



Universidad de Jaén

Facultad de Trabajo Social

PERCEPCIÓN DE PADRES Y MADRES DE HIJOS/AS CON TEA SOBRE LA EFICACIA DE LOS PATIOS INCLUSIVOS

Autor: María José Pulido Gómez

Grado en Trabajo Social

Director: Virginia Fuentes Gutiérrez
Departamento del director: Psicología

Fecha: 27/06/2024



CREA

Este Trabajo Fin de Grado tiene una extensión de 9.514 palabras, sin contar portada, bibliografía, índice, bibliografía ni posibles anexos.

Índice

1. Resumen y palabras clave	3
2. Introducción	4
2.1. Trastorno del Espectro Autista (TEA).....	4
2.2. Modalidades de escolarización y TEA.	5
2.3. Marco normativo básico de los derechos educativos para el alumnado con TEA.	6
2.4. Patios inclusivos en educación infantil.....	8
2.5. Diferenciación entre patio inclusivo y rediseño de patio escolar.	9
3. Objetivos.....	10
4. Metodología	10
4.1. Método y técnicas.....	10
4.2. Participantes.....	11
4.3. Instrumentos.	11
4.4. Procedimiento.....	12
4.5. Análisis de datos.....	13
4.6. Limitaciones	14
5. Resultados.....	15
5.1. Alumnos y alumnas con diagnóstico TEA en el patio del colegio.....	15
5.2. Los centros educativos frente a la inclusión de niños y niñas con TEA en el tiempo de recreo.	17
6. Conclusiones y discusión.....	28
7. Bibliografía	31
8. Anexos.	33

1. Resumen y palabras clave

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es uno de los trastornos más comunes en la edad escolar, que principalmente afecta a la dificultad de socialización de estos niños y niñas. Los programas de Patios Inclusivos pueden ser una alternativa beneficiosa para alcanzar la inclusión de los estudiantes TEA en el espacio de ocio del ámbito escolar. Este estudio tiene como objetivo general conocer la percepción que tienen los padres y madres de hijos/as con TEA sobre si los patios escolares son o no inclusivos. Para ello, la investigación de este Trabajo Fin de Grado fue desarrollada a través de una muestra de padres y madres jienenses socios de la Asociación HorizonTEAsperger Jaén, la Asociación AutismoJaén y la Asociación Asperger-TEA Jaén. Para este estudio empírico se utilizó una metodología cuantitativa, recurriendo a la elaboración de un cuestionario. De entre los resultados que se obtienen, se resaltan los siguientes: la importancia del tiempo de recreo para la socialización, la necesidad de apoyo y estrategias individualizadas y la necesidad de la promoción de un mayor conocimiento sobre la neurodiversidad.

Palabras clave: Patio Inclusivo, TEA, inclusión, neurodiversidad

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is one of the most common disorders at school age, which mainly affects the difficulty of socialisation of these children. Inclusive Playground programmes can be a beneficial alternative to achieve the inclusion of students with ASD in the leisure space of the school environment. The general objective of this study is to find out the perception of parents of children with ASD as to whether or not school playgrounds are inclusive or not. For this purpose, the research of this Final Degree Project was carried out through a sample of parents from Jaén who are members of the Asociación HorizonTEAsperger Jaén, the Asociación AutismoJaén and the Asociación Asperger-TEA Jaén. For this empirical study, a quantitative methodology was used, resorting to the elaboration of a questionnaire. Among the results obtained, the following are highlighted: the importance of recreational time for socialisation, the need for support and individualised strategies and the need for the promotion of a greater knowledge about neurodiversity.

Keywords: Inclusive Playground, ASD, inclusion, neurodiversity

2. Introducción

2.1. Trastorno del Espectro Autista (TEA)

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno del desarrollo que afecta la configuración del sistema nervioso y el funcionamiento cerebral, generando dificultades principalmente en la comunicación, interacción social y flexibilidad de pensamiento y comportamiento. Es crónico, lo que significa que persiste a lo largo de la vida y no tiene cura. Aunque los niños y niñas con TEA pueden tener una apariencia física normal, su comportamiento puede ser diferente debido a las dificultades cognitivas y conductuales asociadas. Por ejemplo, pueden exhibir conductas repetitivas o estereotipadas.

Para Kanner (1943), el rasgo fundamental de los niños con este tipo de trastorno (TEA), son principalmente las dificultades que presentan para poder establecer y mantener relaciones tanto con su grupo de iguales y su familia, como con su entorno más cercano. En este caso, el área del desarrollo social, se da cuando un niño presenta cierta preferencia por estar en soledad (Murillo, 2012). Desde las primeras edades, ya se puede realizar una observación sobre las alteraciones sobre las que se establecen intercambios sociales, como puede ser la mirada, las expresiones, o la propia sonrisa, siendo en estos niños con TEA mucho menor que en el resto de niños. (De Goñi, 2015)

En el entorno escolar, se observa una creciente diversidad de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), siendo los Trastornos del Espectro Autista (TEA) uno de los casos con un aumento notable en los diagnósticos (Lledó, et al., 2023). Según el Instituto Nacional de Estadística, en España hay un total de 5.753 de niños/as de entre 3 a 14 años diagnosticados con TEA. El comportamiento autístico se caracteriza por deficiencias en la interacción social y la comunicación, patrones repetitivos y estereotipados de comportamiento, así como un repertorio limitado de intereses y actividades (Millá, M. G., & Mulas, F., 2009). Aunque las personas autistas comparten similitudes, la condición de espectro autista afecta a cada individuo de manera única. Algunos autistas pueden tener discapacidades de aprendizaje o condiciones concurrentes como el TDAH, síndrome de Down o epilepsia (Newbutt et al., 2019). Durante la adolescencia se puede empezar a manifestar Trastorno obsesivo compulsivo (TOC), depresión u otros Trastornos del Estado del Ánimo (Arberas & Ruggieri, 2019).

A nivel mundial, se estima que uno de cada 44 niños de 8 años tiene TEA, siendo la prevalencia en España del 1,5% en la población infantil. Los alumnos con TEA presentan una

marcada resistencia al cambio, derivada de dificultades en situaciones sociales y la comprensión de perspectivas ajenas. Además, enfrentan problemas para interpretar la comunicación no verbal en entornos sociales. Se ha observado que estos estudiantes tienen mejor rendimiento en actividades con apoyo visual en comparación con aquellas centradas en información auditiva (Lledó et al., 2023).

2.2. Modalidades de escolarización y TEA.

La escolarización de estudiantes con necesidades educativas especiales se realiza mayormente en Centros Educativos Ordinarios. Aquellos con trastornos graves de desarrollo, retraso mental profundo o plurideficiencias son excepción y se dirigen a Centros Específicos de Educación Especial. Según el Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa al alumnado con NEE asociadas a sus capacidades personales, dentro de los centros educativos ordinarios se emplean tres modalidades dependiendo de las necesidades individuales: en un grupo ordinario a tiempo completo, en un grupo ordinario con apoyos especializados en diferentes periodos o en un aula específica de educación especial.

Relacionado con la inclusión educativa de los Centros Educativos Ordinarios, en primer lugar, el grupo ordinario a tiempo parcial tiene como objetivo asegurar que los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) alcancen su máximo desarrollo en competencias clave, participando en el mismo entorno y actividades de aprendizaje que sus compañeros sin NEE. Esto implica proporcionar apoyo, ayuda y adaptaciones curriculares necesarias dentro del grupo ordinario, promoviendo la inclusión efectiva mediante la organización de recursos educativos. En segundo lugar, el grupo ordinario con apoyos en periodos variables tiene como finalidad que los estudiantes con NEE alcancen su máximo desarrollo en competencias claves a través de un currículo adaptado o un programa específico, ya sea dentro o fuera del grupo ordinario, según las necesidades individuales. La organización de recursos personales y materiales se adapta para abordar las necesidades educativas particulares de cada estudiante. En tercer lugar, el aula de educación especial en un centro ordinario tiene como meta que los estudiantes con NEE alcancen su máximo desarrollo en competencias clave proporcionándoles atención específica y personalizada fuera del aula ordinaria. A pesar de esto, se busca garantizar la mayor integración posible en actividades comunes y curriculares con el resto del alumnado del centro. La posibilidad de integración se determina según las necesidades educativas

especiales, las competencias y los recursos especializados y materiales necesarios, detallados en la Propuesta de atención educativa del informe de evaluación psicopedagógica.

Por otro lado, los Centros Específicos de Educación Especial proponen lograr que los estudiantes con NEE alcancen su máximo desarrollo en competencias clave mediante la atención específica, personalizada y constante, a través de medidas educativas y asistenciales extraordinarias o muy específicas, que involucren el uso de recursos específicos, tanto personales como materiales, que no suelen estar disponible en centros educativos ordinarios.

Siguiendo a Hernández y De Barros (2015) el origen de la idea de inclusión se sitúa en el foro internacional de la UNESCO que ha marcado pautas en el campo educativo en el evento celebrado en Vientiane en 1990 en Tailandia, donde se promovió la idea de una educación para todos, que ofreciera satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje al tiempo que desarrolla el bienestar individual y social de todas las personas dentro del sistema de educación formal. (p. 41).

A pesar de las buenas intenciones de estas propuestas de escolarización para niños/as con NEE, tal y como dicen De La Torre y Martín (2020), conseguir un sistema educativo inclusivo representa un desafío considerable para cualquier país, incluyendo a España. Pese a los notables progresos en la década de los noventa, existe un estancamiento significativo atribuible a la descentralización de competencias, la inestabilidad política y la falta de consenso en asuntos educativos.

Aunque la respuesta de inclusión total para estudiantes con mayores dificultades ha disminuido, especialmente para aquellos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), en los últimos años, varias Comunidades Autónomas en España han implementado diversas estrategias inclusivas. El colectivo de estudiantes con TEA destaca como el que cuenta con más propuestas inclusivas en todo el país, aunque existen diferentes políticas educativas en cada Comunidad Autónoma, dando lugar a un claro ejemplo de desigualdad territorial (De La Torre y Martín, 2020).

2.3. Marco normativo básico de los derechos educativos para el alumnado con TEA.

La educación inclusiva es el derecho fundamental de todos/as los/as estudiantes a acceder a las mismas oportunidades de aprendizaje y participar en los mismos entornos

educativos, sin importar sus circunstancias o necesidades. Este derecho está garantizado en España gracias a la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2008. Sin embargo, su origen se remonta al artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Desde entonces, varios tratados y organizaciones internacionales han reafirmado este derecho. Algunos de los más destacados son (España, C. A., 2023):

- La Convención de la UNESCO contra la Discriminación en la Enseñanza (1960), que establece que los Estados deben garantizar la educación a quienes carecen de instrucción básica.
- El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), que reafirma el derecho a la educación para todos y subraya que la educación primaria debe ser obligatoria.
- La Convención sobre los Derechos del Niño (1989), que proclama el derecho de los niños a no ser discriminados y define que la educación debe centrarse en el estudiante, afectando tanto el contenido de la enseñanza como la gestión de las escuelas.
- La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que indica que los estudiantes con necesidades educativas especiales deben integrarse en las escuelas ordinarias, en un entorno pedagógico centrado en el niño que responda a sus necesidades.
- El Foro Mundial sobre la Educación (2000), que adoptó un plan de acción para asegurar la educación básica de calidad para todos en el año 2015.
- La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), que aboga por la plena inclusión y garantiza el derecho de todos los niños a asistir a escuelas ordinarias con el apoyo necesario.
- El Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje para todos a lo largo de la vida.
- La Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) establece la necesidad de hacer “ajustes razonables” según las necesidades individuales y proporcionar el apoyo necesario para fomentar el desarrollo educativo y social de todos, en igualdad de condiciones con los demás.

2.4. Patios inclusivos en educación infantil.

Según Montero (2017) la educación inclusiva es un modelo educativo que busca asegurar el éxito de todos los estudiantes, prestando especial atención a aquellos que podrían estar en riesgo de exclusión social y abordando sus necesidades específicas, fundamentándose en valores de equidad, cooperación y solidaridad. Esto implica adaptar las estrategias de enseñanza y proporcionar los recursos necesarios para satisfacer las necesidades específicas de cada estudiante, promoviendo así la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad.

Al ajustar las metodologías educativas y los planes de atención a la diversidad, las escuelas pueden crear ambientes más inclusivos y equitativos, donde cada estudiante se sienta valorado y respaldado en su proceso de aprendizaje. Además, es importante promover la colaboración y la cooperación entre los estudiantes, reconociendo que la diversidad enriquece la experiencia educativa de todos (Montero, 2017).

Jugar es la actividad propia de la infancia, mucho de lo que aprendemos lo hacemos a través del juego, desarrollando así aspectos sociales y de comunicación (Rodríguez-Martín, 2017). Por ello, el tiempo dedicado al ocio es muy importante para la formación de la persona, lo que hace necesario diseñar espacios de ocio como los patios educativos inclusivos, los cuales deben promover una mayor inclusión, prevenir casos de aislamiento, mejorar la autonomía e integración, mejorar la autoestima, favorecer la adquisición de habilidades sociales, así como favorecer el sentimiento de bienestar y satisfacción vital (García et al, 2021).

Según Paz-Maldonado (2020) hay que proporcionar un entorno inclusivo, ajustado a aquello que necesite cada persona con necesidades especiales, que pueda potenciar la interacción e inclusión, tanto social como educativamente en el espacio y tiempo de patio. Para Gey Lagar (2015), los objetivos de un patio inclusivo nos deben llevar a mejorar la inclusión en el centro, es fundamental el derecho al juego de todos los alumnos, así como poder llevar a cabo una buena convivencia, sin que existan conflictos.

Extender los apoyos y herramientas de aprendizaje a todos los aspectos de la vida escolar, incluidos los momentos de recreo, es esencial para garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar plenamente en la vida escolar y desarrollar habilidades sociales. Reconocer tanto el aprendizaje académico como el aprendizaje social como derechos igualmente importantes refleja un enfoque integral de la educación, que busca cultivar no solo el conocimiento, sino también las habilidades sociales, emocionales y cívicas de los estudiantes (Montero, 2017).

Los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) pueden sentirse abrumados durante el recreo debido a la sobrecarga de estímulos sensoriales. Esto puede llevarlos a aislarse, correr sin rumbo o mostrar conductas disruptivas para regularse. Como resultado, los patios de recreo pueden ser percibidos como entornos hostiles, aumentando el riesgo de exclusión social y situaciones de violencia o acoso escolar para algunos alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEAE) (Montero, 2017).

Según Cols y Fernández (2019), algunas ideas para estos patios pueden ser:

- Zonas de juegos (circuito de chapas, tres en raya, rayuelas, laberintos, corre, salta y zigzaguea, parchís, twister, juego de espejos, etc.).
- Crear distintos ambientes: arenero, jardín, huerto, cabañas, desniveles que puedan ser escalados y accesibles para sillas de ruedas, etc.
- Integrar las pistas deportivas, protegiendo el juego exterior, pudiéndose poner redes o muros vegetales (fútbol, baloncesto, etc.)
- Se pueden crear espacios que nos ayuden a la educación del riesgo, por supuesto evitando los peligros y cumpliendo la normativa europea para las áreas de juego infantil al aire libre.
- Vegetación para crear recorridos que se puedan escoger y realizar a diferentes ritmos. En la naturaleza se puede favorecer otro tipo de educación física que no sean solo los deportes mayoritarios.
-

2.5. Diferenciación entre patio inclusivo y rediseño de patio escolar.

Ambos fomentan la inclusión y no tienen sentido el uno sin el otro. Los patios escolares suelen ser grises y monótonos, planos y de cemento, donde no suele haber sombra, con pocos árboles y donde es difícil poder experimentar o realizar juegos creativos, ya que tienen el protagonismo las pistas deportivas donde por ejemplo se juega al fútbol, lo que hace necesario un rediseño de los mismos, para que puedan ser un espacio educativo. Así, rediseño de patio escolar, se puede definir como aquellas medidas que eliminen los impactos ambientales negativos, que hagan que el patio tenga un aspecto más positivo, con posibilidad de realizar juegos alternativos a los deportes en pistas y donde la naturaleza tome un papel importante (Cols y Fernández, 2019).

Puede ser un patio donde se respete el entorno natural (árboles, bancos, etc.) o diseñar nuevos rincones de juego (pintar en el suelo el juego de la rayuela, ajedrez, damas, tres en raya,

etc.). Pero solo con esto no quiere decir que el patio sea accesible para todos los alumnos. Para hacer un patio inclusivo hay que reorganizar el recreo de forma estructural, ofreciendo juegos accesibles adaptados a todas las diversidades, algún día a la semana (Gey Lagar, 2015).

3. Objetivos

El objetivo general de esta investigación es conocer la percepción que tienen los padres y madres de hijos/as con TEA sobre si los patios escolares son o no inclusivos.

De este objetivo general, subyacen los siguientes objetivos específicos:

- Analizar las experiencias de interacción social de los niños/as con TEA en los patios del colegio según la perspectiva de sus padres y madres.
- Evaluar el grado de satisfacción de los padres y madres de niños/as con TEA con respecto a los recursos y apoyos disponibles en los patios del colegio.
- Explorar las opiniones de los padres y madres sobre la efectividad de las actividades de inclusión llevadas a cabo en el contexto de los patios escolares.

4. Metodología

Después de explorar el tema de investigación de manera introductoria, se procederá a explicar detalladamente cómo se realizó el estudio, abordando aspectos como el método empleado, las técnicas utilizadas y así como el procedimiento.

4.1. Método y técnicas.

Para realizar este estudio y abordar los objetivos planteados, se ha desarrollado una investigación que se fundamenta en una metodología cuantitativa, según Hernández, Fernández y Baptista (2006) “el enfoque cuantitativo usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías”.

A partir de esta metodología se ha utilizado como instrumento principal el cuestionario. Según Muñoz (2003) se trata de un conjunto de preguntas elaboradas de manera sistemática y detallada, que abordan los temas y aspectos relevantes para una investigación específica. Estas preguntas pueden ser utilizadas de diversas formas, como su administración a grupos de personas o su envío por correo electrónico, con el objetivo de recopilar información precisa y

significativa. El cuestionario busca recopilar información organizada y estructurada sobre la población en estudio, centrándose en las variables específicas de investigación.

Los cuestionarios a su vez pueden estar formados por preguntas abiertas y/o cerradas. De acuerdo con Gómez (2016), una pregunta abierta se plantea de forma que dé lugar a una respuesta libre, no limitada a alternativas preestablecidas. Puede ser típica, “la cual requiere un razonamiento y una explicación”; o abierta simple, “la cual pide, básicamente, indicar hechos o información que, por lo general, no requieren mayor explicación”. Sobre las preguntas cerradas, Gómez (2016) señala que “son aquellas cuyas opciones de respuesta posibles se hallan limitadas o fijadas de antemano”. Asimismo, las preguntas cerradas pueden ofrecer solamente dos opciones de respuesta (preguntas cerradas dicotómicas), o bien, más de dos opciones de respuesta (preguntas cerradas de opciones múltiples).

4.2. Participantes.

La alumna investigadora, con la ayuda de su tutora, Virginia Fuentes Gutiérrez y con la colaboración del trabajador social de la Asociación HorizonTEAsperger Jaén, David Ruiz Ortega, obtuvo una muestra de 18 personas para la cumplimentación del cuestionario creado para el estudio. Dichos/as colaboradores/as son padres y madres jienenses, los cuales tienen hijos e hijas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de edades comprendidas entre 5 y 16 años.

4.3. Instrumentos.

El instrumento utilizado en esta investigación cuantitativa, como ya se ha mencionado anteriormente, ha sido el cuestionario, conformado por 32 preguntas abiertas y cerradas, divididas en cinco bloques temáticos, todos ellos relacionados con los objetivos del Proyecto:

Bloque 1: Datos sociodemográficos (Preguntas 1-9).

Bloque 2: Descripción del patio escolar (Preguntas 10-18).

Bloque 3: Experiencias previas (Preguntas 19-22).

Bloque 4: Papel del profesorado y otras figuras de apoyo a la inclusión (23-30).

Bloque 5: Otras valoraciones o propuestas a añadir (Preguntas 31-32).

El contenido del guión de preguntas del cuestionario se podrá visualizar en el apartado de Anexos (ver Anexo 1).

4.4. Procedimiento.

Previamente al diseño y la distribución del cuestionario hay un trabajo de investigación para definir el constructo, es decir, para conocer en profundidad el tema que se va a tratar a partir de los datos que se obtengan a través de la información que proporcionen las personas que cumplimenten dicho cuestionario. Este trabajo previo permite tener un conocimiento anterior a la elaboración de las preguntas que deba contestar la muestra establecida, con la finalidad de conseguir información relevante al objetivo de la investigación.

Una vez recopilada la información necesaria, la alumna investigadora, con la ayuda de su tutora, Virginia Fuentes Gutiérrez, se puso en contacto con el Trabajador Social de la Asociación sin ánimo de lucro HorizonTEAsperger Jaén, David Ruiz Ortega, al que se le propuso la oportunidad de colaborar en la investigación ofreciéndonos asesoramiento para guiar el hilo conductor del cuestionario y proporcionándonos la participación de los padres y madres que se benefician de los servicios que su entidad ofrece.

Con los datos clave obtenidos y las recomendaciones recibidas por parte de los dos profesionales mencionados en el párrafo anterior, se elaboró una batería de preguntas, tanto abiertas como cerradas, que podrían inferir beneficiosamente en la investigación. Posteriormente, se hizo una elección de aquellas preguntas que serían las más relevantes para conseguir los objetivos planteados, construyendo así el cuestionario definitivo en Formularios Google, agrupándolas a su vez en cinco bloques: datos sociodemográficos, descripción del patio escolar, experiencias previas, papel del profesorado y otras figuras de apoyo a la inclusión y otras valoraciones o propuestas a añadir.

Para la distribución del cuestionario se elaboró un escrito que irá acompañado de este, donde se explica la finalidad de la investigación de la alumna, como también se especifica que la participación es totalmente voluntaria y anónima, puesto que la cumplimentación del cuestionario no dejará constancia alguna de datos personales y/o identificativos. David, el Trabajador Social de la asociación anteriormente nombrada, hizo llegar el cuestionario a las familias vía *WhatsApp*, manteniendo así totalmente el anonimato de los participantes con respecto a la alumna.

Para mayor difusión y mayor número de resultados la alumna contactó con otras dos entidades colaboradoras, por un lado, la Asociación AutismoJaén, y, por otro lado, la Asociación Asperger-TEA Jaén, a las que se les hizo llegar el cuestionario a través de correo electrónico corporativo.

4.5. Análisis de datos.

Para comenzar la fase de análisis de la información, obtenida a partir del cuestionario cumplimentado por las familias que conforman la muestra, se realizó una lectura inicial de las respuestas a cada una de las preguntas planteadas; a lo que le siguió la elaboración de una dimensión con sus correspondientes categorías y subcategorías de análisis; después se analizó el contenido, creando redes semánticas y, finalmente, se procedió a la redacción de lo analizado.

Tabla 1

Dimensión, categorías y subcategorías de análisis cuantitativo.

Dimensión	Categoría	Subcategoría
Perspectiva de los patios escolares	Alumno/a TEA	Características del/a alumno/a
		Modalidad educativa recibida
		Actividades y modos de interacción durante el tiempo de ocio en el patio de recreo
	Centro educativo	Tipo de centro escolar
		Papel del profesorado y figuras de apoyo a la inclusión
		El patio del colegio
		Existencia de programas de patios inclusivos TEA

Importancia al tiempo de ocio
en el patio de recreo en el
ámbito escolar

Inclusividad en el patio escolar

Nota. Elaboración propia

Para profundizar en el análisis de la perspectiva de padres y madres con hijos/as con TEA de los patios inclusivos, como se puede observar en la tabla 1, solo se ha generado una única dimensión de análisis, junto dos categorías, al considerar el estudio y la relación entre alumnado y centro educativo los puntos clave para alcanzar los objetivos planteados para la investigación.

4.6. Limitaciones

A lo largo de la realización de este estudio, podemos encontrar algunas limitaciones que han influido en el proceso de la misma, sobre todo en lo respectivo a la recolección de datos primarios:

- Los padres y madres participantes de la Asociación HorizonTEAasperger, aun habiendo recibido el cuestionado creado para la investigación con antelación, por motivos que se desconocen, se han demorado bastante a la hora de ofrecer sus respuestas.
- A pesar de contactar con otras tres entidades que ofrecen en Jaén servicios y apoyo a personas con TEA y sus familias, Asociación Autismo Jaén, Asociación Asperger-TEA Jaén y Asociación Arcángel, tan solo recibimos colaboración por parte de las dos primeras.
- La escasez de respuestas al cuestionario planteado en un largo plazo de cumplimentación, ha influido en el tiempo establecido para analizar los datos y llegar a conclusiones influyentes.
- El tema tratado es delicado, es una temática que implica información sobre menores de edad, lo que provoca a los padres y madres un rechazo a la hora de expresar situaciones específicas de sus hijos o hijas, reduciendo así la muestra participativa. El nivel de fatiga y estrés que pueden experimentar estas familias puede

afectar a la hora de responder de manera precisa y completa, llegando a respuestas menos detalladas o menos reflexionadas.

- Una de las trabas presentadas ha sido el poco compromiso de algunas de las familias con el objetivo del estudio, puesto que algunas de sus respuestas no estaban contestadas o no se ceñían a lo que se les preguntaba.

- Otra limitación importante es la poca información documental en relación a los patios inclusivos en la ciudad de Jaén. Se dispone de poca información relevante que describa la metodología que llevan a cabo los colegios jiennenses para desarrollar un patio inclusivo en sus centros.

5. Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos, organizados según la categorización previa. Durante este proceso, se recopiló una variedad de información, por lo que se va a destacar la más relevante para el análisis. Esta información se muestra de manera clara y diferenciada para facilitar su lectura y comprensión.

5.1. Alumnos y alumnas con diagnóstico TEA en el patio del colegio.

Las edades de los hijos e hijas de los 18 padres y madres que han participado en la investigación cumplimentando el cuestionario ofrecido son: 5, 6, 7, 9, 11, 13, 15 y 16 años, de los cuales 15 son niños y 3 niñas. Este grupo de menores se dividen entre los siguientes cursos académicos: infantil 3 años y 5 años; primero, tercero y cuarto de primaria; y segundo de la ESO. Los centros educativos de los que son alumnas y alumnos son: CEIP Gloria Fuertes, SAFA Baena, CEIP Santo Domingo, CEIP Carlos III, IES Pablo de Olavide, CEPR Hermanos Carvajales, CEIP Calasancias Divina Pastora, IES Santa Rosa de Lima, CEIP Nuestro Padre Jesús del Llamo, IES Virgen del Carmen, IES San Juan de la Cruz, CEIP Divino Maestro, CEIP Navas de Tolosa, CEIP Nuestra Señora de la Capilla y CEIP Virgen de la Fuensanta.

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se divide en tres grados distintos, según el nivel de dependencia y/o independencia, para esta investigación se conoce la opinión de los padres y madres con hijos e hijas con grado I (13 niños y niñas) y grado II (5 niños y niñas).

Para ofrecer una enseñanza eficiente a los alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), encuadrando en esta categoría a los niños y niñas con TEA, existen cuatro modalidades educativas distintas. Cinco de los niños y niñas de este estudio reciben su educación en grupo ordinario a tiempo completo (27,8%), once en grupo ordinario

con apoyos en periodos variables (61,1%) y dos en aula de educación especial en centro ordinario (11,1%). Ninguno/a de ellos/as son alumnos/as de algún centro específico de educación especial.

El tiempo de recreo en el horario escolar es fundamental, sobre todo, para desarrollar la socialización de los alumnos/as. Como el TEA es un trastorno del desarrollo que dificulta la comunicación y la interacción social, al preguntar a los participantes qué hacen sus hijos/as en el recreo de su colegio recibimos las siguientes respuestas:

“Merendar y dar paseos” [Part1]

“Jugar con los niños” [Part2]

“Pasear con alguna amiga” [Part3]

“Participa en las actividades propuestas o inventa otras con sus amigos, búsqueda de tesoro, cuidar del huerto, terrario...” [Part4]

“Se va con las maestras de PT, y algunos compañeros” [Part5]

“Todo el tiempo autorregulando” [Part6]

“Juega con un grupo reducido” [Part7]

“Jugar al fútbol” [Part8]

“Suele estar solo en sus cosas” [Part9]

“Jugar a juegos en equipo, individuales, juegos de mesa, etc.” [Part10]

“Ayudar en la biblioteca a la administrativa. Cuando esta le nada a por algún niño o hace tareas con varios está con ellos. Ella incluye a los niños que se encuentra solos como a la niña de etnia que acaba de llegar. Antes de que ella llegara mi hijo estaba completamente solo persiguiendo a sus profesores para hablar con ellos de sus centros de interés o intercambiar con estos adultos cromos” [Part11]

“Jugar con los compañeros” [Part12]

“Juega solo” [Part13]

“Algunos días juega otros está más solo” [Part14]

“Jugar solo” [Part15]

“Correr” [Part16]

“Estar solo, ir de un lado a otro” [Part17]

“Pues no lo sé cierto. Me dicen que según el día juega o está más aislada” [Part18]

Solo cuatro de los dieciocho niños y niñas no se relacionan con otros niños/as durante el recreo, siendo el 77,8% de ellos/as los que si se relacionan con otros/as compañeros/as. El 11,1% de esas relaciones son intensas con solo un niño o niña, el 22,2% son muy limitadas con solo un niño/a, el 38,9% son intensas con varios/as niños/as y el 27,8% son muy limitadas con varios/as niños/as. Igualmente, dentro de dichas relaciones el 94,4% de los padres y madres han afirmado que los niños con los que se relaciona su hijo/a no tienen Necesidades Educativas Especiales.

5.2. Los centros educativos frente a la inclusión de niños y niñas con TEA en el tiempo de recreo.

Existen tres tipologías de colegios: público, privado y concertado. Quince niños y niñas de los padres y madres participantes asisten a un colegio público y tres de ellos/as a un colegio concertado. Siendo trece de estos colegios laicos y cinco religiosos.

El 50% de los niños y niñas ha estado como alumno/a en otro centro educativo diferente al actual. Los padres y madres refirieron que decidieron cambiar de colegio a sus hijos o hijas por diferentes razones.

“Cambio de ciudad” [Part3]

“Porque está en la ESO” [Part5]

“No hay para su ciclo formativo” [Part6]

“No tuve ninguna ayuda, pasaba desapercibido. Era un problema con los compañeros y muchísimo más con los profesores” [Part7]

“Nos mudamos de localidad” [Part8]

“No lo cambie, fue en primaria” [Part9]

“Porque me trasladaron en el trabajo” [Part11]

“Paso de primaria a la eso” [Part12]

“Por la distancia a la nueva casa” [Part14]

Dentro de este cambio de centro educativo, por un lado, se sitúan tres de las dieciocho familias participantes (16,7%) que consideran que el anterior centro educativo al que asistía su hijo o hija era más inclusivo que en el que está actualmente.

“Los profesores y equipo de orientación parecían más implicados con los niños de necesidades educativas especiales” [Part8]

“Porque en primaria hay aula específica y en el instituto entran pt a clase, se está más pendiente de los niños en clase y patio” [Part12]

“Estaba mucho más preparado para niños con necesidades especiales era un público muy bueno” [Part14]

Y, por otro lado, se sitúan a quince madres y padres (83,3%) que contemplan que el anterior centro educativo al que asistía su hijo o hija no era más inclusivo al actual.

“No se prestaba atención a la diversidad nada más que cuando venía alguien importante de visita. Era muy ofensivo” [Part3]

“Los considero los dos iguales, de hecho, en el instituto me ayudan más a mí y a él” [Part5]

“También es muy inclusivo” [Part6]

“Son niños que su discapacidad es invisible, lo tratan como al resto de la clase o simplemente lo ignoran. Y si protestas ya eres persona no grata para toda la comunidad educativa, o madre exigente. Una auténtica guerra para el niño como para los familiares. Una situación insostenible” [Part7]

“Todavía queda un largo camino de aprendizaje para los docentes y nosotros hemos tenido mucha suerte con los profesores de mi hijo se han involucrado en todo con él” [Part10]

“Tenía 3 años. Se negaron a darle apoyos logopedicos a mi hijo y lo retrasaron un curso escolar. En el comedor siempre se estaba vomitando o volvía sin comer y me mentían diciendo que había comido. La relación con su tutora no era buena y tras aceptar que tenía que estar allí estuvo en mutismo todo el curso. Conmigo y fuera del entorno escolar si hablaba” [Part11]

Para conocer cómo son los patios de los colegios a los que asisten cada uno de los niños y niñas de los participantes, se les pide a los padres y madres que los describan brevemente.

“Un patio muy grande con pistas deportivas” [Part1]

“Patio grande, con casitas de plástico, un pequeño parque de madera con tobogán y columpios” [Part2]

“Hay pocos niños y están muy controlados los conflictos.es ideal para un TEA” [Part3]

“Hacen distintas actividades que van cambiando diariamente o semanalmente” [Part4]

“Grande, con una zona delante y rodea todo el edificio” [Part5]

“Amplio y con zonas verdes” [Part6]

“Es muy grande” [Part7]

“Tienen varios patios con estructura cuadrada” [Part8]

“Es un patio de medio tamaño sin ningún tipo de utensilios para actividades, no siquiera deportivas” [Part9]

“Hay grupos diferentes, pero los profesores hacen muy bien su trabajo, intentan que se relacionen unos con otros para que no haya diferencias entre ellos” [Part10]

“Tiene varias zonas de juego y el fútbol tiene mucha importancia rotándose en su uso los diferentes grupos a lo largo de la semana. Tienen la biblioteca abierta al cuidado de la administrativa desde que se ha incorporado una nueva hace dos meses” [Part11]

“Tiene pista futbol y baloncesto” [Part12]

“Diferentes apartados, arenero, parque y pista, se realiza juego libre” Part13]

“Grande con zonas verdes varias fuentes de agua para beber” [Part14]

“Divido por zonas según cursos, grande, zonas arboladas” [Part15]

“Muy amplio, solo está infantil, tiene un rocódromo” [Part16]

“Es grande y está dividido en zonas según los cursos” [Part17]

“Es un patio muy grande dividido en dos para los pequeños y grandes” [Part18]

El tiempo en el patio del colegio es fundamental para el crecimiento cognitivo, emocional y social de los niños y niñas. Trece de los dieciocho padres y madres participantes (72,2%) consideran muy importante el recreo en el ámbito escolar, mientras que los restantes cinco (27,8%) lo consideran importante. Paralelamente, el 61,1% de las familias consideran que el recreo del colegio de su hijo o hija funciona como espacio para el aprendizaje, el juego y la socialización.

Los Centros Educativos deben de tener la capacidad de proporcionar la socialización de todos y todas sus alumnos y alumnas, ofreciendo así una educación inclusiva. Para ayudar a los niños y niñas con TEA a relacionarse en el recreo de su colegio los padres y madres participantes plasmaron factores que consideran fundamentales para fomentar la inclusión a la socialización de sus hijos/as.

“Intervención de un especialista, apoyo del profesorado” [Part1]

“El respeto a su forma de pensar y actuar” [Part2]

“Los niños están muy concienciados con las necesidades especiales” [Part3]

“Lo hacen bien tal y cómo está [Part4]

“Que tengan monitores para que realicen algunos juegos durante el recreo” [Part5]

“Más personal de apoyo” [Part6]

“Profesor de apoyo a la inclusión” [Part7]

“Una persona que vigilara y mediara en la interacción social con otros niños y le ayudara a gestionar la frustración” [Part8]

“Que haya profesionales que les ayuden a integrarse o a disfrutar de esos momentos con alguna actividad” [Part9]

“El trabajo de los profesores para fomentar la relación entre compañeros” [Part10]

“Los adultos” [Part11]

“Que se formen grupos cada día diferentes para interactuar entre todos a través del juego” [Part12]

“Juego dirigido y actividades programadas” [Part13]

“Que los profesores influyan algo más en él y les animen a jugar más a todos juntos” [Part14]

“Mi hijo tiene poco o ningún interés por los juegos de sus compañeros” [Part15]

“Que haya un PT, y explique las normas del juego para que los niños con necesidades especiales puedan aumentar el grupo de niños con los que se relaciona” [Part16]

“Tener a alguien que lo oriente en cómo actuar, promover actividades para que participen los niños” [Part17]

“Que los niños quieran jugar con ella la integren en el juego que ellos tienen” [Part18]

El 83,3% de los y las participantes considera que desde el ámbito educativo no se otorga suficiente importancia a la inclusión en el espacio del recreo, justificándolo de diversas maneras.

“No me comentan que hagan nada especial cuando yo les hablo de esta situación” [Part1]

“No se ocupan de estas cosas.” [Part2]

“Es muy difícil con los medios que tienen, la inclusión depende de la sensibilidad docente que te toque. Por lo tanto, es muy desigual e injusto.” [Part3]

“Mi hijo en recreo está con sus maestras de PT” [Part5]

“Al menos en el colegio que estaba mi hijo nada. No quieren problemas. Quieren educar a niños dentro de parámetros normales. Ni altas capacidades, ni niños con algún problema” [Part7]

“No hay pedagogos en los patios y nadie informa de la dinámica de los mismos” [Part8]

“No se hace nada por la inclusión” [Part9]

“Porque no se entiende sobre neurodiversidad” [Part11]

“Creo que no se tiene en cuenta si estos niños se relacionan con los demás, si están solos o si necesitan atención” [Part12]

“Solo los sueltan y rezan para que no se aporreen y hablo desde mis recuerdos también, mi hijo la verdad no cuenta demasiado” [Part14]

“Creo que le dejan su espacio sin intención de que interactúe con otros niños, él tampoco lo demanda de momento.” [Part15]

“En el cole de mi hijo no están en todos los recreos el patio inclusivo, va alguna terapeuta del cole una vez al año” [Part16]

“Porque llevo desde principio de curso intentando que se haga alguna actividad o cambien algo y no se hace nada” [Part17]

“No los tienen muy en cuenta” [Part18]

Siguiendo con la introducción de la inclusividad en el patio del colegio de sus hijos e hijas los padres y madres establecieron cambios que propondrían en sus centros para mejorar esta integración.

“Especial atención del profesorado y Orientadores a esta situación” [Part1]

“Quizás una zona para dibujar o alguna zona verde” [Part2]

“Poco, realmente cuidan de que todos estén con todos” [Part4]

“Tener monitores” [Part5]

“Que la profesora de TP que conoce los problemas de estos niños y que sabe que le cuesta la vida relacionarse, que haga juegos y técnicas para la inclusión” [Part7]

“Disponer de actividades de algún tipo” [Part9]

“Que los alumnos tuvieran más información de cómo relacionarse con compañeros TEA” [Part10]

“Aumentar el conocimiento sobre neurodiversidad del profesorado” [Part11]

“Daría a conocer la importancia que tiene la socialización (juegos, charlas...) de estos niños con los demás compañeros para que no les den de lado” [Part12]

“Espacios más naturales” [Part13]

“Pues que no sea solamente un trozo de acera sin más, sino que haya juegos más como si fuera un parque o una clase de educación física pero divertida” [Part14]

“Que haya una pt o ptis” [Part16]

“Promovería la formación del personal encargado en los recreos y pondría actividades que puedan incluir a todos los niños” [Part17]

“Que los profesores en vez de estar de guardia les hagan juegos” [Part18]

Los centros educativos de educación primaria y secundaria cuentan con trabajadores de Personal Técnico de Integración Social (PTIS), cuya principal función es la integración de los/os alumnos/as con NEA. Solo el 38,9% de los y las participantes si están satisfechos con el apoyo que reciben sus hijos/as de estas/os profesionales durante el recreo, siendo 11 padres y madres los que señalan su insatisfacción.

Dentro del ámbito escolar el profesorado, junto a otras figuras de apoyo a la inclusión, deben presentar el rol de facilitador de la inclusión entre el alumnado, lo que los sitúa en una parte fundamental del aprendizaje, pero también de la integración de todos y todas los niños y niñas escolarizados. Los padres y madres participantes relatan en qué aspectos creen que el profesorado u otras figuras pueden apoyar la socialización y juego inclusivo de sus hijos e hijas durante el recreo.

“Socializando desde la clase y haciendo programas concretos inclusivos” [Part1]

“Hacer entender a los otros niños que la cabeza de los niños con tea funciona diferente a veces” [Part2]

“No mirando para otro lado cuando ven niños solos en el recreo. Cambiando el concepto de recreo como descanso para el docente. Tienen menores” [Part3]

“Formación” [Part4]

“Poner monitores para que todos jueguen” [Part5]

“Intentando hacerle más fácil la convivencia a los niños que tanto trabajo le cuesta la sociabilidad.” [Part7]

“Con pedagogos que fomenten este tipo de juegos sin discriminar a nadie y siendo facilitadores para los niños con más problemas. Muy importante que en los colegios se informe sobre lo que es ser Tea incluyendo al alumnado. Vemos extraño aquello que no conocemos como funciona y acabamos rechazándolo, cuando lo comprendemos llega la aceptación” [Part8]

“Hacer actividades que lo fomenten” [Part9]

“Primero a ayudarlos a dar el primer paso de cruzar la puerta del patio, a crearle esa confianza de que no pasa nada, de que ellos están ahí para ayudarlo y puede contar con ellos para todo” [Part10]

“Con clubs de actividades con diferentes centros de interés, dinámicas de grupo y respeto a la neurodiversidad.” [Part11]

“Fomentando su uso” [Part12]

“Integrándose y realizando actividades en el recreo” [Part13]

“En muchos aspectos creo que también se necesita una educación a la hora de jugar” [Part14]

“Realizando juegos que interesen a mi hijo” [Part15]

“Juntando a algunos niños y motivarles a jugar a algún juego, explicando las normas al niño de necesidades especiales” [Part16]

“Buscar juegos o actividades concretas en los que participen todos los niños” [Part17]

“Hacerles juegos apropiados para los recreos y para todos los alumnos” [Part18]

Catorce de los dieciocho padres y madres participantes tienen la percepción de que el profesorado no sabe ni ayuda a integrar a todo el alumnado en el patio del colegio de su hijo o hija, siendo el 22,2% los que consideran que los profesoras y profesores del colegio de su hijo o hija si tiene la capacidad de integrar a todos los niños y niñas en el tiempo de recreo.

“No me comentan que hagan nada y sí que el niño va por libre” [Part1]

“No prestan mucha atención a esto” [Part2]

“Mi hija, en este colegio no tiene problemas y no necesita apoyo en el recreo. Pero en el otro centro los tenía y no le prestaban apoyo. Por eso digo q depende de la conciencia del docente, porque no tienen preparación.” [Part3]

“Están muy sensibilizados” [Part4]

“Dentro de clase si.” [Part7]

“No hacen nada” [Part9]

“El profesorado a parte de la información que tiene por documentos se interesa para hablar con los padres para conocer mejor al alumno e integrarlo mejor” [Part10]

“No todo el mundo tiene el conocimiento adecuado ya que la formación es obsoleta. Vosotras mismas habéis puesto Asperger en. El título del estudio cuando es un diagnóstico que no existe desde 2014.” [Part11]

“Creo que no se preocupan de eso” [Part12]

“Sólo revisan desde lejos e intervienen cuando ven algún problema” [Part13]

“Si mi hijo varios días juega solo y nadie juega con el nadie va a preguntarle por qué. Su profesora se lo dije un día y ni siquiera sabía si jugaba o no, ni con quien” [Part14]

“El juego es libre, no interactúan con los niños para hacer juegos inclusivos” [Part15]

“La profesora de mi hijo intenta que se junte con otros niños en la hora del recreo” [Part16]

“Porque no tienen formación en estos temas” [Part17]

“Es que los profesores en el recreo no hacen nada” [Part18]

Once de las dieciocho familias participantes (61,1%) afirman que en el centro educativo de su hijo o hija no se dispone de un programa de Patio Inclusivo TEA, tres de ellos (16,7%) refiere que si cuenta con este servicio y cuatro padres y madres (22,2%) no saben si el colegio de su hijo o hija cuenta con este tipo de programa. Los familiares expresan de la siguiente manera que es para ellos y ellas un Patio Inclusivo:

“Un entorno en el que se ayuda de forma activa a niños con problemas sociales a integrarse con el resto de sus compañeros” [Part1]

“Que todos los niños tengan oportunidad de utilizarlo si quieren” [Part2]

“Un patio donde los niños neurotipicos y neurodiversos interactúen más o menos, pero que se respeten y no se ignoren los conflictos.” [Part3]

“Donde todos encuentren su lugar y nadie esté solo ni sea juzgado” [Part4]

“Un patio donde no haya líderes, que todos sean iguales, y en el juego participen de la misma forma” [Part5]

“Un patio donde sea más fácil socializar con otros niños” [Part6]

“Un patio donde estén en igualdad y disfruten jugando y no se sientan solos.” [Part7]

“Donde permita a los chicos conocer las características de los chicos TEA y entiendan con el tiempo sus particularidades a la hora de jugar y los entiendan mejor en su forma de comportarse” [Part9]

“Donde el alumno se sienta sin miedo, libre de expresarse como sabe sin que nadie lo cuestione por su lenguaje verbal o corporal, siendo el mismo.” [Part10]

“Un lugar donde todos los niños se puedan relacionar de forma satisfactoria con sus iguales.” [Part11]

“Donde puedan jugar o compartir todo tipo de alumnado” [Part12]

“Un patio donde los niños puedan jugar de forma inclusiva, si hay juegos y actividades dirigidas pueden ayudarlos a integrarlos, ya que necesitan de ayuda para relacionarse.” [Part13]

“Un patio en el que nadie se le aísle por ser "rarito". Un patio en el que todos los niños les encante salir a jugar.” [Part14]

“Dónde se realizan juegos que interesen a mi hijo” [Part15]

“Que haya una pt o una terapeuta de integración sensorial y hagan juegos grupales, explicando con pictos o dibujos para una mayor inclusión” [Part16]

“Un patio en el que los niños se sientan cómodos, puedan elegir qué actividad hacer, si juego libre o guiado, se ayuda a la socialización” [Part17]

“Es tener a todos jugando a juegos sin mirar las dificultades de cada uno” [Part18]

Solo cuatro padres y madres participantes (22,2%) consideran que con la ayuda de la creación de patios inclusivos no se crearía una inclusión real de los y las alumnos y alumnas con TEA. Siendo el 77,8% los y las que contemplan la idea de que con el respaldo de este instrumento si se podría alcanzar una verdadera inclusión de sus hijos e hijas.

“No solamente hace falta crear patios inclusivos. Es un proceso más complejo” [Part1]

“Con el conocimiento adecuado todo funciona mejor” [Part2]

“Como he estado en colegios diferentes, veo que en los coles donde se conciencia de verdad a profesores y alumnos, la inclusión es posible. Pero depende no del sistema, sino de la voluntad del equipo docente. Ese es el problema” [Part3]

“Conozco gente que tiene esos patios, y están muy bien los niños” [Part5]

“Todo ayuda es bienvenida” [Part6]

“Para nuestros niños sería la única manera de ser más felices” [Part7]

“Supondría la aceptación del otro” [Part8]

“Permitirían al resto de chicos a conocer sus particularidades a la hora de jugar” [Part9]

“Es muy importante la relación que tienen todos los alumnos en el recreo, es una parte esencial para la convivencia en el centro” [Part10]

“Si, si se hace bien.” [Part11]

“Estarían más marginados tiene que haber integración con los demás niños y hacerlos más visibles” [Part12]

“Con actividades y juegos programados los niños estarían más integrados, porque a menudo o bien ellos se aíslan o sus compañeros no quieren jugar con ellos, esto es caldo de cultivo para el bullying.” [Part13]

“No sé si se les explicarán a los niños en que consiste esta condición, pero quizás si supiera que puede haber niños así y porque hacen lo que hacen habría más aceptación” [Part14]

“Si se hacen juegos que interesen a los niños TEA se consigue inclusión, de otra manera no.” [Part15]

“No, por qué no están siempre” [Part16]

“Porque se intentaría promover la participación de todos los niños” [Part17]

“En el colegio de mi hija se supone que hay patios inclusivos y sus compañeros me han dicho que mi hija normalmente está sola jugando” [Part18]

Para finalizar, se les ofreció a los y las participantes que valoraran del 1 al 5 el nivel de satisfacción con el patio escolar en el que se sitúa su hijo o hija. Tres padres y madres se sitúan

en el nivel uno (16,7%), dos de ellos se ubican en el nivel dos (11,1%), seis en el nivel tres (33,3%), cuatro en el nivel cuatro (22,2%) y tres en el nivel cinco (16,7%).

6. Conclusiones y discusión.

La educación en el ámbito escolar es fundamental para el desarrollo cognitivo de todos y todas los niños y niñas, como también toma especial importancia en este espacio el desarrollo social, que se desarrolla principalmente en el tiempo de recreo, siendo los Centros Educativos un entorno donde los niños y niñas interactúan con sus compañeros/as y con su profesorado, desarrollando habilidades sociales.

En la muestra de este estudio, existe una significativa predominancia de niños sobre niñas. Este desequilibrio refleja posiblemente una mayor prevalencia diagnosticada de Trastorno del Espectro Autista (TEA) en niños, lo cual es consistente con el sesgo de género en la identificación de este trastorno por la predominancia de diagnósticos TEA en niños (Rangel, 2019).

Los resultados muestran que los niños y niñas con Necesidades Educativas (NEE), específicamente aquellos y aquellas con TEA, están integrados en diversas modalidades educativas dentro del sistema educativo ordinario. La mayoría se educa en grupos ordinarios con apoyos variables, lo que implica que reciben asistencia adicional según sea necesario. Ningún niño o niña de este estudio asiste a un centro específico de educación especial, esto indica la tendencia hacia la inclusión en entornos educativos regulares y destaca la importancia de ofrecer apoyos adecuados dentro del entorno escolar ordinario para fomentar la participación y el éxito académico de los estudiantes con TEA.

El recreo se identifica como un momento crucial para la socialización y el desarrollo interpersonal de los niños y niñas con TEA. Durante estos periodos, los menores tienen la oportunidad de interactuar con sus compañeros y compañeras en un ambiente menos estructurado que el aula, lo que puede facilitar el desarrollo de habilidades sociales esenciales. Sin embargo, la investigación revela que las actividades realizadas por los niños y niñas durante el recreo varían considerablemente. Algunos prefieren actividades solitarias, que confirman las dificultades de muchos estudiantes TEA para integrarse con sus compañeros durante los momentos de juego o recreo (García Junco, 2022), mientras que otros se involucran en juegos con sus compañeros o participan en actividades propuestas por el profesorado. Estas diferencias

en las actividades recreativas reflejan la variabilidad en las habilidades sociales y las preferencias de los niños y niñas con TEA, subrayando la necesidad de enfoques individualizados para apoyar su integración social.

La mayoría de los padres y madres participantes considera que el recreo es un espacio muy importante para el aprendizaje, el juego y la socialización de su hijo o hija. Los patios de los colegios descritos por estos participantes varían significativamente en términos de tamaño y equipamiento, desde grandes patios con zonas verdes y diversas instalaciones deportivas, hasta patios más pequeños sin equipamiento para actividades. Esta variabilidad subraya la necesidad de asegurar que todos los centros educativos dispongan de espacios adecuados y bien equipados que faciliten el juego inclusivo y la socialización de todos y todas los y las estudiantes. Además, los patios escolares deben ser diseñados y gestionados de manera que promuevan un entorno seguro y acogedor para todos, particularmente para aquellos estudiantes con necesidades especiales.

Se observan diferentes niveles de interacción social entre los niños y niñas con TEA durante el recreo escolar. La mayoría de ellos se relacionan con otros compañeros y/o compañeras, aunque la intensidad de estas interacciones varía significativamente. Algunos niños tienen relaciones intensas y significativas con varios compañeros/as, mientras que otros mantienen interacciones limitadas con uno/a o más niños/as. Estas variaciones sugieren que, si bien la mayoría de los niños y niñas con TEA pueden formar relaciones sociales, la profundidad y el significado de estas relaciones pueden diferir significativamente, lo que resalta la importancia de proporcionar apoyo social adicional para aquellos que enfrentan dificultades en su socialización.

Un hallazgo significativo del estudio es que la mayoría de los padres y madres informan que los compañeros y compañeras con los que sus hijos e hijas interactúan no tienen Necesidades Educativas Especiales (NEE). Este dato es relevante porque indica que, a pesar de las dificultades que enfrentan en la socialización, los niños y niñas con TEA pueden establecer relaciones con sus compañeros y compañeras típicamente desarrollados. Esto refleja una tendencia positiva hacia la inclusión y sugiere que las habilidades sociales y de comunicación de estos infantes pueden ser suficientes para permitir relaciones significativas con sus compañeros sin NEE, aunque la calidad y la frecuencia de estas interacciones pueden variar.

Los padres y madres identifican una serie de factores clave para mejorar la inclusión en el recreo del patio del colegio, incluyendo la intervención de especialistas, el respeto a la

diversidad y la necesidad de personal de apoyo específico, como PTIS O PT. Entre las sugerencias se encuentran la incorporación de monitores que faciliten juegos inclusivos, la presencia de profesores de apoyo para la inclusión y la creación de actividades dirigidas que fomenten la interacción social de todos. Estas propuestas reflejan la necesidad de un enfoque estructurado y consciente hacia la inclusión en el ámbito escolar, asegurando que todos los niños y niñas tengan la oportunidad de participar activamente en el juego y en la vida escolar. Además, se subraya la importancia de un apoyo constante y especializado para los estudiantes con NEE, para ayudarles a integrarse y a desarrollar sus habilidades sociales en un entorno seguro y positivo.

La mayoría de los y las participantes opina que desde el ámbito educativo no se otorga suficiente importancia a la inclusión en el recreo. Se mencionan diversas razones, como la falta de intervención activa, la insuficiencia de recursos y personal, y la falta de sensibilización y formación sobre neurodiversidad. Esto sugiere una brecha significativa en la implementación de políticas inclusivas en el tiempo de recreo, lo que puede afectar negativamente la integración y el bienestar de los estudiantes con NEE. La percepción generalizada de que la inclusión en el recreo depende en gran medida de la sensibilidad y compromiso del profesorado resalta de nuevo la necesidad de un enfoque más sistemático y estructurado para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades, se sientan incluidos y apoyados durante este tiempo.

Para la mejora de esta integración en los patios escolares los padres y madres sugieren una serie de cambios, tales como la incorporación de monitores especializados, la realización de actividades inclusivas y la promoción de un mayor conocimiento y respeto hacia la neurodiversidad. Estas propuestas reflejan la necesidad de un enfoque proactivo y centrado en el estudiante para crear un entorno más inclusivo. También subrayan la importancia de la formación continua del personal docente y de apoyo para que estén mejor equipados para promover la inclusión y manejar eficazmente las interacciones sociales entre los y las estudiantes. Muchos participantes sienten que el profesorado carece de la formación adecuada para abordar estas necesidades, lo que limita su capacidad para fomentar un entorno inclusivo. Este hallazgo subraya la necesidad de una mayor formación y sensibilización del personal educativo en temas de diversidad e inclusión y garantizar que todos los estudiantes se beneficien de una experiencia escolar equitativa y enriquecedora.

La percepción sobre la efectividad de los programas de Patio Inclusivo es mixta. Algunos padres y madres creen que estos programas pueden mejorar significativamente la inclusión de sus hijos e hijas. Sin embargo, otros opinan que estos programas no son suficientes por sí solos y que deben ser complementados con una mayor sensibilización y formación de todo el personal escolar, así como con la participación activa de todos los estudiantes. En línea con García et al, (2021), la implementación efectiva de programas de Patios Inclusivos requiere un enfoque holístico que considere no solo la creación de espacios físicos inclusivos, sino también el desarrollo de una cultura escolar que valore y respete la diversidad, y que fomente la participación activa y equitativa de todos los estudiantes.

Los resultados subrayan la necesidad de implementar estrategias de apoyo específicas y personalizadas para cada niño o niña con TEA, considerando sus necesidades individuales y niveles de desarrollo. La variabilidad en las experiencias y comportamientos observados durante el recreo sugiere que no existe una solución única para todos. En cambio, es fundamental adoptar enfoques flexibles que puedan adaptarse a las características y necesidades específicas de cada niño o niña, promoviendo su inclusión y mejorando su experiencia educativa en general.

La investigación pone de manifiesto la importancia de desarrollar y aplicar políticas educativas inclusivas que reconozcan y aborden las diversas necesidades de los estudiantes con TEA. Esto incluye la provisión de apoyos adecuados en el aula y durante el recreo, la capacitación del profesorado en estrategias de inclusión, y la creación de un entorno escolar que fomente la comprensión y la aceptación de la diversidad. La inclusión efectiva de las niñas y niños con TEA en la educación general no solo beneficia a estos estudiantes, sino que también enriquece la experiencia educativa de todos y todas los y las estudiantes, sino que también enriquece la experiencia educativa de todos los alumnos al promover un entorno de aprendizaje más inclusivo y diverso.

7. Bibliografía

- Arberas, C., & Ruggieri, V. (2019). Autismo. Aspectos genéticos y biológicos. Medicina (Buenos Aires), 79.
- Cols Clotet, C. & Fernàndez Quiles, J. (2019). Patios Inclusivos. Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa, (47), 107–115.

- De La Torre González, B., & Martín, E. (2020). La Respuesta Educativa al Alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en España: Un avance Desigual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1).
- España, C. A. (2023). Los derechos educativos para el alumnado con trastorno del espectro del autismo. Preguntas y respuestas frecuentes.
- García Junco, C. (2022). Inclusión del alumnado con TEA en los tiempos de recreo. *En claves del pensamiento*, 16(31).
- García, M., Ortega, M.C., & Cervera, B. (2021). Bienestar en el contexto escolar: Ocio a través de los patios inclusivos. Ocio y educación: experiencias, innovación y transferencia, 297-310.
- Gómez, M. (2016). Elementos de Estadística Descriptiva. Editorial Universidad Estatal a Distancia, EUNED, capítulo 3.
- Goñi, A. (2015). La familia del niño con trastorno del espectro autista: de la detección a la aceptación.
- Hernández, A., & De Barros, C. (2015). Fundamentos para una educación inclusiva. Valencia: olelibros.com
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) Metodología de la Investigación. (4ªed.). México: Mc Graw-Hill.
- INE - Instituto Nacional de Estadística. (2023). *Problemas o enfermedades crónicas o de larga evolución en los últimos 12 meses en población infantil según sexo y clase social basada en la ocupación de la persona de referencia*. INE.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact (pp. 217-250). Publisher not identified.
- Lledó, G. L., Lorenzo-Lledó, A., Carreres, A. L., & Pérez-Vázquez, E. (2023). Creación de un entorno de realidad virtual inmersiva para la comunicación e interacción social: estudio piloto en alumnado con trastorno del espectro autista. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(73).
- Millá, M. G., & Mulas, F. (2009). Atención temprana y programas de intervención específica en el trastorno del espectro autista. *Rev neurol*, 48(Supl 2), S47-52.

- Montero, L. D. A. (2017). Proyecto Patios Divertidos: Programa de inclusión escolar para el alumnado con dificultades de interacción social en los recreos. *Educación en Contexto*, 3, 181-210.
- Muñoz, T. G. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. *Centro Universitario Santa Ana*, 1(1), 1-47.
- Murillo, E. (2012). Actualización conceptual de los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Todo sobre el Autismo. Tarragona: Altaria, 23.
- Navarro Maite Gey, Lagar. (2015) Patios y parques dinámicos. Editorial Trabe S. L.
- Newbutt, N., Bradley, R. & Conley, I. (2019) Using Virtual Reality Head-Mounted Displays in Schools with Autistic Children: Views, Experiences, and Future Directions. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*
- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría de la educación: Revista interuniversitaria*, 32(1), 123-146.
- Rangel, C. P. R. ¿Por qué es más difícil el diagnóstico de autismo en las mujeres?
- Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades. Editorial: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.

8. Anexos.

Anexo 1. Guión del cuestionario

El presente instrumento forma parte de un Trabajo Fin de Grado de una alumna de Trabajo Social en la Universidad de Jaén. El objetivo será conocer la perspectiva que tienen los padres con hijos con TEA de los patios y tiempo de recreo en los centros educativos. La participación es voluntaria y totalmente ANÓNIMA, ya que los resultados serán manejados únicamente para la investigación. Se le agradece anticipadamente su valiosa colaboración.

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Indica la edad de tu hijo/a:
2. Indica el género de tu hijo/a:

- ☐ Masculino
 - ☐ Femenino
- 3. ¿En qué grado de TEA se sitúa a tu hijo/a?
 - ☐ Grado I
 - ☐ Grado II
 - ☐ Grado III
- 4. ¿En qué curso escolar se encuentra tu hijo/a?:
- 5. Indica el nombre del colegio al que asiste tu hijo:
- 6. ¿A qué tipo de colegio asiste tu hijo/a?
 - ☐ Colegio Público
 - ☐ Colegio Privado
 - ☐ Colegio Concertado
- 7. Relacionado con la pregunta anterior, el colegio de su hijo/a es...
 - ☐ Laico
 - ☐ Religioso
- 8. ¿Qué tipo de modalidad educativa tiene tu hijo/a?
 - ☐ Grupo ordinario a tiempo completo
 - ☐ Grupo ordinario con apoyos en periodos variables
 - ☐ Aula de Educación Especial en Centro Ordinario
 - ☐ Centro Específico de Educación Especial
- 9. ¿El colegio de tu hijo/a cuenta con programa de Patio Inclusivo TEA?
 - ☐ Si
 - ☐ No

DESCRIPCIÓN DEL PATIO ESCOLAR

- 10. Describe el patio del colegio de tu hijo/a:
- 11. ¿Qué hace tu hijo/a en el tiempo de recreo de su colegio?
- 12. ¿Se relaciona tu hijo/a con otros niños/as durante el recreo?
 - ☐ Si
 - ☐ No
- 13. En caso afirmativo en la pregunta anterior, ¿cómo es esa relación?
 - ☐ Intensa con solo un/a niño/a
 - ☐ Muy limitada con solo un/a niño/a

- Intensa con varios/as niños/as
 - Muy limitada con varios/as niños/as
14. En caso afirmativo en la anterior pregunta, ¿los niños con los que se relaciona tu hijo/a tienen necesidades educativas especiales?
- Si
 - No
15. ¿Qué importancia tiene para ti el recreo en el ámbito escolar?
- Muy importante
 - Importante
 - Poco importante
 - Nada importante
16. ¿Consideras que el recreo del colegio de tu hijo/a funciona como espacio para el aprendizaje, el juego y la socialización?
- Si
 - No
17. ¿Qué factores pueden ayudar a tu hijo/a para relacionarse en el recreo de su colegio?
18. ¿Qué cambiarías en el patio del colegio de tu hijo/a para que sea más inclusivo?

EXPERIENCIAS PREVIAS

19. ¿Su hijo/a ha estado como alumno/a en otro centro educativo diferente al actual?
- Si
 - No
20. ¿Por qué decidió cambiar de centro educativo?
21. ¿Consideras que dicho centro educativo era más inclusivo que en el que está actualmente?
- Si
 - No
22. Justifica tu respuesta en la pregunta anterior:

PAPEL DEL PROFESORADO Y OTRAS FIGURAS DE APOYO A LA INCLUSIÓN

23. ¿Consideras que desde el ámbito educativo se otorga suficiente importancia a la inclusión en el espacio del recreo?
- Si

- ☐ No

24. Justifica tu respuesta en la anterior pregunta:

25. ¿En qué aspectos crees que el profesorado u otras figuras pueden apoyar la socialización y juego inclusivo durante el recreo?

26. Si tu hijo/a tiene reconocido apoyo a través de PTIS, ¿está satisfecho con el apoyo de estas durante el recreo?

- ☐ Si
- ☐ No

27. ¿Crees que el profesorado sabe y ayuda a integrar a todo el alumnado en el patio del colegio?

- ☐ Si
- ☐ No

28. Justifica tu respuesta anterior:

29. ¿Consideras que con la ayuda de la creación de patios inclusivos existe una inclusión real de los alumnos con TEA?

- ☐ Si
- ☐ No

30. Justifica tu respuesta en la anterior pregunta:

OTRAS VALORACIONES O PROPUESTAS A AÑADIR

31. Valore del 1 al 5 el nivel de satisfacción con el patio escolar en el que se sitúa su hijo/a:

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

32. ¿Qué es para ti un Patio Inclusivo?