas un medio imprescindible para la mejora de los centros educativos que garantiza el derecho de todo el alumnado al juego, al ocio y a la socialización, como aspectos esenciales en su desarrollo

y aprendizaje.

Entre las limitaciones del estudio, se destaca que, al tratarse de un estudio de caso único, no se pueden establecer generalizaciones. Además, convendría ampliar el número de colectivos participantes, como la familia, lo que aumentaría la representatividad de la comunidad educativa. Como propuestas futuras de trabajo, se planifica la extensión del proyecto para la dinamización de los patios escolares a más centros y contextos, que proporcionen avances con respecto a esta primera iniciativa, mejorando así su aplicabilidad a otros escenarios de aprendizaje.

En definitiva, cada vez son más los centros educativos que optan por llevar a cabo proyectos de dinamización del juego durante el recreo, por lo que se precisa más investigación y más dinámicas como la analizada que luchan por la inclusión y la participación de todo el alumnado tanto en las aulas como en los patios escolares (González-Plate et al., 2022).

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por la Ayuda a Proyecto PID2022-138349NB-I00 financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por FEDER Una manera de hacer Europa.

Referencias

- Allen, K. E., & Schwartz, I. S. (1996). *The Exceptional Child: Inclusion in Early Childhood Education*. Delmar.
- Alsarawi, A. A. (2020). *Perceptions regarding the effectiveness of co-teaching practices to support students with learning disabilities in secondary inclusive classrooms: Case study*. University of Northern Colorado.
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Editum.
- Burke, J. (2013). Just for the Fun of It: Making Playgrounds Accessible to All Children. *World Leisure Journal*, 55(1), 83–95. <https://doi.org/10.1080/04419057.2012.759144>.
- Cols, C., & Fernández, J. (2019). Patios inclusivos. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 47, 107-115.
- D'Angelo, L. (2017). Proyecto Patios Divertidos: Programa de inclusión escolar para el alumnado con dificultades de interacción social en los recreos. *Educ@ción en Contexto*, 3, 181-210.
- Davis, C. S. (2017). *Focus Groups*. Routledge.
- Doak, L. (2020). Realising the 'right to play' in the special school playground. *International Journal of Play*, 9(4), 414-438. <https://doi.org/10.1080/21594937.2020.1843805>
- García, M., Ortega, M. C., & Cervera, B. (2021). Bienestar en el contexto escolar: ocio a través de los patios inclusivos. En M. García, M. C. Ortega y B. Cervera (Coords.), *Ocio y educación: experiencias, innovación y transferencias* (pp. 297-310). Universidad Nacional de

- Educación a Distancia.
- García-Gómez, A., Ambrosio-Bravo, M., & Gil-Díaz, L. (2020). Intervenciones para mejorar el juego de los niños con autismo en el patio de recreo. *ESE: Estudios sobre Educación*, 38, 253-278. <https://doi.org/10.15581/004.38.253-278>
- González-Plate, L. I., Rivera, E., & Trigueros, C. (2022). El recreo escolar un espacio de juego, comunicación y transmisión cultural. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 45, 1188–1198. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91871>
- Heinemann, K. (2008). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Paidotribo.
- Hellín, M., García-Jiménez, J. V., García-Pellicer, J. J., & Alfonso-Asencio, M. (2024). Influencia del tipo de recreo sobre los niveles de actividad física en chicas. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 51, 124–128. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.100958>
- Lagar, G. (2015). *Pacios y parques dinámicos. Programa y herramienta de inclusión social para personas con TEA*. TRABE.
- Lautaro, E., & Rivero, I. (2022). Juego y cuerpo en la educación infantil: de la frivolidad productiva y el desorden ordenado a la intensidad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 51, 642-650. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91711>
- Ludvigsen, A., Creegan, C., & Mills, H. (2005). *Let's Play Together: Play and inclusion, evaluation of better play*. Barnardo's.
- Lynch, H., Moore, A., Edwards, C., & Horgan, L. (2020). Advancing Play Participation for All: The Challenge of Addressing Play Diversity and Inclusion in Community Parks and Playgrounds. *British Journal of Occupational Therapy*, 83(2), 107–117. <https://doi.org/10.1177/0308022619881936>
- Manzano-León, A., Ortiz-Colón, A. M., Rodríguez-Moreno, J., & Aguilar-Parra, J. M. (2022). La relación entre las estrategias lúdicas en el aprendizaje y la motivación: un estudio de revisión. *Revista Espacios*, 43(4), 29-45.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Moore, A., Boyle, B., & Lynch, H. (2023). Designing public playgrounds for inclusion: a scoping review of grey literature guidelines for Universal Design. *Children's Geographies*, 21(3), 422-441. <https://doi.org/10.1080/14733285.2022.2073197>
- Münch, L., & Ángeles, E. (1997). *Métodos y técnicas de investigación*. Editorial Trillas.
- Ndhlovu, S., & Varea, V. (2016). Primary school playgrounds as spaces of inclusion/exclusion in New South Wales, Australia. *Education*, 46(5), 494-505. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1273251>
- ONU (1989). *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*. Naciones Unidas.
- ONU (2006). *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas.
- Prellwitz, M., & Skär, L. (2007). Usability of playgrounds for children with different abilities. *Occupational Therapy International*, 14(3), 144-155. <https://doi.org/10.1002/oti.230>
- Roca, M. A. (2019). Proyecto de patios activos inclusivos. *DYLE: Dirección y liderazgo educativo*, 4, 45-49.
- Soto Lagos, R., Cortés Varas, C., Freire Arancibia, S., & Pozo Gómez, L. (2023). El patio de las escuelas públicas, subvencionadas y privadas como espacio para realizar prácticas corporales: un estudio cuasi etnográfico. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 48, 429–438. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.96927>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Thomas, S. (2005). Territorialising the Primary School Playground: Deconstructing the Geography of Play Time. *Children's Geographies*, 3(1), 63–78.
- Torres-García, S., Valverde, T., & Salvador, C. (2022). Los patios divertidos en Secundaria y Técnico en Animación de Actividades Físicas y Deportivas una experiencia a través del Aprendizaje Servicio. *Aula Abierta*, 51(1), 37-44.
- Wenger, I., Prellwitz, M., Lundström, U., Lynch, H., & Schulze, C. (2023). Designing inclusive playgrounds in Switzerland: why is it so complex? *Children's Geographies*, 21(3), 487-501. <https://doi.org/10.1080/14733285.2022.2077093>
- Winter, S. M., Bell, M. J., & Dempsey, J. D. (1994). Special Challenges in Education: Creating Play Environments for Children with Special Needs. *Childhood Education*, 71(1), 28–32.
- Yantzi, N. M., Young, N. L., & McKeever, P. (2010). The suitability of school playgrounds for physically disabled children. *Children's Geographies*, 8(1), 65-78.

Datos de los/as autores/as:

Salvador Alcaraz García
Rocío Sánchez Sánchez
Pilar Arnaiz Sánchez

sag@um.es
rocio.sanchezs@um.es
parnaiz@um.es

Autor/a
Autor/a
Autor/a