



Alumnado y fotovoz: Transformación de los patios escolares de Educación Primaria en espacios inclusivos

Pilar Arnaiz-Sánchez

Universidad de Murcia

Mail: parnaiz@um.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0839-891X>

María Alonso-Alcolea

Universidad de Murcia

Mail: m.alonsoalcolea@um.es

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7429-0645>

Salvador Alcaraz

Universidad de Murcia

Mail: sag@um.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8590-8912>

RESUMEN

La transformación de los patios escolares para lograr la participación equitativa de todos los estudiantes es esencial para el desarrollo de la educación inclusiva. Este artículo analiza la percepción de 100 estudiantes de segundo ciclo de Educación Primaria en un centro público, sobre las actividades y actitudes que favorecen o limitan su participación en el juego durante el recreo escolar para abordar la transformación del patio de su colegio en un espacio inclusivo, mediante un diseño de investigación cualitativo no experimental. Para recoger la percepción y voz del alumnado participante se recurrió a la técnica de la fotovoz. El análisis de la información se concretó en un análisis de contenido cualitativo de carácter inductivo. Los resultados revelaron una mayor preferencia del alumnado por aquellas actividades motrices y deportivas para realizar en el patio escolar. No obstante, se identifica la existencia de situaciones de exclusión a la hora de practicar estas actividades o juegos. El alumnado valora positivamente las actitudes de responsabilidad ambiental y cooperación en los juegos que se desarrollan en el patio. Las conclusiones muestran que la percepción del alumnado proporciona una comprensión más profunda de los cambios necesarios para hacer el patio escolar más inclusivo.

Palabras clave: educación inclusiva, patio escolar, fotovoz, Educación Primaria.

Students and photovoice: Transformation of Primary Education playgrounds into inclusive spaces

ABSTRACT

The transformation of school playgrounds, with the purpose of all students taking part in equal conditions, is a main aspect in the development of inclusive education. This paper analyses the perception that primary students have of the activities and behaviour that benefit or limit their participation in games during recess. In this way, the playground can be transformed to become an inclusive environment. For that, qualitative research, which was descriptive and non-experimental, was made in a public elementary school. The participants were 100 students from 3rd and 4th grade of primary school. The technique called photovoice was used in order to collect the perception of the participants. The analysis of the information was settled on the analysis of qualitative content with inductive character. The results of this research reveal a greater preference for those activities related to mobility and sport. However, acts of exclusion can be observed when doing these activities or games. The participants positively values the attitude of environmental responsibility and cooperation during games carried out in the playground. Conclusions show that the perception of students provides a profound comprehension in relation to changes needed in the playground in order to make a more inclusive and welcoming place.

Keywords: inclusive education, playground, photovoice, primary education

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.20903>



1. Introducción

El sistema educativo debe ofrecer una respuesta de calidad, equitativa e inclusiva a todo el alumnado, lo que constituye uno de los grandes retos de la educación del siglo XXI (Sandoval *et al.*, 2022; UNESCO, 2024). En este sentido, es fundamental que los centros educativos sean espacios acogedores, donde cada estudiante se sienta valorado, respetado y parte integral de la comunidad educativa (Arnaiz-Sánchez y Caballero, 2020).

Los patios escolares pueden desempeñar un rol muy importante y decisivo en la lucha por el desarrollo de la educación inclusiva en los sistemas educativos (Cols y Fernández, 2019). Deben caracterizarse por contemplar la diversidad como valor humano y ofrecer posibilidades de juego pensando en todos, como se señala 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). Son espacios en los que el alumnado, durante el tiempo de recreo, se desenvuelve, socializa, juega y descansa (García *et al.*, 2021).

Lagar (2021) afirma que el patio escolar es el corazón de la escuela porque se trata de un espacio en el que se puede desarrollar el ocio inclusivo, lo que tiene un gran impacto social para el alumnado. Así, el patio es un lugar privilegiado para que todo el alumnado de un centro educativo aprenda valores basados en la democracia, la equidad y la igualdad de oportunidades, que eviten situaciones de aislamiento o soledad (Zapatero-Ayuso *et al.*, 2021) y posibles conflictos que puedan surgir (Iakab y Iovu, 2020).

Para ello es necesario la estructuración del juego y de las actividades que se desarrollan durante el recreo. El diseño de patios inclusivos promueve la creación de entornos donde los estudiantes se sientan seguros, valorados y con la libertad de expresarse y participar plenamente en actividades recreativas y educativas (Lagar, 2021). Planificar las actividades que se llevan a cabo en el tiempo del recreo de los patios escolares puede ofrecer estímulos y recursos necesarios para el desarrollo de las áreas del currículo o incluso fomentar y conseguir el total de la potencialidad educativa de cada estudiante. De hecho, para Pawlowski *et al.* (2023) los patios escolares deben planificarse desde tres elementos sobresalientes: a) permitir el acceso al juego a todo el alumnado; b) posibilitar que todo el alumnado tenga la opción de participar en el juego; y c) ofrecer múltiples opciones para el mismo. Es de suma importancia, pues, tener estos aspectos en cuenta porque sin una planificación adecuada de las acciones lúdicas que suceden en el patio escolar durante el tiempo de recreo pueden aparecer situaciones de exclusión entre iguales (Roca, 2019), conductas disruptivas o agresivas (Clements y Harding, 2022).

Por lo tanto, la investigación educativa debe aportar evidencias sobre qué prácticas o actividades son necesarias que se lleven a cabo en estos espacios durante el tiempo del recreo para fomentar la presencia, participación, desarrollo y aprendizaje de todo el alumnado (García y García, 2023). Así, por ejemplo, Bikomeye *et al.* (2021) exponen que el alumnado aprecia positivamente las actividades realizadas en contacto con la naturaleza durante el tiempo de recreo. En esta misma línea, Iparraguirre *et al.* (2022) destacan que las zonas de césped artificial, o aquellas en las que hay predominancia de la naturaleza, son las más aceptadas por el alumnado para jugar. Casado-Robles *et al.* (2020) reconocen el gran potencial del tiempo de recreo en el patio escolar para el desarrollo de actividad físico-deportiva. Estos autores afirman que las actividades deportivas fomentan la participación, la colaboración y el apoyo mutuo entre estudiantes por ser actividades atractivas y motivadoras para ellos. De hecho, para Luis *et al.*

(2020) las actividades y juegos que promocionan la cooperación son fundamentales para conseguir los objetivos de un recreo escolar. En esta misma línea, Palmer *et al.* (2020) hallan que, entre todos los tipos de actividad, las actividades motrices son las que despiertan más interés entre el alumnado durante el tiempo de recreo. Torres-García *et al.* (2022) señalan la importancia de que las actividades que se lleven a cabo en los patios escolares proporcionen tiempo de diversión a todo el alumnado.

De igual forma, tener en consideración estos aspectos para la mejora de los juegos y actividades que se llevan a cabo durante el tiempo de recreo es necesario para el cambio y la transformación de los patios escolares. Para que estos procesos sean efectivos, incorporar la voz y conocer la percepción que tiene el alumnado sobre el patio escolar de su centro es de gran importancia (Wenger *et al.*, 2020). La percepción de los estudiantes sobre este espacio puede influir en su bienestar, satisfacción y rendimiento académico. Si los estudiantes tuviesen una percepción negativa o desfavorable acerca de lo que acontece en el recreo, esta podría afectar a su bienestar emocional e incluso a su sentido de pertenencia a la comunidad (Cols y Fernández, 2019). Comprender la percepción del alumnado sobre el patio de su escuela ayuda a implementar cambios efectivos que mejoren las prácticas que se llevan a cabo en estos espacios. Además, se pueden detectar posibles problemas de exclusión, de seguridad o de accesibilidad ante los que el centro podría mediar y tomar medidas para su solución (Hernández-Prados *et al.*, 2022).

Se han utilizado diversos medios para escuchar la voz del alumnado en la investigación educativa (Messiou, 2019). Uno de estos medios es la técnica fotovoz (Rivas-Quarneti *et al.*, 2024). Esta técnica supone que el alumnado, como agente protagonista en el proceso de la investigación participativa, tome fotografías partiendo de su experiencia, contexto y condiciones de vida que se asemejen o presenten significatividad para el proceso de investigación. Mediante la realización de diversas fotografías, y una serie de actividades a partir de las mismas, se pueden identificar necesidades y preocupaciones sobre la problemática que se esté investigando de una manera participativa e innovadora. Utilizar esta técnica supone una novedosa aportación de este trabajo a estudios previos en el ámbito de la educación inclusiva, pues si bien existen estudios que han utilizado la fotovoz en las aulas, como técnica de investigación participativa (Rivas-Quarneti *et al.*, 2024), no se hallan estudios que la hayan utilizado como medio para la mejora y la transformación de los patios escolares.

2. Objetivos de investigación

A partir de lo argumentado, el objetivo general de este estudio es analizar la percepción del alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria a través de la técnica fotovoz para abordar la transformación del patio de su colegio en un espacio inclusivo. De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer las actividades del patio que favorecen o limitan el desarrollo de un recreo inclusivo.
2. Identificar situaciones y actitudes positivas y negativas que se producen en el patio durante el tiempo de recreo.

La hipótesis inicial es que el conocimiento de la percepción del alumnado sobre las ayudas y barreras del patio escolar en el que se desarrolla el recreo permitirá orientar un proceso de transformación de este espacio educativo en un contexto inclusivo y enriquecedor para todo el alumnado.

3. Método

3.1. Diseño de la investigación

Esta investigación sigue un diseño de investigación cualitativo tipo descriptivo no experimental. Se basa en un estudio de caso dentro de un contexto real, pues se pretende conocer las percepciones del alumnado sobre los aspectos positivos y a mejorar del patio escolar de su escuela para su transformación en un entorno inclusivo. Este tipo de diseño permite analizar la complejidad de la situación estudiada, explorar las percepciones y experiencias de los participantes y analizar los contextos en los que se desarrolla el estudio (Hernández *et al.*, 2006; Yin, 2009).

3.2. Contexto y participantes

El contexto de investigación y caso de estudio es un centro público de Educación Infantil y Primaria situado en un barrio céntrico de la ciudad de Murcia (España). Este centro matricula a 492 estudiantes de Educación Infantil y Primaria de edades comprendidas entre los tres y los 12 años.

La población de estudio la compone todo el alumnado del centro educativo. Debido a la naturaleza y alcance del estudio, se seleccionó una muestra específica de estudiantes: alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria. Se consideró que este grupo de estudiantes podría ofrecer una visión crítica y reflexiva, así como proporcionar información detallada y precisa sobre su percepción acerca de los patios de su colegio, lo cual se estimaba fundamental para comprender y abordar los desafíos relacionados con este espacio. En concreto, participaron 100 estudiantes, de los que 25 pertenecen a 3^ºA, 26 a 3^ºB, 24 a 4^ºA y 25 a 4^ºB. La edad media de los participantes es de 8,49 años (DT = 0,502). El 69% de los participantes pertenece al sexo masculino y el 31% al femenino. Además, seis estudiantes tienen, según nomenclatura normativa, necesidades educativas especiales.

Para la participación de todo el alumnado se contó con los permisos y consentimientos informados de la familia de los menores. El tratamiento de la información personal del alumnado participante se hizo de manera confidencial garantizando, en todo momento, el anonimato, según las directrices de la Declaración de Helsinki (Declaración de la Asociación Médica Mundial).

3.3. Técnicas de recogida de información

Para recoger la percepción y voz del alumnado participante se recurrió a la técnica de la fotovoz (Wang y Burris, 1997). El proceso de utilización de la fotovoz constó de tres fases:

Fase 1. Se explicó al alumnado el propósito de la técnica y se dividieron las clases en grupos de cinco componentes. A cada grupo se le asignó un día de la semana para que, en el recreo, mediante una Tablet, hicieran fotografías y tomaran notas sobre las actividades en las que participaban y en las que no, así como sobre las situaciones que les parecían correctas y aquellas otras que no les parecían adecuadas.

Fase 2. Las fotografías realizadas por el grupo de estudiantes se imprimieron a color y se plastificaron. A continuación, se procedió a la fase de puesta en común y valoraciones finales. Dentro de las aulas, se analizó toda la información recogida por el alumnado a través de las fotografías. El alumnado, en los mismos grupos que se conformaron en la Fase 1, seleccionó las quince fotografías más significativas de todas las que se habían realizado y explicó al resto de compañeros y a los docentes del aula

el porqué de cada una de estas imágenes. Este proceso otorgó al alumnado la posibilidad de explicar el significado y la importancia de las fotografías seleccionadas para cada uno de ellos.

Fase 3. La técnica finalizó con una sesión de 45 minutos con cada uno de los grupos de estudiantes, dialogando sobre sus imágenes e ideas, extrayendo así algunas conclusiones de sus exposiciones. Posteriormente, se realizó un gran mural por aula en el que se consideraron aquellas imágenes con una mayor significatividad (15 fotografías por aula). Se comentaron los posibles conflictos que se daban diariamente en los patios y la importancia de que todos los estudiantes participaran en los juegos.

La participación del alumnado en las acciones de las fases 2 y 3 fue grabada en audio. Además, representantes del equipo investigador presenciaron estas acciones y, con el objetivo de recoger actitudes, entonaciones, comportamientos y expresiones de la participación del alumnado de cara al proceso de triangulación de sus producciones verbales, anotaron esta información en notas de campo para su posterior análisis.

3.4. Análisis de datos

El análisis de la información, recogida a través del proceso de fotovoz, se concretó en un análisis de contenido cualitativo de carácter inductivo. Este se llevó a cabo respecto a las dos principales fuentes de información: fotografías tomadas en la fase 1 y comentarios que el alumnado realizaba de cada fotografía e idea que la representaba en la fase 2 y fase 3.

Estas unidades de análisis fueron tratadas según el proceso cíclico de análisis de datos cualitativos explicado por Rodríguez *et al.* (1996). Así, inicialmente, se procedió a un proceso de reducción de datos. Para ello, se seleccionaron y separaron todas las fotografías que el alumnado eligió para realizar el gran mural que recogía aquellas imágenes con una mayor significatividad para el grupo-clase. Se analizaron 15 fotografías por cada una de las cuatro clases participantes, lo que supuso un total de 60 fotografías. A continuación, cada una de esas fotografías se identificó con un código que aludía a la realidad o idea que representaba: un tipo de actividad o un tipo de actitud, en función de los objetivos de investigación. Este proceso se llevó a cabo por cuatro miembros del equipo investigador, en el que cada miembro, de manera independiente y ciega, atribuyó un código identificador a cada fotografía.

La asignación de códigos se apoyó, por un lado, en el análisis propio de la imagen y, por otro, en el análisis de contenido de los comentarios que el alumnado proporcionó en la segunda y tercera fase del proceso de fotovoz. Estos comentarios se transcribieron previamente a partir de los registros de audio que se realizaron en el proceso de recogida de información. Así, cada investigador asoció la fotografía a un código y a una o varias citas textuales expresadas por el alumnado. Después, los cuatro 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 (fotografía y citas textuales del alumnado). Dicho proceso de discusión consistió en que, para aquellas fotografías en las que existían discrepancias, cada investigador argumentaba y justificaba su decisión según la cita o citas textuales de referencia. Después, cada miembro reconsideraba su posicionamiento, llegando a acuerdos unánimes en el caso de este trabajo. Las 60 fotografías y la cita o citas textuales del alumnado que acompañaban a éstas se organizaron en diez códigos. La clasificación y el establecimiento de códigos se realizó, de manera inductiva, por los cuatro inves-

tigadores, quienes conocían el contexto de análisis y los objetivos específicos perseguidos. Este proceso inductivo de selección de códigos se realizó a partir de los datos y de los conceptos que emergían del propio contexto de estudio.

Con respecto a la definición de códigos se diferenció entre deporte (código 1.1) y juegos motores (1.2). Esta diferenciación se realizó de acuerdo con los planteamientos de Pizarro (2023). Según esta autora, el deporte cuenta con reglas determinadas (por ejemplo, jugar al fútbol sala), mientras que en el juego motor las reglas son espontáneas y variables según el propio consenso de los participantes (por ejemplo, jugar al *pillapilla*).

Por último, se agruparon y clasificaron todas las fotografías y comentarios del alumnado en dos categorías vinculadas a los objetivos de investigación, como muestra la Tabla 1.

Tabla 1.

Libro de categorías y códigos. Elaboración propia.

Categoría 1. Actividades con las que más me divierto o en las que me gustaría participar y no participo		
	1.1. Deportes	
Códigos	1.2. Juegos motores	Objetivo 1
	1.3. Juegos no motores	
	1.4. Juegos con elementos naturales	
Categoría 2. Actitudes que suceden en el patio y me gustan o no me gustan		
	2.1. Participación	
	2.2. Aislamiento	
Códigos	2.3. Responsabilidad medioambiental	Objetivo 2
	2.4. Irresponsabilidad medioambiental	
	2.5. Conductas agresivas	
	2.6. Conductas inapropiadas	

Para el cálculo de las veces que se repetía cada uno de los códigos asignados a cada una de las fotografías, y comentarios asociados a éstas, se recurrió a la estadística descriptiva, en concreto, al cálculo de frecuencias y porcentajes. Para el proceso de análisis se utilizó el software ATLAS.ti v.8.

4. Resultados

La exposición de resultados se realiza a tenor de los objetivos de investigación del estudio.

Con relación al primer objetivo (Conocer las actividades del patio que favorecen o limitan el desarrollo de un recreo inclusivo), se ha obtenido un total de 29 imágenes que se han agrupado en cuatro códigos de análisis. La frecuencia de citación de esta categoría y códigos se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2

Frecuencia de códigos del objetivo 1. Elaboración propia.

Categoría	Código	Imágenes (n) y porcentajes (%)
1. Actividades con las que más me divierto o en las que me gustaría participar y no participo	1.1 Deportes	11 (37,9%)
	1.2 Juegos motores	12 (41,4%)
	1.3 Juegos no motores	5 (17,3%)
	1.4 Juegos con elementos naturales	1 (3,4%)
<i>Total</i>		29 (100%)

El código más frecuente en las fotografías y comentarios del alumnado ha sido el de juegos motores (n = 12; 41,4%). El alumnado participante percibe de una manera, tanto positiva como negativa, la presencia de este tipo de juegos en el patio escolar. Entre las percepciones positivas (n = 6), el alumnado considera que la realización de juegos motores, como el juego del *pillapilla* y otros similares, son juegos que promueven su diversión debido a que, como señala uno de los estudiantes:

Son juegos que todos conocemos, son divertidos y con ellos nos entretenemos durante el tiempo del recreo (Alumno de 4º).

Esta idea la representa el alumnado con la fotografía que se muestra en la Figura 1.



Figura 1. Fotografía realizada por un grupo de alumnas de 4º sobre el pillapilla. Elaboración propia.

Por el contrario, se han hallado otras citas (n = 6) en las que el alumnado identifica algunos espacios del patio escolar en los que no puede participar como, por ejemplo, los juegos de la rayuela, el abecedario o juegos de correr, como se representa en la imagen de la Figura 2.



Figura 2. Fotografía realizada por un grupo de alumnas de 4º sobre el pillapilla. Elaboración propia.

El alumnado justifica que no le gusta o no participa en este tipo de actividades porque están muy masificadas de niños o porque alguno de sus compañeros se desliza en silla de ruedas, lo que les dificulta jugar en ese espacio, como se aprecia en la siguiente cita:

En la rayuela y en lo de las letras (el abecedario) no participan todos los niños porque un niño de primero no puede jugar porque va en silla de ruedas (Alumna de 4º).

El siguiente código más representado es el que corresponde a las actividades deportivas, con un total de 11 citas (37,9%). Por un lado, el alumnado señaló con especial relevancia que le gusta jugar a distintos deportes durante el tiempo de recreo, como puede ser el fútbol o baloncesto, como representa la fotografía de la Figura 3.



Figura 3. Fotografía realizada por un alumno de 4º sobre el fútbol. Elaboración propia.

El propio alumnado participante señala esta prevalencia en la siguiente secuencia en la fase de puesta en común y valoraciones finales:

¿Qué actividades os gustan? (Maestra de 4º) El fútbol, el fútbol... [voces mayoritarias] (Alumnado de 4º).

Por otro lado, también el alumnado participante indicó que las actividades deportivas que se realizan en el patio escolar pueden generar situaciones de exclusión, lo que representó en la fotografía de la Figura 4.



Figura 4. Fotografía realizada por una alumna de 3º sobre el fútbol. Elaboración propia.

En efecto, hay estudiantes a los que no les gusta este tipo de deportes porque no se sienten cómodos o aceptados jugando a ellos o porque, simplemente, están cansados de ellos, como se aprecia en el siguiente comentario:

No me dejan jugar al fútbol... como soy malo... (Alumno de 3º).

El tercer código más citado hace referencia al código de juegos no motores (n = 5; 17,3%). Dentro de este código es importante destacar que aparecen imágenes de actividades que son valoradas positivamente por el alumnado, como jugar a las cartas, en este caso, cartas del juego de *Pokémon* (Figura 5). Por ejemplo, una estudiante de 3º explicó su fotografía de la siguiente manera:

Prefiero jugar al Pokémon para pasar el tiempo más tranquila con mis compañeros (Alumna de 3º).



Figura 5. Fotografía realizada por una alumna de 3º sobre jugar a las cartas. Elaboración propia.

Las percepciones negativas con respecto a este código son minoritarias (n = 1) y se representó con la siguiente fotografía de la Figura 6.



Figura 6. Fotografía realizada por un alumno de 3º sobre jugar a las cartas. Elaboración propia.

Algunos estudiantes destacaron que, en ocasiones, algunos compañeros no dejaban jugar a otros a juegos motores (cartas de *Pokémon*), como se aprecia en la siguiente secuencia de la fase de puesta en común y valoraciones finales:

Entonces, os gusta jugar a las cartas de Pokémon, pero ¿pueden jugar todos los niños? (Maestra de 3º). No, a veces no dejan jugar (Alumno de 3º).

El código menos representado en la categoría ha sido el de juegos con elementos naturales ($n = 1$). Aunque es el código menos frecuente, es importante tenerlo en cuenta, pues una estudiante de 3º explicaba así la fotografía que había tomado (Figura 7):

Me gusta jugar en el césped porque si me caigo no me hago daño (Alumna de 3º).



Figura 7. Fotografía realizada por una alumna de 3º sobre el césped. Elaboración propia.

Con relación al segundo objetivo (Identificar situaciones y actitudes positivas y negativas que se producen en el patio durante el tiempo de recreo), se ha obtenido un total de 31 imágenes que se han agrupado en seis códigos de análisis. La frecuencia de citación de esta categoría y códigos se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3

Frecuencia de códigos del objetivo 2. Elaboración propia.

Categoría	Código	Imágenes (n) y porcentajes (%)
2. Actitudes que suceden en el patio y me gustan o no me gustan	2.1. Participación	3 (9,7%)
	2.2. Aislamiento	4 (12,9%)
	2.3. Responsabilidad medioambiental	3 (9,7%)
	2.4. Irresponsabilidad medioambiental	7 (22,6%)
	2.5. Conductas agresivas	9 (29,0%)
	2.6. Conductas inapropiadas	5 (16,1%)
Total		31 (100%)

Como se muestra en la Tabla 3, la actitud que el alumnado ve con mayor frecuencia en el patio escolar se relaciona con la conducta (conductas agresivas = 9; conductas inapropiadas = 6). En este sentido, el alumnado representó a través de la fotografía (Figura 8) y sus explicaciones situaciones de agresiones o peleas que sucedían en su patio escolar durante el tiempo de recreo.



Figura 8. Fotografía realizada por un alumno de 4º sobre conductas agresivas o inapropiadas. Elaboración propia.

En esta misma línea, el alumnado representó, a través de las imágenes, conductas inapropiadas que, según su parecer, deberían erradicarse de su patio como, por ejemplo, subirse a los árboles o saltar en los charcos, como se aprecia en la Figura 9.



Figura 9. Fotografía realizada por una alumna de 4º sobre pisar los charcos. Elaboración propia.

El alumnado participante también representó con sus fotografías y comentarios la importancia de que, durante el tiempo de recreo en el patio escolar, se den actitudes de responsabilidad ($n = 3$) e irresponsabilidad ($n = 7$) medioambiental. En la mayoría de sus fotografías el alumnado aparece recogiendo basura y tirándola en las papeleras puesto que les gusta que su patio esté limpio y recogido, como se muestra en la Figura 10.



Figura 10. Fotografía realizada por un alumno de 4º sobre recoger la basura. Elaboración propia.

El propio alumnado participante explica esta fotografía en la siguiente cita de la fase de puesta en común y valoraciones finales:

Nos gusta tirar la basura en las papeleras para que todo esté limpio (Alumnado de 4º).

En este sentido, las fotografías y comentarios del alumnado sancionan aquellas conductas que son irresponsables con el medioambiente. Así, como muestra la fotografía de la Figura 11, se reprochan actitudes como pisar las plantas, subirse a los árboles o arrancar las hojas de las plantas.



Figura 11. Fotografía realizada por alumna de 3º sobre no cuidar las plantas. Elaboración propia.

Este tipo de actitudes no gusta al alumnado ya que a casi a todos ellos les gustan las zonas de naturaleza, lo que significa que no les parece adecuado que se estropeen este tipo de elementos o lugares, como se aprecia en la siguiente secuencia de la fase de puesta en común y valoraciones finales:

De las cosas que no os gustan, ¿hay alguna que se repite mucho? (Maestra de 3º).

Sí, sí, la de no cuidar las plantas o pisarlas (Alumnado de 3º).

Por último, el alumnado también subrayó la importancia de prestar atención al tipo de juego o actividad que se proponía durante el recreo, con relación a si ésta favorecía actitudes de participación ($n = 3$) o, por el contrario, provocaba que determinados compañeros quedaran aislados ($n = 4$). La fotografía de la Figura 12 representa cómo el alumnado prefiere que todos los compañeros/as jueguen juntos en las actividades que se realizan en el patio escolar.



Figura 12. Fotografía realizada por un alumno de 3º sobre cooperación de todos en los juegos. Elaboración propia.

El propio alumnado participante señala esta cuestión en el siguiente comentario:

Me gusta que jueguen todos los compañeros a todas las cosas (Alumno de 3º).

Por ello, el alumnado considera negativamente aquellas actitudes que generan aislamiento o soledad de determinados compañeros. Esta idea se representó en la fotografía que se muestra en la Figura 13.



Figura 13. Fotografía realizada por un alumno de 4º sobre soledad. Elaboración propia.

5. Discusión y conclusiones

Como plantea la UNESCO (2024), la educación inclusiva es un proceso que requiere de la eliminación de todas las barreras que obstaculizan el acceso, participación y aprendizaje de todo el alumnado. Así, es necesario eliminar todas aquellas barreras que el alumnado encuentra en el patio escolar durante el recreo para que estos espacios se transformen en espacios inclusivos, como señala Arnaiz-Sánchez y Caballero (2020). En sintonía con las propuestas de diversos autores (Messiou, 2019; Rivas-Quarneti *et al.*, 2024), este estudio ha tratado de escuchar la voz del alumnado para conocer sus necesidades, deseos y expectativas hacia su patio escolar durante el tiempo de recreo. Para ello, se ha utilizado la técnica de investigación-acción participativa *Foto-voz*, que ha posibilitado dar respuesta a la hipótesis de partida de este trabajo y ha permitido conocer las percepciones del alumnado acerca de las principales ayudas y barreras que se producen en este espacio con el propósito de orientar y poner en marcha un proceso de transformación real del patio escolar de un centro ordinario de Educación Infantil y Primaria en un espacio inclusivo y enriquecedor para la totalidad del alumnado.

El primer objetivo del estudio pretendió conocer los juegos y actividades que el alumnado considera más divertidas para realizar en el patio escolar durante el tiempo del recreo pues, como afirman García y García (2023), es importante conocer las preferencias del alumnado para que realmente sean los coprotagonistas de su desarrollo y aprendizaje. En este sentido, los participantes destacan los *juegos motores* como aquellos juegos que despiertan más su interés, al igual que concluyó el trabajo de Palmer *et al.* (2020). Al igual que indican Torres-García *et al.* (2022), el alumnado considera que los juegos motores son con los que más se divierten. Esto indica la importancia de que se lleven a cabo en el patio escolar durante el recreo, ya que este es un tiempo y espacio educativo destinado al ocio del alumnado y estos juegos

se lo procuran (García *et al.*, 2021). A pesar de la preferencia por este tipo de juegos, algunas de las fotografías y comentarios del alumnado expresan percepciones negativas, no tanto por el tipo de juego en sí, sino más bien por el proceso de participación que se produce: determinados espacios siempre están ocupados por grupos que no los ceden y que además rechazan a compañeros que se quieren incorporar a los mismos. Al igual que en el trabajo de Roca (2019), los participantes del presente estudio denuncian situaciones de exclusión o segregación, al no ajustarse los requisitos y el desarrollo del juego a las capacidades de todos los estudiantes como, por ejemplo, el alumnado en situación de discapacidad. Por consiguiente, se aprecia una percepción positiva y negativa respecto a la presencia de los juegos motores en el patio escolar. Por un lado, los resultados de esta investigación muestran el potencial de los juegos motores para trabajar aspectos importantes del desarrollo y el aprendizaje, como son los apuntados por Casado-Robles *et al.* (2020): habilidades motoras, participación, colaboración, apoyo mutuo. Pero, por otro lado, se subraya la importancia de que el equipo docente planifique este tipo de juegos y proponga los ajustes razonables para que todo el alumnado pueda participar en los mismos sea cual fuere su situación personal y si así lo desea.

Asociado al tipo de juego anterior, los participantes de este estudio también destacan las *actividades deportivas* como actividades que promocionan su diversión y satisfacción. Sin embargo, en la misma línea que se ha comentado anteriormente, también se señalan situaciones de exclusión para la participación pues, como indica el alumnado, existen situaciones de rechazo para participar en estas actividades de unos alumnos hacia otros por cuestiones de una menor habilidad y capacidad motora.

Una opción que puede redundar en proporcionar opciones y alternativas que permitan el acceso al juego de todo el alumnado, la constituyen los *juegos no motores*, que también han sido destacados por los participantes como juegos que les divierten enormemente. El alumnado ha seleccionado fotografías en las que aparecen diversos recursos, como cartas, que facilitan juegos accesibles para todos los estudiantes. Además, los estudiantes destacan que este tipo de juegos favorece la búsqueda de tranquilidad para aquellos estudiantes que no manifiesten interés por juegos y actividades de mayor exigencia motriz. No obstante, también en este tipo de juegos, los estudiantes han señalado situaciones de exclusión que, una vez más, ponen de manifiesto la importancia de planificar y supervisar lo que acontece durante el tiempo de recreo, como apuntaron Pawlowski *et al.* (2023).

A partir de sus fotografías y comentarios, el alumnado participante también destacó la necesidad de que en el patio existan más zonas donde *la naturaleza sea patente* para así jugar en ellas. Al igual que Bikomeye *et al.* (2021), este estudio ha constatado que el alumnado aprecia el desarrollo del juego en contacto con la naturaleza o con elementos que simulan zonas naturales, como el césped artificial. Los juegos que se desarrollan en estos espacios propician la motivación y diversión del estudiante para enfrentar el juego en el patio durante el recreo. El alumnado participante destaca que estos espacios o elementos naturales favorecen la relajación y seguridad en la ejecución del juego; aspecto este último sumamente importante para un patio accesible e inclusivo, como señalaron Hernández-Prados *et al.* (2022).

En este estudio, al igual que Lagar (2021), se muestra que la transformación de un patio escolar en un espacio accesible e inclusivo transita por la propuesta de juegos que incentiven la diversión y el bienestar de todos y cada uno de los estudiantes. Así lo reflejan los participantes cuando señalan los juegos motores, deportivos, no motores y en contacto con elementos naturales, como los juegos que más los estimulan. No obstante, con la téc-

nica de la fotovoz se ha podido comprobar que la participación en estos juegos durante el recreo puede acarrear situaciones de exclusión por problemas de accesibilidad o por inconvenientes que ponen otros estudiantes, al igual que concluyeron Wenger *et al.* (2020). Es necesario, por lo tanto, que los docentes, con la ayuda del alumnado y otros miembros de la comunidad educativa, planifiquen la organización del espacio y de los juegos durante el recreo y desarrollen juegos cooperativos e inclusivos donde todos puedan participar. El hecho de que los patios se conformen bajo estas directrices favorecerá el aprendizaje, la autonomía y desarrollo de todo el alumnado.

El segundo objetivo del estudio se dedicó a conocer la percepción del alumnado sobre las actitudes que les gustaría que estuvieran presentes en el patio escolar durante el recreo. En este sentido, la actitud más valorada por los participantes ha sido la que se relaciona con la conducta. A través de sus fotografías y comentarios, los estudiantes denuncian actitudes agresivas y conductas disruptivas que aparecen en su patio escolar durante el recreo, como también hallaron en su estudio Clements y Harding (2022). También conductas inapropiadas, como subirse a los árboles del colegio o saltar charcos, que ponen en riesgo la seguridad tanto de quien las realiza como de los demás. Al igual que Iakab y Iovu (2020), para los estudiantes estas actitudes generan un ambiente de crispación y tristeza durante el recreo, coartando su ocio y diversión, por lo que conviene que el centro tenga un plan de actuación sobre ellas para evitar su aparición.

Un gran número de fotografías y comentarios de los participantes representan el respeto por el cuidado del espacio en el que se desarrolla el juego durante el recreo. En este sentido, el alumnado valora positivamente actitudes de *responsabilidad ambiental*. Estos resultados se asocian a los de Iparraguirre *et al.* (2022) cuando destacan la preferencia del alumnado por jugar con respeto hacia la naturaleza. Así, son frecuentes las imágenes en las que aparecen estudiantes recogiendo basura del patio escolar y tirándola a las papeleras. En la misma línea que Cols y Fernández (2019), el alumnado de este estudio manifiesta su preferencia, como se señaló anteriormente, por zonas con elementos naturales, presentando una gran mayoría de ellos sentimientos negativos hacia las actuaciones de irresponsabilidad ambiental. Estos sentimientos se aprecian a través de fotografías que representan a estudiantes pisando plantas, trepando por los árboles o arrancando hojas a las plantas. Esto se relaciona con los resultados del primer objetivo, puesto que si mayoritariamente al alumnado le gustan las zonas de naturaleza es entendible que aquellas actitudes que le parezcan más convenientes sean las que se dirigen a cuidar y no hacer un mal uso de estos lugares presentes en su patio escolar.

Otra de las actitudes que el alumnado representa con sus fotografías y comentarios es su preferencia por juegos y actividades en el recreo que favorezcan *actitudes de participación con todos* (Pawlowski *et al.*, 2023). Al igual que en el trabajo de Luis *et al.* (2020), el alumnado afirma que algo positivo de su patio escolar es que, en la mayoría de las ocasiones, cooperan en diferentes actividades un gran número de niños o niñas. De hecho, tras el análisis de todas las fotografías que el alumnado realizó, se ha podido corroborar esta afirmación debido a que se ha observado que aparecen muchos grupos de estudiantes jugando o desarrollando diferentes actividades juntos, independientemente de sus capacidades, como también hallaron Wegner *et al.* (2020). Esto no evita, según indican los propios discentes, que determinados compañeros se encuentren en situación de aislamiento durante el recreo. Por esta causa, el alumnado participante prefiere juegos que eviten situaciones de aislamiento o soledad (Zapatero-Ayuso *et al.* (2021). Por ello, urge transformar los patios tradicionales

en patios inclusivos para que aumente la participación e interacción del alumnado con mayores dificultades que sufre exclusión.

En definitiva, los resultados del estudio revelan la importancia de conocer las percepciones del alumnado en relación con su patio escolar. Los datos obtenidos a través de la realización de fotografías han proporcionado una visión profunda de las percepciones, opiniones y experiencias de los estudiantes participantes en relación con los juegos, actividades y actitudes que quieren para que su recreo sea un espacio divertido e inclusivo.

Concluimos, por tanto, indicando que para abordar la transformación de los patios en espacios más inclusivos es de vital importancia escuchar las voces del alumnado, dándoles la posibilidad de tener protagonismo en la transformación de estos espacios. Para ello, la técnica de la fotovoz se presenta como útil y efectiva.

Tomando en consideración los resultados del primer objetivo, cabe destacar que ha existido una mayor preferencia por aquellas actividades motrices y deportivas para realizar en el patio escolar. Asimismo, el alumnado también ha señalado la existencia de situaciones de exclusión a la hora de practicar estas actividades o juegos. De esta manera, resulta importante ofertar una diversidad de juegos durante el recreo que puedan cubrir los intereses de todo el alumnado.

Con relación al segundo objetivo del estudio, se señala que el alumnado valora positivamente aquellas situaciones o actitudes caracterizadas por la responsabilidad ambiental y la cooperación en los juegos que se desarrollan en el patio. En contraposición con esto, las situaciones de agresiones y de irresponsabilidad ambiental son las más rechazadas y juzgadas por los discentes. Por todo ello, se deben eliminar este tipo de actitudes para que dejen de darse en el patio y pueda existir un ambiente mucho más sereno y relajado. Es esencial fomentar la colaboración de todo el alumnado en la mayoría de las actividades y concienciar a los discentes de la no exclusión de los compañeros y compañeras en ninguna actividad. El patio debe ser un lugar donde todos los estudiantes se sientan acogidos y seguros.

De esta percepción se extraen una serie de aplicaciones prácticas que son de interés para la transformación de los patios escolares. Así, es necesario ampliar las zonas que más le gusta al alumnado e intentar reducir o corregir aquellas que no percibe de manera positiva. En nuestro estudio el alumnado participante destaca la creación de zonas de naturaleza. Una aplicación práctica de esta percepción sería la creación de huertos escolares, como espacios en los que el alumnado se pueda encontrar en contacto directo con la naturaleza, tomar conciencia sobre las necesidades y cuidados que presentan las plantas, trabajar en colaboración con el resto del alumnado y aportar ideas para el cuidado y limpieza de esta zona. Además, en este espacio se podría incorporar una zona de sombra y fuentes en la que el alumnado pudiera descansar a la vez que hidratarse para poder continuar su actividad en el patio. El alumnado participante también subraya la necesidad de que, en el patio escolar, en el que se desarrolla el recreo, se fomente que todo el alumnado colabore en los juegos y actividades que se implementen. Por ello, es interesante que se incorporen algunas zonas como las siguientes:

- Estación de lanzamientos: se podría incorporar una zona de juego en la que el alumnado realice actividades de lanzar objetos y practicar la puntería. De esta manera los discentes pueden desarrollar habilidades como las de coordinación, precisión e incluso concentración.

- Estación de juegos populares: se propone una zona destinada a que el alumnado pueda jugar a juegos tradicionales como la rayuela, las canicas o el juego del pañuelo.

- Estación de movimiento: para aquel alumnado que prefiere realizar deportes, como el baloncesto o el fútbol, se propone también una opción diferente que propicie juegos de carreras, el pillapilla o el balón prisionero.

Estas conclusiones pretenden constituir una base sólida para orientar futuras acciones y decisiones con el objetivo de construir un patio escolar inclusivo que promueva el bienestar, la participación equitativa y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes.

Los resultados de esta investigación conviene considerarlos con suma prudencia. La realización del estudio con una muestra pequeña y en un solo centro educativo hace que los resultados no sean generalizables. Se ha de tener en cuenta, asimismo, el posible sesgo de respuesta de los participantes debido a que existe la posibilidad de que algunos estudiantes no respondieran con la sinceridad necesaria o aportasen respuestas socialmente aceptables en lugar de expresar sus verdaderas opiniones. Además, en este estudio se ha utilizado una técnica muy concreta, como la técnica de fotovoz, para escuchar la voz del alumnado, pero sería interesante para futuras investigaciones triangular los resultados obtenidos con otras técnicas, como el diario de campo, la observación directa de los participantes, las producciones creativas y visuales. Sería, igualmente de interés, incorporar las percepciones de toda la comunidad educativa, a través de entrevistas y/o grupos de discusión.

Agradecimientos

Este trabajo pertenece al proyecto de investigación “¿Qué se está olvidando de la educación inclusiva?: Una investigación participativa en la Región de Murcia” (PID 2019-108775RB-C44), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

Referencias

- Arnaiz-Sánchez, P., y Caballero, C. M. (2020). Estudios de las aulas abiertas especializadas como medida específica de atención a la diversidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 191-210. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1>
- Bikomeye, J. C., Balza, J., y Beyer, K. M. (2021). The impact of schoolyard greening on children's physical activity and socio-emotional health: A systematic review of experimental studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 1-20. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020535>
- Casado-Robles, C., Mayorga-Vega, D., Guijarro-Romero, S., y Viciano, J. (2020). Unidad didáctica irregular basada en la educación deportiva y actividad física de los estudiantes durante el recreo escolar. *The Journal of Educational Research*, 113(4), 262-274. <https://doi.org/10.1080/00220671.2020.1806014>
- Clements, T., y Harding, E. L. (2022). Children's Views on Playtime in Schools: A Systematic Literature Review. *International Journal of Playwork Practice*, 2(1), 1-25. <https://doi.org/10.25035/ijpp.02.01.11>
- Cols, C., y Fernández, J. (2019). Patios inclusivos. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 47, 107-115. <https://doi.org/10.15366/tarbiya2019.47.008>
- García, P., y García, J. A. (2023). Evaluación del impacto de “Modelo Heydi-Patios que Educan” sobre la comunidad escolar del CEIP Ramón María del Valle Inclán. En K. Gajardo y J. Cáce-

res-Iglesias (Coords.), *Soñar grande es soñar juntas: En busca de una educación crítica e inclusiva* (pp. 1075-1092). Octaedro.

García, M., Ortega, M. C., y Cervera, B. (2021). *Bienestar en el contexto escolar: Ocio a través de los patios inclusivos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.

Hernández-Prados, M. A., Gallego-Jiménez, M. G., Carbonell, N., y Perera, G. (2022). Coeducation in the Primary School Recess: A Proposal for Transformation from the Students. *Atenea*, 525, 129-149. <https://doi.org/10.29393/At525-7CPMG40007>

Iakab, A., y Iovu, M. B. (2020). Conflict mediation between Elementary school children. *Journal Plus Education*, XXV(1), 154-164. <https://doi.org/10.24250/JPE/1/2020/AI/MBI>

Iparraguirre, V., Rodríguez, E., y Saiz, M. P. (2022). Nuestro Patio. Espacio de Oportunidades Educativas Inclusivas. *IV Congreso Internacional de Innovación Educativa* (pp. 1-38). <https://congresoinnovacion.aragoneduccion.com/wpcontent/uploads/2022/09/COMUNICACION-Nuestro-patio-espacio-de-oportunidadeseducativas-inclusivas.pdf>

Lagar, G. (2021). Inclusión, juego, recreo. *8ª Jornada sobre Trastorno Específico del Lenguaje* (pp. 1-37). <http://www.dcam.upv.es/avatel/8%20Jornada/GEY%20LAGAR.pdf>

Luis, M. I., De la Torre, T., Escolar-Llamazares, M. C., Ruiz, E., Huelmo, J., Palmero, C., y Jiménez, A. (2020). Influencia del género en la aceptación o rechazo entre iguales en el recreo. *Revista de Educación*, 387, 89-115. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-440>

Messiou, K. (2019). The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 768-781. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326>

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.

Palmer, K. K., Miller, A. L., Meehan, S. K., y Robinson, L. E. (2020). The Motor skills At Playtime intervention improves children's locomotor skills: A feasibility study. *Child: Care, Health and Development*, 46(5), 599-606. <https://doi.org/10.1111/cch.12793>

Pawlowski, C. H., Madsen, C. D., Toftager, M., Amholt, T. T., y Schipperijn, J. (2023). The role of playgrounds in the development of children's fundamental movement skills: A scoping review. *Plos One*, 18(12), 1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0294296>

Pizarro, M. (2023). Principales diferencias entre juego y deporte. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 28(300), 236-240.

Rivas-Quarneti, N., Viana-Moldes, I., Veiga-Seijo, S., Canabal-López, M., y Magalhaes, L. (2024). Politicizing Children's Play: A Community Photovoice Process to Transform a School Playground. *American Journal of Occupational Therapy*, 78(4), 1-10. <https://doi.org/10.5014/ajot.2024.050435>

Rodríguez, G., García, E., y Gil, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

Roca, M. A. (2019). Proyecto de patios activos inclusivos. *DYLE: Dirección y liderazgo educativo*, 4, 45-49.

Sandoval, M., Álvarez-Rementería, M., y Darretxe, L. (2022). La evolución de la escolarización del alumnado en Educación Especial en España: a 25 años de la Declaración de Salamanca. *Aula Abierta*, 51(4), 385-394. <https://doi.org/10.17811/ri-fie.51.4.2022.385-394>

Torres-García, S., Valverde, T., y 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.

UNESCO (2024). *Reflections on the journey towards inclusion in education in European countries*. UNESCO.

Wang, C. C., y Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education y Behavior*, 24(3), 369-387.

Wenger, I., Schulze, C., Lundström, U., y Prellwitz, M. (2020). Children's perceptions of playing on inclusive playgrounds: A qualitative study. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 28, 136-146. <https://doi.org/10.1080/11038128.2020.1810768>

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research*. Sage.

Zapatero-Ayuso, J. A., Ramírez, E., Rocu, P., y Navajas, R. (2021). Guidelines for change of the playground as drivers of gender equality through physical activity. *Agora, para la Educación Física y el Deporte*, 23, 241-264. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.241-264>