

Proyecto Patios Divertidos: Programa de inclusión escolar para el alumnado con dificultades de interacción social en los recreos

Luixana D'Angelo Montero¹

luixana@hotmail.com

Asociación Cultural Activa-t
España

Recibido: Mayo, 2017

Aceptado: Septiembre, 2017

RESUMEN

La educación inclusiva es un modelo pedagógico diseñado para facilitar el aprendizaje exitoso de todas y todos los estudiantes, con el cual se busca atender las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado, especialmente en aquellos que son vulnerables a la exclusión social. Sin embargo, para lograr una verdadera inclusión escolar, este modelo se debe implementar más allá de las aulas de clases; debe llegar a todos los espacios y actividades del centro educativo, siendo el tiempo del recreo una valiosa oportunidad para que niños y niñas puedan desarrollar habilidades sociales y disfrutar del juego con sus iguales. Partiendo de esta afirmación, se intenta demostrar la necesidad de implementar programas de inclusión escolar en los patios de recreo de los centros educativos ordinarios. El proyecto Patios Divertidos ha sido desarrollado con la finalidad de proporcionar herramientas y estrategias para que niños y niñas, con y sin discapacidad, aprendan a jugar juntos y a respetar la diversidad.

Palabras clave: Necesidades específicas de apoyo educativo, inclusión escolar, habilidades sociales, proyecto Patios Divertidos.

¹ TSU en Comercio Exterior (I.U.N.P., 1995); Directora y Coordinadora del Proyecto Patios Divertidos; Formación en Intervención Psicoeducativa en Trastorno del Espectro Autista (Certificación ESSSCAN de la Escuela de Servicios, Sanitarios y Sociales del Gobierno de Canarias, 2016); Secretaria en funciones en la Asociación Cultural Activa-t, Tenerife, Comunidad Autónoma de Canarias, España.

Fun Backyards Project: scholar inclusion program for students with social interaction issues on the recess

Luixana D'Angelo Montero
luixana@hotmail.com

Cultural Association Activa-t
España

Received: May, 2017
Accepted: September, 2017

ABSTRACT

Inclusive education is a pedagogical model designed to facilitate a successful learning for all students with the aim of attending the specific needs of educational support of the students, especially those who are vulnerable to social exclusion. However, to achieve a real scholar inclusion, this model has to be implemented beyond the classrooms; it has to reach every space and activity of the educational center, considering recess time as an invaluable opportunity for children to develop social skills and enjoy playing with their peers. On the basis of this statement, it attempts to show the need of implementing scholar inclusion programs on the backyards of ordinary educational centers. The Fun Backyards project has been developed with the aim of giving tools and strategies to children with or without disabilities for them to learn to play together and respect diversity.

Keywords: Specific needs of educational support, scholar inclusion, social skills, Fun Backyards project.

1. Introducción

La educación inclusiva es un modelo educativo diseñado para facilitar el aprendizaje exitoso de todos/as los estudiantes, que busca atender las necesidades específicas del alumnado, con especial énfasis en aquellos que pueden ser vulnerables a la exclusión social. Se basa en principios de equidad, cooperación y solidaridad.

En la actualidad muchos centros educativos están modificando sus metodologías de trabajo y planes de atención a la diversidad, donde los niños y niñas con necesidades específicas de apoyo educativo pueden y deben aprender en compañía del resto de sus compañeros/as.

Se considera que para lograr una verdadera inclusión escolar, este modelo educativo no debe limitarse a las aulas de clase. Los apoyos y herramientas de aprendizaje deben ser extensibles a todos los espacios y actividades del recinto escolar, siendo el tiempo de recreo una valiosa oportunidad para que niños/as puedan desarrollar habilidades sociales y disfrutar del juego con sus iguales. Tanto el aprendizaje académico como el aprendizaje social son dos derechos igualmente importantes y deben tener la misma dignidad y el mismo respeto.

Es importante destacar que muchos centros educativos ordinarios en España han estado implementando programas de inclusión escolar en los recreos. Específicamente el programa “*Patios y Parques Dinámicos*” de la especialista en habilidades sociales Gey Lagar, diseñado para incluir a los niños/as con trastorno del espectro autista en los juegos de los patios de recreo, lo que ha despertado mi interés por mi situación personal de ser madre de un niño con esta condición.

Resulta oportuno aclarar que, aunque el programa “*Patios y Parques Dinámicos*” (Lagar, 2015) ha sido una fuente de motivación y una guía para diseñar el proyecto Patios Divertidos, en su desarrollo predominan las aportaciones del equipo de trabajo que lo ha ejecutado, ya que el mismo se ha adaptado a las condiciones del entorno, a las necesidades de apoyos del alumnado a quien va dirigido, y del centro educativo en el cual fue implementado.

2. Desarrollo

2.1 Marco teórico

Desde el siglo pasado teóricos como Freud, Vygotsky, Piaget seguidos por Bruner y pedagogos como Montessori y Freinet, nos ayudaron a entender que los primeros años de vida son los más importantes. (Sotelo 2017). La educadora y médico italiana María Montessori a finales del siglo XIX y principios del XX se basó en una amplia investigación sobre niños/as con trastornos mentales y con necesidades especiales caracterizada por desarrollar en el niño/a la independencia, la libertad con límites, respetar la psicología natural y el desarrollo físico y social del niño/a. Su libro *El método Montessori* fue publicado en 1912. Al respecto, el blog Aprender jugando en familia (2012) menciona que Montessori daba gran importancia al juego como estrategia de aprendizaje para lo cual ideó materiales didácticos y propuso mobiliario adecuado al tamaño de los niños/as. Resaltó la importancia de la participación de los padres en el proceso educativo de los hijos y que por medio del juego los niños experimentan de manera segura

mientras aprenden acerca de su entorno, prueban nuevas conductas, resuelven problemas y se adaptan a nuevas situaciones.

A los fines de que todos los niños/as, con y sin discapacidad, aprendan en centros educativos ordinarios y en aulas ordinarias, y disfruten del juego y del momento de ocio y esparcimiento del tiempo de recreo (lo cual es un derecho y es el tema que nos ocupa), debe implementarse un modelo de educación inclusiva.

La educación inclusiva es considerada como un proceso que toma en cuenta y responde a las diversas necesidades de los estudiantes sin distingo de raza, fe o condición social y cultural. Intenta convertir la dificultad en oportunidad y la diversidad en riqueza social, en vez de considerarlo motivo de exclusión. A través de ella, se puede conseguir que los alumnos neurotípicos (sin discapacidad) puedan ejercer su derecho a conocer la diversidad social, en la que finalmente viven. (Comin 2014)

Como sustento al derecho a una inclusión escolar que tienen las personas con discapacidad se puede agregar que la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales realizada en la ciudad de Salamanca, España, por la UNESCO (1994) ha proclamado que los niños/as y los jóvenes con necesidades educativas especiales tienen que tener acceso a las escuelas ordinarias, las cuales deberán incluirlos en el marco de una pedagogía centrada en el niño/a y con la capacidad para dar respuesta a sus necesidades.

El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de Naciones Unidas en su artículo 24, derecho a la educación inclusiva, numeral 8 ha publicado que:

De acuerdo con el artículo 24, párrafo 1, los Estados Partes deben asegurar el cumplimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad a través de un sistema de educación inclusiva a todos los niveles, incluyendo el nivel pre-escolar, primaria, secundaria y educación superior, formación profesional y aprendizaje a lo largo de la vida, actividades sociales y extracurriculares, y deberá ser así para todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad, sin discriminación y en los mismos términos y condiciones que el resto. (Comentario General N° 4, 2016, p. 3).

Al hablar de un modelo educativo que favorezca una inclusión escolar se deben reconocer las diferencias existentes entre los términos exclusión, segregación, integración e inclusión, sobre todo en los dos últimos, que deben entenderse como procesos diferentes. Así lo expone el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de Naciones Unidas en su artículo 24, numeral 11:

La exclusión ocurre cuando a los estudiantes, bien de forma directa o indirecta, se les dificulta o impide el acceso a la educación, en cualquiera de sus formas. La segregación se da cuando la educación de estudiantes con discapacidad se proporciona en entornos separados diseñados o empleados para dar respuesta a una o varias deficiencias, en condiciones de aislamiento de los estudiantes sin discapacidad. La integración es el proceso de emplazar a las personas con discapacidad en los centros

educativos ordinarios existentes, siempre que el estudiante con discapacidad pueda adaptarse a los requisitos y demandas existentes en este tipo de entornos. La inclusión implica un proceso de reforma sistemática afrontando cambios y modificaciones en el contexto, enseñando métodos, enfoques, estructuras y estrategias en educación para superar las barreras con una visión centrada en proporcionar a todos los estudiantes del grupo de edad correspondiente, una experiencia de aprendizaje igualitario y participativo y un entorno que se ajuste lo mejor posible a sus necesidades y preferencias. Emplazar estudiantes con discapacidad dentro de clases ordinarias sin acompañar esto de cambios estructurales en, por ejemplo, la organización, el currículo o las estrategias de enseñanza-aprendizaje, no constituye un proceso de inclusión. Además, la integración no garantiza automáticamente el paso desde la segregación a la inclusión. (Comentario General N° 4, 2016, p. 3 y 4).

En virtud de lograr una mejor comprensión del desarrollo de este ensayo resulta importante dar a conocer el significado de los términos utilizados. Según se cita en el Decreto 104 de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias (2010) por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria en Canarias podemos definir lo siguiente:

Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante NEAE), es el alumnado que presenta necesidades educativas especiales u otras necesidades educativas por dificultades específicas de aprendizaje, por

trastornos por déficit de atención, con o sin hiperactividad (TDA / TDAH), por especiales condiciones personales o de historia escolar, por incorporación tardía al sistema educativo, o por altas capacidades intelectuales, y que pueden requerir determinados apoyos en parte a lo largo de su escolarización.

Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE).

Se refiere al alumnado que requiere durante un periodo de su escolarización, o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas por presentar trastorno del espectro autista, trastorno grave de conducta o una discapacidad.

Alumnado con Necesidades Educativas Especiales por discapacidad. Se refiere al alumno/a que presenta limitaciones que afectan el proceso de aprendizaje, a causa de una discapacidad intelectual, motora, visual o auditiva, permanente o transitoria, y que puede requerir determinados apoyos y atenciones educativas específicas en un periodo de su escolarización, o a lo largo de toda ella.

Adaptación curricular significativa. Es una medida educativa extraordinaria dirigida al alumnado con NEE, se elabora individualmente para cada alumno/a en concreto. Supone la modificación sustancial de los elementos prescriptivos del curriculum (objetivos de la etapa, contenidos, criterios de evaluación, etc.). Asimismo, se suprimen, se añaden o se proponen elementos de un curso diferente al que el alumno/a se encuentra escolarizado. Generalmente implica una propuesta de dos cursos de diferencia como mínimo. (Jarque, 2012)

Adaptación metodológica. Según lo citado por Jarque (2012), es una medida educativa que no afecta los elementos prescriptivos del currículo. Supone

la modificación o adaptación de algunos aspectos metodológicos relacionados con el tiempo para hacer los exámenes, la posibilidad de evaluación oral, la forma de presentar actividades y tareas, etc. Se puede proponer a todo el alumnado con NEAE.

Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA). Se trata de un conjunto de condiciones que afectan al neurodesarrollo y al funcionamiento cerebral. Da lugar a dificultades en la comunicación (verbal y no verbal), interacción social, flexibilidad del pensamiento y de la conducta, y presencia de comportamiento restringido y repetitivo. (Confederación Autismo España, 2014).

Al respecto, el DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) en su traducción al español Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en su versión vigente DSM-V (2013), engloba dentro de la definición TEA los siguientes subtipos: trastorno autista, síndrome de asperger, trastorno desintegrativo infantil y trastorno generalizado del desarrollo no especificado (TGD-ne).

Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (en adelante TDA / TDAH). Es una afección neurobiológica que se caracteriza por un nivel inapropiado de inatención (concentración), hiperactividad e impulsividad que es incoherente con el nivel de desarrollo del individuo y que se produce en varios entornos de la vida del niño: en la escuela, en casa y en contextos sociales. (CAT-Barcelona, 2008)

Por otra parte, y para dar sustento a la justificación de implementar programas de inclusión escolar en los recreos se agrega lo expuesto por la

Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, en Boletín oficial de Canarias N° 40, de fecha 24 de febrero de 2011, a través de la Dirección de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, Resolución de 09 de febrero de 2011, Anexo II:

Para compensar los problemas que presenta el alumnado con NEAE con la organización del tiempo libre es conveniente cultivar el interés del alumno de la alumna en el juego y la interacción social, mediante la organización por parte del profesorado de juegos y actividades lúdicas estructuradas para la hora del recreo. Ello conlleva la elección de algunos compañeros y compañeras dispuestos a cooperar y a interactuar con los demás. Estos juegos se deben explicar de una forma similar a la utilizada para enseñar al alumno o alumna la mecánica de la lectura o escritura, esto es, de forma estructurada, explícita y siguiendo una secuencia de pasos fijados. (Artículo sexto, letra e, p.21)

Apoyos desde la igualdad y equidad. Igualdad y equidad son términos muy cercanos, tanto que muchas veces se usan indistintamente, según lo explica Difiere (2007). No obstante este uso es totalmente incorrecto. La igualdad hace referencia al trato o las condiciones iguales para todos, se trata de pedir o dar exactamente lo mismo a personas que pueden no ser iguales, lo cual en ocasiones implica la existencia de situaciones injustas para alguna de las partes involucradas. Por otro lado, la equidad busca que exista justicia dentro de la igualdad. Si se implementa la igualdad entre todos los componentes de una sociedad se estaría hablando de una sociedad injusta porque no se estarían

tomando en cuenta las diferentes capacidades y necesidades de cada uno de sus miembros. La equidad, por lo tanto, supone un trato desigual entre desiguales que garantice condiciones más justas para todos.

En tal sentido, Comin (2016) menciona que a la hora de dar apoyos, sobre todo en el ámbito escolar, debemos hacerlo desde un principio de equidad y no de igualdad. En derechos somos iguales, en apoyos debemos contender de forma equitativa, consiguiendo un modelo justo de la atención, en función siempre de las necesidades de cada persona de manera que tengan las mismas posibilidades de acceso a la sociedad que cualquier otro/a ciudadano/a.

Diferencias entre la integración y la inclusión escolar. A simple vista la integración y la inclusión pueden parecer sinónimos, sin embargo existen diferencias en cuanto a principios, valores, metodología y resultados obtenidos, tal como Cano (2012) lo señala en la siguiente tabla comparativa:

VARIABLES	INTEGRACIÓN ESCOLAR	INCLUSIÓN ESCOLAR
Principios	El alumnado con NEAE debe adaptarse al entorno educativo y al Centro.	El Centro y el entorno educativo se adaptan a las necesidades del alumnado con NEAE.
Valores	Igualdad	Equidad
Tiempo en el aula	El alumnado puede compartir la jornada escolar entre su aula ordinaria y el aula específica donde recibe los apoyos psicopedagógicos que necesita.	El alumnado siempre está en el aula ordinaria con el resto de sus compañeros/as y recibe allí los apoyos que necesita.
Contexto	El profesorado toma las decisiones sobre la integración del alumnado en base a su competencia académica.	Todos los alumnos/as tienen derecho a estar en aulas ordinarias, sin depender de las características de los mismos.
Actitud del Centro Educativo	Se toma como un privilegio que el alumnado con NEAE se encuentre escolarizado en el aula ordinaria.	Es un derecho que el alumnado con NEAE esté escolarizado en aula ordinaria y se trabaja para lograr un éxito común a través del aprendizaje cooperativo.

Nota. Fuente: Cano (2012)

2.2. Dificultades presentadas por el alumnado con NEAE en los patios de recreo

Los patios de recreo son lugares bulliciosos, sin estructura, en los que no hay cabida para la anticipación; predomina el contacto físico, las conversaciones son rápidas y difíciles de seguir y, generalmente, nadie explica cómo se juega, ya se sabe o se aprende sobre la marcha, tal como lo define Lagar (2015).

Específicamente los niños/as con TEA, por las características inherentes a su condición, pueden verse perdidos/as en el recreo, sobresaturados/as o agobiados/as por la cantidad de estímulos sensoriales (visuales, auditivos y/o táctiles) que reciben del entorno, y en consecuencia, pueden presentar tendencia al aislamiento, a correr de un lado a otro sin sentido, y en ocasiones pueden aparecer conductas disruptivas y/o estereotipadas para tratar de autorregularse. Por lo tanto, se considera que los patios de recreo pueden convertirse en un

ambiente hostil y en un momento desagradable para algunos alumnos/as con NEAE, lo cual puede generar riesgo de exclusión social y posibles situaciones de violencia y/o acoso escolar.

2.3. Justificación de la necesidad de implementar programas de inclusión escolar en los recreos

El tiempo de recreo es un tiempo de ocio, libre, en el cual el profesorado de guardia de los centros educativos supervisa pero no se implica en las actividades del alumnado. Es por ello que se entiende necesario la implementación de este tipo de programas en los patios de recreo que no se ocupa del desarrollo cognitivo o del aprendizaje escolar del alumnado con NEAE, sino que aborda una de las mayores problemáticas y necesidades de estos niños/as, su inclusión social.

Al respecto, Lagar (2015) considera que a los niños/as con TEA se les deben dar las herramientas sociales necesarias para entrenarlos en el juego; ir acostumbrándolos poco a poco a interactuar en el bullicio, tomando siempre en cuenta la hipersensibilidad sensorial y el estrés que puedan tener acumulado en un momento determinado. Se les debe dar estructura a través de claves visuales, anticiparles a qué van a jugar y luego ir retirando poco a poco estos apoyos (si las características de los niños/as lo permiten), y de ser posible, explicarles los juegos con antelación en un lugar tranquilo, para que puedan aprender las reglas y vean que jugar puede ser muy divertido.

2.4 ¿Qué es el Proyecto Patios Divertidos?

El proyecto Patios Divertidos nace con la finalidad de ser una herramienta de inclusión escolar, mediante la cual el tiempo del recreo cobra sentido para el alumnado con NEAE, haciéndoles partícipe del mismo junto con el resto del alumnado que voluntariamente quiera participar de los juegos propuestos. Se trata de un programa inclusivo mediante el cual niños/as en general, siendo cual sea su condición personal, aprenden a jugar juntos, a respetar la diversidad y a disfrutar del juego compartido (Lagar, 2015).

La filosofía de este proyecto es que funcione como una herramienta flexible, que pueda diseñarse y/o adaptarse según los requerimientos y preferencias del centro educativo donde vaya a ser implementado, tomando en consideración la edad, nivel académico, capacidad cognitiva y necesidades de apoyo del alumnado participante.

Asimismo, a la hora de planificar las intervenciones se deben tomar en cuenta los gustos y preferencias de los niños/as que más les cuesta participar a fin de tener herramientas para motivarlos, si alguno/a de ellos/as tiene algún miedo o fobia por algo en particular que pueda generarles momentos de angustia o estrés, o cualquier otra información que sea relevante.

2.5 Objetivos del proyecto Patios Divertidos

El propósito general de la intervención es favorecer la participación de los niños/as con NEAE en los juegos de los patios de recreo y que puedan disfrutar de

ese tiempo de ocio, al igual que el resto de sus compañeros/as. A fin de lograr dicho propósito se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Facilitar la inclusión de los niños/as con NEAE en los patios de recreo aumentando el interés y el deseo de socialización. (Lagar 2015)
- Incrementar el desarrollo de actividades funcionales frente a la aparición de posibles estereotipias y/o conductas disruptivas.
- Favorecer un clima de entendimiento y respeto acerca de las características personales del alumnado. (Lagar 2015)
- Proveer al alumnado con NEAE de estrategias de manejo de conflictos en el patio de recreo, a objeto de ayudar en la prevención de situaciones de violencia, bullying o acoso escolar.
- Sensibilizar al resto del alumnado del centro y a toda la comunidad educativa acerca de la necesidad de una inclusión escolar activa.

3. Implementación del proyecto Patios Divertidos

El proyecto piloto Patios Divertidos se implementó durante los meses abril y mayo de 2016 en el Centro de Educación Infantil y Primaria Juan García Pérez ubicado en Granadilla de Abona, en el sur de la Isla de Tenerife, siendo ésta una zona altamente turística y multicultural, por lo cual la población estudiantil es muy diversa en cuanto a religión, costumbres, idiomas, etc. Adicionalmente, en este Centro se encuentran escolarizados una cantidad importante de niños/as con diversidad funcional que presentan NEAE, los cuales están incluidos/as en aulas de clases ordinarias con sus grupos de referencia (niños/as de su misma edad). El

CEIP Juan García Pérez albergaba una población aproximada de 800 estudiantes, siendo así el más grande de las Islas Canarias.

Para el momento de la ejecución de este proyecto el Centro contaba con un plan de atención a la diversidad que daba respuesta al alumnado con NEAE en las aulas de clase proporcionando apoyo psicopedagógico y adaptaciones curriculares (significativas y metodológicas) que garantizaban una educación inclusiva.

Sin embargo, se consideraba que la atención a la diversidad podía complementarse extendiéndose hasta el patio de recreo, ya que se podía observar que había alumnos/as con NEAE y/o dificultades en la interacción social que se encontraban integrados en el patio de recreo pero no estaban incluidos. Estos niños/as estaban integrados porque asistían al mismo patio que el resto de sus compañeros/as, pero no estaban incluidos porque no participaban de las dinámicas y juegos que allí se realizaban y no tenían un juego funcional.

La población estudiantil del CEIP Juan García Pérez estaba conformada por el alumnado de educación infantil que abarca 3 niveles académicos (Infantil de 3 años, de 4 años y de 5 años) y el alumnado de educación primaria (desde 1º hasta 6º grado). El Centro tenía 4 patios de recreo y en cada uno de ellos convivía un aproximado de 200 alumnos/as. El alumnado de 1º y 2º de primaria acudía al primer patio, el de 3º y 4º al segundo, el de 5º y 6º al tercero y el de educación infantil acudía al cuarto patio.

Debido a la magnitud y la gran población de estudiantes del Centro se acordó con el equipo directivo que el proyecto Patios Divertidos se llevaría a cabo

interviniendo al alumnado de 1º y 2º de primaria, con miras a ampliarlo a toda educación primaria en futuros cursos escolares.

La actividad se llevó a cabo en el horario del recreo (11:30 - 12:00) en el patio definido para tal fin. En abril las intervenciones se realizaron tres veces por semana (lunes, miércoles y viernes) y en mayo disminuyeron a dos veces por semana (martes y jueves) a fin de que tanto el alumnado con NEAE como el resto de sus compañeros/as pudieran disfrutar de actividades libres sin la guía del adulto.

3.1 Equipo humano del proyecto Patios Divertidos

El equipo humano encargado de desarrollar y ejecutar el proyecto estuvo conformado por dos terapeutas de juego encargadas de la intervención directa con el alumnado (especializadas en pedagogía, actividades de dinamización y proyectos de inclusión en ocio y tiempo libre de niños/as y adolescentes con diversidad funcional), además de la formación y supervisión de la actividad por parte de un psicólogo y la dirección y coordinación de la creadora e impulsora del proyecto (la autora).

3.2 Descripción de la intervención

Previo al inicio de la actividad las terapeutas de juego realizaron una observación activa del comportamiento del alumnado en el patio de recreo con la finalidad de ver qué está ocurriendo, quién juega con quién, a qué se juega, y sobre todo, qué hacen los niños/as con NEAE durante ese tiempo libre.

La intervención comenzó en el patio de recreo del alumnado de 1º y 2º de primaria, pero el exceso de ruido, de estímulos sensoriales y la gran cantidad de niños/as (200 alumnos/as aproximadamente) en dicho patio dificultaba llevar a cabo la actividad tal como se había planteado.

Por tales motivos, se sugirió al equipo directivo del centro cambiar la actividad a un lugar más tranquilo (se ubicó una zona anexa al patio de recreo), y reducir el grupo de trabajo a 30 niños/as a fin de poder brindarles una atención más personalizada y estructurada al alumnado con NEAE. Esto con la intención de que cuando este alumnado logrará adquirir las destrezas necesarias, la actividad se trasladaría hasta el patio de recreo habitual donde acuden el resto de sus compañeros/as, y una vez allí, las terapeutas continuarían apoyándolos para que poco a poco pudieran sentirse cómodos y confiados a pesar del bullicio y la cantidad de estímulos, hasta conseguir que se incluyeran en los juegos con sus iguales.

En cuanto a la elección de los participantes que formarían el grupo de trabajo de 30 niños/as se acordó, con el equipo de orientación del centro, seleccionar como alumnado fijo los niños/as con NEAE, los cuales asistirían a todas las sesiones de intervención. La selección se basó en los siguientes criterios: alumnado con TEA, dificultad en la interacción social, timidez, TDA/TDAH, poco manejo del idioma o cualquier motivo que pudiera significar riesgo de exclusión. Este grupo estuvo conformado por 10 niños/as. El resto de participantes serían 20 niños/as voluntarios.

En principio se recomendó que estos/as 20 niños/as voluntarios fueran los compañeros/as afines del alumnado con NEAE para ofrecerles un clima de confianza. Luego se les solicitó colaboración a las tutoras de cada clase para que rotaran los compañeros/as de juego voluntarios a fin de que todos los/as estudiantes de 1º y 2º de primaria tuvieran la oportunidad de asistir una, o varias veces, a la actividad. Cabe aclarar que la asistencia a la actividad debía ser totalmente voluntaria, no se debía obligar a ningún niño/a, ni siquiera al alumnado con NEAE a participar.

Seguidamente se le sugirió al equipo directivo del Centro que las tutoras de cada clase de 1º y 2º de primaria le explicaran al alumnado que habían surgido cambios y que durante unas cuantas semanas la actividad se trasladaría a una zona anexa al patio de recreo y asistiría un grupo reducido de 30 niños/as, informándoles que los que quisieran asistir como compañeros/as voluntarios podrían rotarse, y luego se retomaría la actividad en el patio de recreo habitual.

En relación a lo planteado, las tutoras informaron que la mayoría de los niños/as se mostraron inconformes con los ajustes realizados, alegando que se habían divertido mucho el primer día de actividad y no entendían por qué un grupo determinado de alumnos/as asistirían frecuentemente y los demás no. Sin embargo, al ver que también podrían participar algunas veces, lo fueron aceptando. Una minoría no le dio mucha importancia pues les gustaba más el juego libre y tenían su grupo hecho.

En la tercera semana de mayo, la actividad se trasladó al patio de recreo habitual y la gran mayoría del alumnado con NEAE comenzó a incluirse con el

resto de sus compañeros/as en los juegos y dinámicas guiadas por las terapeutas. Así transcurrió la actividad durante las dos últimas semanas que le quedaban al proyecto. Solo una pequeña minoría, (un niño y una niña) no lograron incluirse.

Las intervenciones se dividieron en dos fases:

- Primera fase: Se programaron diferentes actividades y juegos lúdicos con el objetivo de mostrar a los alumnos/as con NEAE nuevas y diferentes formas de entretenerse en el recreo (aprovechando los juegos pintados en el suelo del patio), apoyándolos especialmente para aprender las reglas de nuevos juegos.
- Segunda fase: El objetivo estaba enfocado en lograr la internalización de los aprendizajes sociales adquiridos, especialmente en los alumnos/as con NEAE. Para ello, la intervención de las terapeutas de juego sería cada vez menor, limitándose finalmente a supervisar los juegos.

3.3 Metodología

Establecer una metodología tipo en las intervenciones realizadas en contextos naturales, como lo es el patio de recreo, resulta casi imposible. La dinámica de la actividad requiere que los/as terapeutas de juego sean flexibles y estén abiertos/as a aplicar varios tipos de metodologías ajustadas a las necesidades del tiempo de juego, a las características de los niños/as participantes, y a cada día concreto de actividad en el patio. Las metodologías aplicadas deben irse revisando periódicamente a fin de ir verificando la consecución de los objetivos planteados. Adicionalmente, Lagar (2015) señala que

la intervención del terapeuta no debe centrarse en el seguimiento estricto de las reglas, sino en el juego por el juego, para que los niños/as con NEAE puedan disfrutar del momento compartido con sus iguales y adquirir confianza y gusto por el juego. A continuación se describen las metodologías empleadas:

Crear rituales de enseñanza. Se debe aplicar un sistema de anticipación visual antes de cada juego nuevo, en función de las características de los niños/as participantes y sus necesidades de apoyo. Al inicio de cada actividad se realiza una asamblea en la que los participantes se sientan frente a un tablón de anuncios que muestra visualmente la fecha, juegos propuestos para ese día y las normas de convivencia que se deben cumplir durante la actividad en el recreo.

Contexto natural. Lo ideal es que la actividad se realice en el patio de recreo habitual, sin embargo, dadas las características del Centro (explicadas anteriormente) gran parte de la intervención se llevó a cabo en una zona anexa al patio de recreo.

Apoyos visuales. El uso de información visual les ofrece estructura, seguridad y tranquilidad a los niños/as con TEA. Como apoyos visuales se crearon tarjetas con imágenes que describían los juegos, carteles identificativos para señalar líneas de salida y llegada, conos para delimitar áreas de juego, etc. Las tarjetas de juego se elaboraron con imágenes tomadas de internet, fotos de juegos pintados en el patio del colegio y algunas tomadas del libro “*Patios y Parques Dinámicos*” Lagar (2015).

Moldeamiento. Las terapeutas deben modelar, y en caso de que se requiera, ayudar a los niños/as con NEAE a hacer los movimientos necesarios en

los juegos, respetando siempre a los/as que no se sienten cómodos/as con el contacto físico.

Tomar en cuenta los intereses de los participantes. Crear juegos basados en temáticas concretas que demanden los participantes, cambiar el nombre de juegos tradicionales o introducir variantes en los mismos, a fin de que resulten más atractivos y motivadores para los niños/as.

Tipos de Juego. Se sugiere iniciar el proyecto con juegos que los niños/as con NEAE y/o sus compañeros/as voluntarios/as ya conozcan y que sean preferiblemente juegos cooperativos, partiendo de la premisa de que los/as participantes no compiten entre ellos/as, si no que se busca un objetivo común. La intención es que los niños/as vayan interiorizando las normas y aprendan a jugar, a disfrutar de la compañía de sus iguales y a divertirse. Se deben evitar los juegos competitivos si se observa que entre los participantes hay niños/as con dificultad para asumir la derrota, y se recomienda ir introduciéndolos poco a poco a la vez que se trabaja y anticipa la posibilidad de perder.

Cambiar de juego. Si un juego no engancha al grupo en un momento concreto es mejor cambiarlo; para ello es conveniente tener varios juegos preparados.

Juego comodín. Observar cuál es el juego estrella que el grupo demanda y utilizarlo con mesura para que sea nuestro comodín.

Si un niño/a parece no interesarse por ningún juego. Analizar el por qué no le motivan. ¿Siempre se muestra desinteresado/a o coincide con la presencia

de muchos compañeros/as? ¿Qué le gusta?, desde luego respetar al niño/a que no quiere jugar, la participación debe ser voluntaria (Lagar 2015).

Apoyo conductual positivo ante aparición de estereotipias y/o conductas disruptivas. La observación del entorno, estímulos sensoriales y las conductas del alumnado con NEAE y sus compañeros/as voluntarios/as es clave para que las terapeutas puedan anticipar o intervenir en conductas disruptivas, aparición de estereotipias o situaciones de bloqueo en el alumnado con TEA. El juego tiene la ventaja de ser atractivo y divertido para los niños/as y mediante él las estereotipias pueden ir cediendo el paso a acciones con sentido funcional como jugar y compartir con sus compañeros/as (Lagar, 2015). El enfoque positivo es muy importante a la hora de reconducir estas conductas, por lo que se recomienda cambiar la consigna “no hagas tal cosa” por el “vamos a hacer tal cosa”.

4. Evaluación del proyecto Patios Divertidos

La evaluación se realizó en dos bloques, uno correspondiente a las terapeutas encargadas de realizar las intervenciones en el patio de recreo, y otro correspondiente al profesorado del Centro. Como instrumentos de evaluación se utilizaron los siguientes:

- **Diario de sesión.** En el cual las terapeutas registran diariamente los juegos, la participación de los niños/as con NEAE y sus compañeros/as voluntarios/as y las observaciones generales e incidencias en caso de que aplique.

- **Cuestionarios de evaluación y valoración de la actividad.** Los cuales son completados por las tutoras de los niños/as con NEAE en consenso con la maestra de Pedagogía Terapéutica (psicopedagoga). El cuestionario de evaluación se debe llenar previo al inicio del proyecto el cual nos dará información sobre las conductas, capacidades y necesidades del alumnado. El cuestionario de valoración se debe llenar al finalizar el proyecto, a través de él podremos saber si han habido cambios en el comportamiento de los niños/as con NEAE, tanto en el recreo como en las aulas de clase.
- **Memoria y evaluación final.** Al finalizar la ejecución del proyecto se revisarán los instrumentos de medición y con los datos obtenidos se elabora una memoria que permitirá llevar a cabo una evaluación global, así como las propuestas de mejora para futuras implementaciones.

Adicionalmente, se le propuso al Centro evaluar al equipo humano que implementó el proyecto, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4.1 Experiencia de la implementación del proyecto Patios Divertidos

Valoración por parte de las terapeutas de juego: La valoración ha sido muy positiva, se ha visto una mejora en la participación del alumnado con NEAE y/o con especiales dificultades de interacción social con sus compañeros/as en los juegos y dinámicas del recreo, lo cual es el objetivo principal de nuestro proyecto, aportando a su vez un granito de arena en el trabajo de la prevención de acoso escolar y en la construcción de un ambiente de convivencia positiva y tolerancia en los patios de recreo.

A continuación se destacan algunos aspectos observados:

- El alto nivel de participación por parte del alumnado (lo que provocó modificaciones en la planificación, pues al inicio el grupo era muy numeroso).
- La colaboración de las tutoras de los niños/as con NEAE en el envío oportuno del alumnado a la actividad y en el relleno de los cuestionarios, lo cual nos aportó información valiosa y nos permitió realizar un trabajo más específico.
- Los juegos propuestos durante la ejecución del proyecto han sido del agrado y el interés de los niños/as, y en casi todas las intervenciones se ha logrado mantenerlos motivados.
- Al repetir los juegos los participantes interiorizaron los pasos a seguir de una manera más fácil, siendo capaces de explicarlos a los/as nuevos/as compañeros/as que se iban incorporando.
- Los niños/as con NEAE, o con especiales dificultades de interacción social, se sintieron contentos al ver que sus compañeros/as jugaban con ellos lo cual les genera un bienestar emocional que impacta positivamente en su autoestima.
- Las terapeutas aprovecharon oportunidades en las cuales surgieron conflictos para afianzar valores de respeto y tolerancia además de enseñar y/o guiar a los niños/as sobre cómo resolverlos. Es un factor muy positivo que la enseñanza y el aprendizaje se puedan dar en el contexto natural y en el mismo momento en que ocurren las situaciones.

Valoración del profesorado: Con respecto a los cuestionarios que se elaboraron para recoger de manera individualizada las valoraciones del profesorado se recogen los siguientes aspectos:

- En cuanto al primer indicador, el cambio y avance del alumnado en el tiempo del recreo, el 65% de las tutoras indicaron que hubo “mejoras”, un 25% que hubo “poca mejora” y un 10% indicó que “no mejoró”. El profesorado coincide en que la actividad duró poco tiempo.

El segundo indicador, sobre la actitud del alumnado al regresar al aula después del recreo, el profesorado valoró que tanto su comportamiento como su actitud en el aula se mantuvieron sin cambios. Este es un dato positivo porque nos encontrábamos con el riesgo de que el aumento de actividad en el tiempo del recreo provocara un estado de agitación que entorpeciera el desarrollo normal de las clases.

- En cuanto al tercer indicador, sobre la valoración de las terapeutas de juego, se valora positivamente su trabajo y el profesorado recomienda centrarse más en el alumnado con TEA e intentar buscar estrategias motivacionales para ayudarles a participar más en los juegos.
- A la pregunta de en qué medida consideras necesario un proyecto como este, el profesorado valora la necesidad en un 6,6 en una escala de 0 a 10.
- En cuanto a las propuestas de mejora que nombra el profesorado, se destacan las siguientes:
 - Que los juegos fueran de menos a más.
 - Que el profesorado tuviera más información acerca del proyecto.

- Que la intervención se amplíe hasta todos los cursos de educación primaria.

5. Consideraciones finales

Partiendo de la premisa de que la implementación de programas de inclusión escolar en los patios de recreo son una herramienta clave para garantizar una verdadera educación inclusiva, que los niños/as con y sin discapacidad tienen derecho a disfrutar del tiempo de ocio y del juego compartido con sus iguales, y contar con los apoyos necesarios para lograrlo, se considera que este tipo de iniciativas deberían ser parte del plan de atención a la diversidad de los Centros educativos ordinarios a objeto de que no se dependa únicamente de la gestión de un equipo de trabajo externo y del apoyo financiero de instituciones públicas y/o privadas para su ejecución.

Asimismo, se recomienda que las Asociaciones de Madres y Padres (AMPAS) de los centros educativos ordinarios se impliquen activamente en promover y colaborar en la implementación de este tipo de programas, ya que las familias son parte de la comunidad educativa y su participación es sumamente importante.

Vale destacar que muchos centros educativos ordinarios en España se han ido sumando a estas iniciativas de recreos inclusivos, las cuales están siendo desarrolladas y ejecutadas por los/as profesores/as de educación física, quienes se encargan de proponer y dinamizar los juegos en los patios, guiar a los niños/as para que aprendan las normas, y sobre todo, ayudar y animar a participar a

aquellos alumnos/as que por sus condiciones particulares pueden necesitar más apoyos para incluirse en los juegos de grupo de forma adecuada.

Referencias

Aprender jugando en familia. (2012). El juego según María Montessori.

Recuperado de: http://www.aprenderjugandoenfamilia.com/2012/09/normal-0-21-false-false-false-es-x-none_25.html

Autismo Diario. (2016). La importancia de modelos equitativos de apoyo.

Recuperado de: <https://autismodiario.org/portfolio/la-importancia-de-modelos-equitativos-de-apoyo/>

Cano, S. (2012). Diferencias entre la integración y la inclusión educativa.

Recuperado de: <https://es.slideshare.net/soniacanoduran/diferencias-entre-la-integracin-y-la-inclusin-educativa>

CAT-Barcelona (2008). Adicciones y Problemas Psíquicos. Recuperado de:

<http://www.cat-barcelona.com/faqs/view/que-es-tdah>

Comin, D. (2014). Transformando la educación especial en educación inclusiva.

Recuperado de: <https://autismodiario.org/2014/12/03/transformando-la-educacion-especial-en-educacion-inclusiva/>

Comin, D. (2016). La ONU le explica a los gobiernos qué es la Educación Inclusiva

Recuperado de: <https://autismodiario.org/2016/09/17/la-onu-le-explica-los-gobiernos-la-educacion-inclusiva/>

Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. (2010). *DECRETO 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias.*

Recuperado de: <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2010/154/002.html>

Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. (2011). *Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa.- Resolución de 9 de febrero de 2011, por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos y los plazos para la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Canarias.* Recuperado de: <http://www.gobcan.es/boc/2011/040/005.html>

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-V. (2013). American Psychiatric Association (APA). [Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (5ª ed.). Asociación Estadounidense de Psiquiatría] Editorial Médica Panamericana.

Difiere (2017). Derecho / Equidad, Igualdad, Justicia. Recuperado de: <http://difiere.com/diferencia-igualdad-y-equidad/>

Jarque, J. (2013). Adaptaciones Curriculares y PTI. Recuperado de: <http://familiaycole.com/2013/05/02/adaptaciones-curriculares-y-pti/>

Jarque, J. (2017). Diferencia entre adaptación curricular significativa y metodológica. Recuperado de: <http://familiaycole.com/2017/03/21/diferencia-entre-adaptacion-curricular-significativa-y-metodologica/>

Lagar, G. (2015). *Patios y Parques Dinámicos*. España: Trabe.

Organización de Naciones Unidas (2016). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de: <https://autismodiario.org/wp-content/uploads/2016/09/Derecho-a-la-Educacion-Inclusiva-Art-24-Comentario-ONU-2016.pdf>

Sotelo, E. (2017). Más juego, más movimiento, más infancia en niños con Autismo
Recuperado de: <https://autismodiario.org/2017/07/31/mas-juego-mas-movimiento-mas-infancia-en-ninos-con-autismo/> .