

¿Cómo hacer más coeducativos los patios de recreo? Una propuesta de aprendizaje-servicio

Ireder Angulo Elexpe

María Teresa Vizcarra Morales

Rakel Gamito Gómez

Ana Luisa López-Vélez

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen

El reconocimiento de la igualdad de derechos de todas las personas legislativamente es un hecho, pero, a la luz de las investigaciones, aún queda mucho camino por recorrer para llegar a la igualdad real entre chicas y chicos. La escuela debería garantizar esta igualdad de derechos, y, sin embargo, en los patios de las escuelas existe una gran asimetría en su uso. El objetivo de este trabajo fue diseñar una nueva organización del patio, desde una perspectiva de género, llevada a cabo a través de una experiencia de aprendizaje-servicio (ApS). El proyecto parte de una necesidad detectada en el centro escolar y para llevarlo a cabo ha sido imprescindible la colaboración del alumnado, del profesorado y de la dirección del centro. La propuesta de servicio fue diseñada por una alumna universitaria para el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria, 36 chicos y 28 chicas, en la que el espacio del patio se dividió en 6 zonas con diferentes propuestas de utilización. Para la recogida de información se utilizaron observaciones, hojas de evaluación del alumnado, diarios y autoevaluaciones. El cambio propuesto ha dejado patente el hecho de que las niñas y los niños juegan de manera conjunta cuando las propuestas ofrecidas están pensadas teniendo en cuenta la perspectiva de género. Las personas del centro educativo implicadas mostraron satisfacción con la propuesta realizada y siguieron utilizándola tras finalizar el período del servicio.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, patio de juegos, género, inclusión.

Fecha de recepción: 28/II/2022

Fecha de aceptación: 23/III/2022

Com fer més coeducatius els patis? Una proposta d'aprenentatge servei

Resum

El reconeixement de la igualtat de drets de totes les persones legislativament és un fet, però, a la llum de les investigacions, encara queda molt de camí per recórrer per arribar a la igualtat real entre noies i nois. L'escola hauria de garantir aquesta igualtat de drets, però, tanmateix, als patis de les escoles hi ha una gran asimetria en el seu ús. L'objectiu d'aquest treball va ser dissenyar una nova organització del pati, des d'una perspectiva de gènere, duta a terme mitjançant una experiència d'aprenentatge servei (ApS). El projecte parteix d'una necessitat detectada al centre escolar i per dur-lo a terme ha estat imprescindible la col·laboració de l'alumnat, del professorat i de la direcció del centre. La proposta de servei va ser dissenyada per una alumna universitària per a l'alumnat de 5è i 6è d'Educació Primària, 36 nois i 28 noies, i l'espai del pati es va dividir en 6 zones amb diferents propostes d'utilització. Per a la recollida d'informació es van utilitzar observacions, fulls d'avaluació de l'alumnat, diaris i autoavaluacions. El canvi proposat ha deixat palès el fet que les nenes i els nens juguen de manera conjunta quan les propostes ofertes estan pensades tenint en compte la perspectiva de gènere. Les persones del centre educatiu implicades van mostrar satisfacció amb la proposta realitzada i van continuar fent-la servir després de finalitzar el període del servei.

Paraules clau

Aprenentatge servei, pati, gènere, inclusió.

How to make playgrounds more coeducational? A service-learning proposal

Abstract

The recognition of equal rights for all people in legislation is a fact, but according to research, there is still a long way to go to achieve real equality between girls and boys. The school should guarantee this equality of rights, but we see that in school playgrounds there is a great asymmetry in their use. The main goal of this work was to design a playground organization, from a gender perspective, developed through a service-learning (S-L) experience. The SL project is based on a need detected in the school and in order to carry it out it has been essential to have the collaboration of the center, the students, the teaching staff and the management team. The service proposal was designed for a university and the playground space was divided into 6 areas. For the collection of information, different instruments were used (observations, students' evaluation tables, diaries and tools for self-evaluations). The proposed change has made clear that girls and boys play together when the proposals offered are designed taking into account the gender perspective. The members of the school involved were satisfied with the proposal and continued to use it after the end of the service period.

Keywords

Service-learning, playground, gender, inclusion.

1. Introducción

A pesar de que la situación social de las mujeres ha mejorado en cuanto al reconocimiento de sus derechos, a la luz de los datos que se recogen en las investigaciones (Martínez-Abajo et al., 2020; León, 2021), se aprecia que aún queda mucho camino por recorrer para llegar a una plena igualdad entre chicas y chicos (Martínez-Benítez, 2018). La escuela debe garantizar la igualdad de derechos de niñas y niños, y, sin embargo, vemos que en los patios de las escuelas existe una gran asimetría en los usos de los espacios y en las actividades realizadas (Garay et al., 2017).

Una de las diferencias sociales se refiere a la presencia de las mujeres en el deporte y en la actividad física, que a lo largo de la historia ha sido muy escasa, hecho que tiene una incidencia directa en la utilización y la organización de los patios de los centros escolares, ya que por décadas se ha comprobado que la ocupación del espacio y la presencia en los juegos escolares ha sido muy desigual (Larraz, 1988; Subirats y Tomé, 2007; Rodríguez y García, 2009; Larramendi, 2016).

Se optó por la metodología de aprendizaje-servicio (ApS), dado que en un mundo cambiante en el que las diferencias sociales entre las personas lejos de disminuir aumentan cada día, se hacía imprescindible abordar la enseñanza desde metodologías que aborden la diversidad y las situaciones de vulnerabilidad de las personas (Martínez-Domínguez, 2014). El ApS permite reflexionar, aprender y concienciar sobre los problemas que se gestan en la sociedad (Batlle, 2013; Aramburuzabala et al., 2015), educando a la ciudadanía y, a su vez, haciendo frente a las necesidades sociales detectadas.

En este caso, el ApS se plantea como metodología de transformación en su aplicación a los espacios de juego que han sido considerados tradicionalmente como un medio más de exclusión (Rodríguez y García, 2009; Garay et al., 2017).

1.1. La escasa presencia de las mujeres en las actividades físicas y los deportes

Las niñas y las mujeres han sufrido importantes discriminaciones no sólo en el ámbito deportivo, sino también en otros ámbitos de la sociedad. Los estereotipos sexo-genéricos marcan lo que se espera de las personas en la sociedad y, en el mundo del deporte, donde gracias a la división de las categorías masculinas y femeninas, las diferencias se hacen más evidentes y se da a entender que existen deportes que son exclusivos para chicos, y otros para chicas (Flintoff y Scraton, 2001; Prat y Flintoff, 2012; Martínez-Abajo, 2019; Serra et al., 2019). Los estereotipos se asocian a prejuicios y discriminaciones y son creencias que surgen en torno a las características de un grupo social (González-Gavaldón, 1999; Serra et al., 2019).

Y así vemos que, a lo largo de la historia, se han ido dando ejemplos como que, en los

antiguos Juegos Olímpicos en Grecia, las mujeres tenían totalmente prohibido practicar deporte, y lo mismo ocurre también en las primeras olimpiadas modernas en 1896, ya que, para el Barón Pierre de Coubertin, fundador de los Juegos Olímpicos Modernos, no era natural que las mujeres practicaran deporte y desatendieran sus obligaciones de ser madres. Hay que esperar a su segunda edición, en 1900 en París, para que exista una tímida presencia femenina en tenis y en golf (Alfaro, 2004). En el siglo XIX, la presencia de mujeres en el mundo del deporte era muy reducida. Las mujeres no tenían la oportunidad de participar en la mayor parte de los deportes y sus iniciativas eran rechazadas en la mayoría de los casos (Dworkin y Messner, 2002).

La presencia de las mujeres en el deporte fue aumentando y algunos estereotipos y barreras fueron rompiéndose, y se mantienen con fuerza durante todo el siglo XX, con períodos de retroceso como los acaecidos con la llegada de los totalitarismos a mediados de siglo en Europa, donde hay un gran retroceso en lo conseguido por las mujeres (Núñez y Míguez, 2018).

A finales del siglo XX, y ya centrándonos en el ámbito escolar, con la llegada de la LOGSE, al pasar de la escuela segregada a la escuela mixta, el modelo de Educación Física que se impone es el que procedía del currículo masculino. Según Vázquez-Gómez (2002), aunque la situación había mejorado, todavía quedaban muchos aspectos por trabajar y mejorar. El cuerpo de la mujer es considerado un cuerpo para ser visto, es decir, que la mujer debe tener un cuerpo hermoso para el goce del hombre. Por eso, muchas mujeres están sumidas en la búsqueda de la belleza extrema, convirtiéndose en un deber (Durán, 1988).

En la actualidad, en el siglo XXI, se sigue observando que hay muchos aspectos en los que las mujeres tienen serias dificultades para llegar al alto nivel, pero no sólo a nivel deportivo, también se puede ver claramente en los puestos directivos, y en la desigualdad salarial (Alfaro, 2004; López-González, 2017). Para hacer frente a esto, Mercier y Werther (2001) proponen crear estructuras neutrales, en las que las personas tengan las mismas posibilidades de participar en tareas de dirección y en los equipos deportivos. En todo ello, los medios de comunicación tienen su responsabilidad, ya que dan a conocer el mundo del deporte y son un potente recurso para garantizar la igualdad entre hombres y mujeres (Vega y Ávalos, 2016; Martínez-Abajo et al., 2020). En televisión aparecen mayoritariamente hombres deportistas y se deja un pequeño hueco para las mujeres, de tal manera que los medios de comunicación reflejan una realidad errónea o parcial, muestran un pequeño porcentaje del deporte femenino que no se corresponde con la realidad (Herránz, 2006; Rojas-Torrijos, 2010).

Y todo esto se ve reflejado en los patios de recreo de las escuelas, donde todos estos prejuicios tienen su repercusión, porque los chicos creen que el deporte les pertenece y que pueden ocupar la mayor parte del espacio (Vizcarra et al., 2009). Es desde ahí desde donde surge la necesidad del servicio que se ha realizado con el objetivo de ofrecer la oportunidad de jugar en igualdad dentro del horario escolar.

1.2. Los patios de recreo

En distintos momentos históricos ha habido mayor preocupación con la ocupación de los patios de recreo, éstos coinciden con las grandes revoluciones pedagógicas de la historia: a finales del XIX con la corriente higienista y el surgimiento de la escuela nueva y a principios del siglo XXI ante la defensa de espacios de no violencia en los centros escolares (Larraz, 1988; Grugeon, 1995; Cantó y Ruiz-Pérez, 2005; Garay et al., 2017; Lafuente y Horrillo, 2017). La preocupación se centra en el efecto que la distribución de los espacios tiene y en su utilización. Por ello, muchos centros educativos están destinando una parte de sus esfuerzos en crear espacios de uso múltiple, en lugar de aquellos espacios que estaban más centrados en la práctica de determinados deportes (Clark y Paechter, 2007; Larramendi, 2016; Antolin et al., 2017; Munitxa y Txintxurreta, 2018).

El patio es el lugar donde se da el juego y su uso puede variar según el espacio, la época, o la zona, utilizando diferentes acciones y distintos materiales. Según Pellegrini y Davis (1993) en este espacio el alumnado es libre, pues tiene la posibilidad de elegir libremente lo que quiere hacer. A pesar de ello, las discriminaciones en los patios de recreo no son un tema nuevo y son numerosas las investigaciones que verifican la ocupación diferenciada de los patios de recreo, donde los chicos suelen ocupar el espacio central dedicado al fútbol, justificando esta situación mediante prejuicios en los que se afirma que a las chicas no les gusta jugar a este deporte (Subirats y Tomé, 2007; Peña y Rodríguez, 2002; Rodríguez y García, 2009).

En la evolución histórica de los patios de recreo en los últimos siglos se pueden distinguir diferentes etapas (Garay et al. 2017). Hacia la mitad del siglo XIX, hay una preocupación por los patios de recreo que proviene de los movimientos higienistas. Estos espacios se veían como una solución compensatoria al trabajo sedentario realizado en las aulas y la preocupación venía dada por la salud postural. A finales del siglo XIX adquiere importancia el juego como medio para el desarrollo integral de niñas y niños (Frost, 2012). A lo largo del siglo XX los patios comienzan a adaptarse atendiendo a los diferentes proyectos pedagógicos desplegados en los centros, considerando que era importante tener un espacio para el ocio y el desarrollo motor en la infancia (Lafuente y Horrillo, 2017). En las décadas de 1970 y 1980 comienzan a llenarse los patios de porterías, canastas y rayas para acotar campos estandarizados. Y, por último, en las dos primeras décadas del siglo XXI se está optando por experiencias de dinamización y animación de los patios de recreo. Se han realizado proyectos para trabajar la convivencia y la coeducación, con un enfoque claro contra la violencia de género. Junto a ello ha dado comienzo un movimiento que va en contra de la estandarización de los patios, que limita la utilización libre de los mismos. Se busca la transformación de los patios con el fin de crear nuevas y más ricas experiencias.

Ejemplo de dichas transformaciones son la experiencia de la Ikastola Kurutziaga de Durango, Bizkaia (Munitxa y Txintxurreta, 2018) o la propuesta realizada por el

ayuntamiento de Hernani (2005). En el caso de la Ikastola Kurutzia, la base de la transformación fue la intención de aplicar una pedagogía innovadora en que se impliquen también a los espacios y se reflejen los sueños del alumnado. Por ello, las niñas y los niños fueron parte activa del cambio, realizando diversas acciones:

- Observación: salieron al antiguo patio de la ikastola y realizaron una observación siguiendo un cuestionario.
- Reflexión: analizaron conjuntamente lo que habían observado.
- Propuestas: se empezaron a hacer propuestas sobre el plano, con la intención de crear un nuevo patio de recreo.

Además, al alumnado se le preguntó dónde jugaba más, y qué espacio ocupaban chicas y chicos, tomando conciencia de las desigualdades. Se reflexionó sobre los estereotipos y sobre en qué espacios se aumenta la competitividad, la fuerza, o la habilidad y en cuáles se realizan juegos más pasivos (Lomas, 2004; Garay et al., 2017).

Este trabajo, tomando como punto de partida las iniciativas indicadas, pretende analizar una propuesta de mejora del uso de los espacios de un centro escolar de Bizkaia, realizando una transformación con perspectiva de género, a través de una experiencia de ApS desarrollada por una alumna universitaria. La necesidad fue diagnosticada por el centro y se ha visto agravada con la creación de grupos burbuja surgidos con la pandemia. En consecuencia, los objetivos del servicio que recoge este trabajo son:

- Observar la realidad de los patios mediante un diagnóstico para analizar las posibilidades de los espacios del centro y poder proponer una nueva organización de los espacios
- Mejorar la implicación de alumnado y profesorado a través de un planteamiento de juegos para todas las personas en igualdad.
- Analizar el efecto del servicio valorando la utilización del espacio y la satisfacción de las personas receptoras del servicio, escolares.

2. Método

Es imprescindible contextualizar la propuesta para poder entenderla. Por ello, hablaremos del contexto, de las personas participantes en el servicio, de la propuesta de servicio, de las herramientas para la toma de información, y de cómo se ha realizado el análisis.

2.1. Contexto

El presente trabajo es un estudio de caso que recoge un servicio basado en un

proyecto ApS que se llevó a cabo en un centro escolar de Bizkaia. Al tratarse de un pueblo pequeño, toda la comunidad participó en las actividades del centro. La metodología de ApS fue acorde con la filosofía del centro, que participaba activamente en otros proyectos de Zerbikas (asociación vasca de ApS). La educación en igualdad, colaboración e inclusión, y el trabajo cooperativo eran algunas de las características del grupo.

El punto de partida del presente trabajo surgió en el curso 2020/2021, cuando a una alumna de 4º curso del Grado de Educación Primaria que realizaba sus prácticas específicas de la especialidad de Educación Física en un centro escolar de Bizkaia se le ofrece la oportunidad de reorganizar los patios del centro escolar. La reorganización se plantea a modo de servicio: a través de la planificación y realización de dicho servicio, la alumna universitaria adquiere competencias de su futura profesión como docente. La necesidad planteada por la dirección del centro y, por lo tanto, el objetivo de dicho servicio era reducir las desigualdades de género a través de la transformación de los espacios escolares de recreo en un momento muy difícil generado por la situación de pandemia surgida en torno a la COVID-19.

El período de prácticas le ayudó a definir, junto con su tutor, cuál podía ser el servicio por ofertar, y la estudiante asistió de manera voluntaria al centro durante dos semanas más tras finalizar las prácticas oficiales para organizar los espacios, las actividades, los grupos y las responsabilidades. Se había detectado que la organización de los recreos no era adecuada, ya que, por un lado, el alumnado apenas participaba en su organización, y, por otro, porque no era un espacio adecuado para trabajar la igualdad de género. Con estas ideas se expuso el proyecto de ApS a la dirección y se comenzó a trabajar con el servicio.

El aprendizaje curricular de la alumna universitaria se vinculó al Trabajo Fin de Grado (TFG) y a la adquisición de competencias profesionales propias del Grado de Educación Primaria. El centro había organizado los usos del patio en grupos burbuja. Con el servicio propuesto por la alumna universitaria se mejoraba la organización del alumnado y, además, se atendía a la inclusión de la perspectiva de género. Así, se dio respuesta también al 5º Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS), igualdad de género, planteada por la Agenda 2030 de la UNESCO. Para todo ello, contó con la ayuda prestada por su profesorado universitario que participaba en un programa para el desarrollo de los ODS en el ámbito universitario llamado Campus Bizia Lab (Vizcarra-Morales et al., 2022).

2.2. Participantes

Debido a la COVID-19, en el centro se habían organizado grupos burbuja para la utilización del espacio, con diferentes turnos y a diferentes horas. El servicio se ha dirigido al alumnado de 5º y 6º curso de Educación Primaria. Han participado en total 36 escolares de 5º curso (19 chicos y 17 chicas) y 28 escolares de 6º curso (17 chicos y 11 chicas). Tres docentes se implicaron para ayudar con los cuidados a la hora del juego.

2.3. Diseño del trabajo

Tras hablar con uno de los tutores de Educación Física del centro que le propuso realizar este servicio, la alumna se puso en contacto con la persona que organizaba los recreos de Educación Primaria. Era importante reorganizar el espacio del patio e implicar en su utilización al resto del profesorado.

Antes de hacer la propuesta, la estudiante universitaria se dedicó a observar los espacios que tenían mayor y menor uso, y las relaciones entre las personas para, a continuación, proponer diferentes rincones de actividad. Que la estudiante del Grado de Educación Primaria hubiera hecho las prácticas en el mismo centro fue una ventaja, porque conocía al alumnado y sus gustos, y eso facilitó mucho la labor realizada.

La observación inicial de los espacios fue fundamental para poder planificarlos teniendo en cuenta la inclusión y la igualdad de género. La responsabilidad principal recayó en el alumnado, pero se vio la necesidad de establecer unas normas debido a la situación pandémica. En total se diseñaron 6 zonas:

- Zona 1, montaña: en el monte el alumnado tenía la oportunidad de realizar juegos de atrapar, o también hacer paseos.
- Zona 2, frontón: el frontón se dividió en 2 un espacio para jugar a pelota a mano y otro para hacer hockey. El material del que se disponía era pelotas de mano, sticks de hockey, porterías, pelota y petos.
- Zona 3, mesas: rincón tranquilo, con juegos de mesa como 3 en raya o ajedrez, entre otros.
- Zona 4, espacio central: espacio para jugar a "robar pañuelos" u otros retos cooperativos.
- Zona 5, tiro con arco y estructura: espacio destinado al uso de tiro con arco. También tenían la oportunidad de jugar en una estructura para trabajar el equilibrio, las trepas y las suspensiones.
- Zona 6, huerta: zona en la que trabajar las tareas de la huerta o jugar.

La propuesta se realizó en 2 semanas en las que el alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria fueron alternando las zonas, con una duración máxima del espacio de 30 minutos, el tiempo de recreo. Los días de meteorología adversa, sólo se podía utilizar el frontón (zona 2).

En cuanto a las normas en el uso de los espacios, debido a la especial situación creada por la COVID-19 se tuvieron que adaptar las normas en los espacios de juego a las pautas de prevención y seguridad (número de personas a ocupar el espacio, salir en grupos, con diferencias de 5 minutos, normas sobre limpieza de manos y uso de

mascarillas) y, además, se contemplaron muchas otras normas imprescindibles para mejorar la inclusión, la igualdad de género, el respeto, los límites y la convivencia.

Con respecto al reparto de responsabilidades, en cada una de las zonas se contó con alumnado y profesorado responsable. Dos escolares se encargaban de recoger y cuidar el material, además de asegurarse de que se cumplían las normas de la zona para que todo el mundo pudiese jugar conjuntamente. El alumnado encargado podía pedir ayuda al profesorado que estaba en esa zona. En el caso del profesorado, la responsabilidad de todas las zonas se repartía entre tres personas: una persona se hacía cargo del frontón, otra se ocupaba de parte de la zona exterior (la sala de deportes, la montaña y también los baños) y la tercera persona se encargó de la zona de mesas y de la huerta. La misión del profesorado era supervisar la labor del alumnado responsable y asegurarse de que los niños y las niñas estaban actuando correctamente. Se trabajó la comunicación, la responsabilidad, la implicación y el compromiso para intentar regular el uso del espacio y que se siguieran las normas, alternando las responsabilidades entre el alumnado-responsable y el profesorado.

2.4. Instrumentos

Durante el servicio se realizó una observación al final de cada día y al final de la semana para identificar cómo se iban utilizando los espacios y poder realizar una media de uso. Asimismo, cada alumna y cada alumno realizaba una autoevaluación al final de la semana, en que se les preguntaba cómo se habían sentido a lo largo de la semana; qué emociones habían tenido; en qué espacio habían sentido mayor comodidad; cuál les había gustado más; y en cuál habían pasado más tiempo; si les había parecido idónea la organización del espacio; si habían respetado a las otras personas; y si se habían sentido respetadas; en qué medida habían ayudado a que el espacio funcionara y fuera mejor; y qué cambiarían de la nueva organización. Gracias a esta evaluación se obtuvo información muy útil para mejorar la propuesta desplegada y para tenerla en cuenta en futuras transformaciones que se planteen para realizar el centro educativo.

Para recoger información la estudiante universitaria que ofrecía el servicio utilizó un diario donde recogía, durante todo el proceso, diferente información a modo de narraciones etnográficas. Resultó ser un instrumento muy interesante para poder coleccionar las anécdotas, sus propias emociones, las emociones de niñas y niños, los aspectos a mejorar, y aquellos problemas que surgieron.

Además, la estudiante de grado creó un instrumento de autoevaluación para ella misma a través de una rúbrica que, entre otras cosas, sirvió para ver si se alcanzaban los objetivos del servicio. La alumna reflexionó sobre sus propios sentimientos, sobre su sentido del respeto, sobre el reconocimiento de sus propios prejuicios y sobre la idoneidad de las propuestas realizadas para cada espacio.

2.5. Análisis de la información

La información proveniente del diario, de las observaciones y de las evaluaciones realizadas ha sido analizada mediante un sistema categorial (tabla 1).

Tabla 1: Sistema categorial

Dimensión	Categoría
Distribución de los espacios	Ocupación por sexos Espacio que más les ha gustado Espacio en el que han pasado más tiempo
La nueva organización de los espacios	Percepciones Propuestas
Autoevaluación de la estudiante universitaria	
Sobre las notas de campo del diario del servicio	Sentimientos Normativa y materiales Valoración de la planificación

En todo momento se ha mantenido la confidencialidad del alumnado y del profesorado, y el proyecto ha pasado por el comité de ética de la universidad.

3. Resultados

La información recogida proviene de los diarios, las observaciones y las evaluaciones y se refiere a la utilización de los espacios, la normativa y las propuestas del alumnado.

3.1. Distribución en los espacios

Se realizó una observación en la que se apuntaba cuántas personas había en cada uno de los espacios cada día y se hizo una media de ocupación por espacio que se recoge en la tabla 2. En general, chicas y chicos estuvieron mezclados en los diferentes espacios.

Tabla 2: Distribución de los espacios

Espacio	Chicas	Chicos	Total
Zona 1: Montaña	6	5	11
Zona 2: Frontón	7	12	19
Zona 3: Mesas	2	3	5
Zona 4: Espacio central	5	9	14
Zona 5: Tiro con arco y estructuras	2	2	4
Zona 6: Huerto	6	5	11

Tal y como se puede observar en la Tabla 2, el espacio más utilizado fue el frontón, seguido del espacio central que, a su vez, son los espacios más utilizados por los

chicos. El huerto y la montaña, sin embargo, son las zonas en las que siempre ha habido más chicas. Se puede observar que el juego era bastante igualitario entre chicas y chicos con algunas diferencias. En el frontón se podía jugar a hockey o pelota a mano. Ante los juegos propuestos, el alumnado a veces proponía juegos nuevos o realizaba juego libre.

En función de las percepciones del alumnado sobre en qué espacio han pasado más tiempo o qué espacio han utilizado más se han elaborado los gráficos 3 y 4.

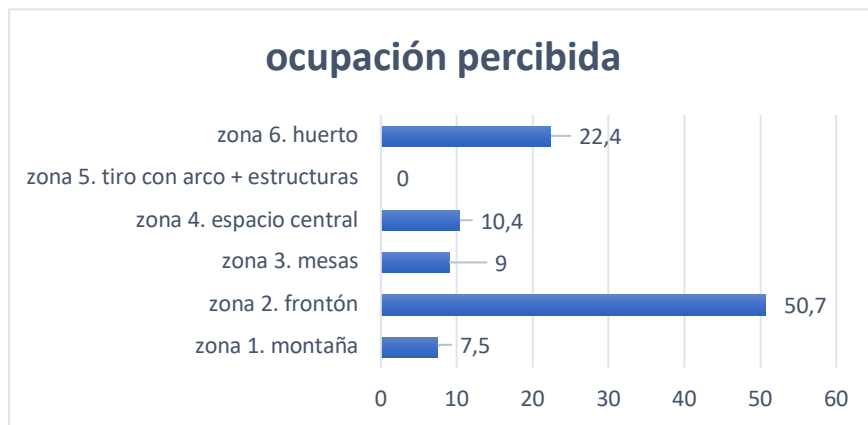


Gráfico 3: En qué espacio he pasado más tiempo

Según el alumnado, la zona más utilizada ha sido el frontón y el espacio central, lo que coincide con la observación de la alumna universitaria. El frontón ha sido la zona que más les ha gustado (44,8%), y la que más tiempo han ocupado según su percepción (50,7%). Sin embargo, consideran que han pasado menos tiempo en la montaña (7,5%) que el observado por la estudiante universitaria y ello puede ser debido a que ha sido un espacio que les ha gustado (22,4%) y que se les ha hecho corto el tiempo empleado.



Gráfico 4: Qué espacio me ha gustado más

En la zona central donde se realizaban juegos tradicionales de persecución, parece que no es la zona que más les haya gustado (10,4%) y perciben que han pasado poco tiempo (6%), a pesar de que la ocupación real observada era algo superior a la observada en la montaña.

En cuanto a los comportamientos observados en niñas y niños, han jugado conjuntamente sin separación sexo-genérica en todos los espacios, a pesar de que la ocupación de chicos era algo superior en el frontón, donde se realizaban juegos cooperativos con balón, y algo superior por parte de las chicas (aunque bastante equilibrado) en la montaña, donde se realizaban juegos de equilibrio, trepa y balanceo.

3.2. Nueva organización de los espacios

Cuando se preguntó al alumnado por la nueva agrupación de los espacios y si les había parecido adecuada la nueva organización, dijeron que les pareció adecuada, pero que podía mejorarse e hicieron aportaciones con juegos diferentes para cada zona.

La participación del profesorado en sus labores de ayuda y vigilancia en cada una de las zonas no fue muy elevada. Debido a la COVID-19 niñas y niños estaban distribuidos por niveles con grupos burbuja y esto dificultó la circulación libre entre zonas, hecho que hubiese funcionado si el profesorado hubiera realizado la labor que se les había asignado (permitir la utilización libre de los espacios en los itinerarios establecidos respetando los grupos burbuja). Así, niñas y niños manifestaron su descontento al no poder cambiar de espacio:

Sí, pero me gustaría que, además de estar en el frontón, estuvieran en otros lugares (alumna de 5º).

Además, aunque los itinerarios estaban bien marcados y el profesorado opinó que se preocuparon mucho de que se mantuvieran los grupos burbuja, a veces, algunas personas no respetaban el orden de los itinerarios marcados o se confundían y se rompían los grupos burbuja:

A veces se rompía nuestra burbuja porque entraban otras personas (alumno de 6º).

A cada espacio se le asignaba un máximo de 30 minutos y las niñas y niños dicen que el tiempo era escaso, pero, no se podía ampliar más por coincidir con el tiempo dedicado al recreo del centro escolar.

En cuanto a las propuestas realizadas, algunas niñas y niños propusieron hacer algunas modificaciones a los juegos realizados. Hay quien propone que haya más juegos en el frontón, cuestión complicada debido a la falta de espacio.

También hubo una reivindicación por parte de un grupo de niños para incluir en las

propuestas las porterías y como juego el fútbol, que se había desechado. Atendiendo a esta reivindicación, quizá habría que pensar una propuesta que integre el fútbol y, a la vez, se realice un planteamiento que sea inclusivo y, a poder ser, diferente, ya que hay personas que únicamente jugarían a fútbol y no harían nada más.

3.3. Autoevaluación de la alumna universitaria que ofrece el servicio

La estudiante utilizó una rúbrica para realizar la autoevaluación, lo que le llevó a autoobservar su actuación al final de cada semana y cambiar aquello que no le parecía adecuado, cambios que, a la vez, transcribía en su diario. Al tener en cuenta las opiniones de niñas y niños, pudo comprobar que, en general, los espacios eran idóneos y que el alumnado estaba a gusto.

Por otro lado, la rúbrica también fue útil para comprobar el logro de los objetivos, ya que, si observaba que alguno no se alcanzaba en la primera semana, o no estaba del todo conseguido, aprovechaba esa reflexión para introducir mejoras de cara a la segunda semana. No obstante, se debe destacar que casi todos los objetivos se habían cumplido ya en la primera semana.

Lo más difícil para ella fue tomar conciencia de sus propios prejuicios, y sobre los prejuicios de las niñas y los niños. Parece que algunos de los prejuicios son difíciles de cambiar, pues están bastante interiorizados, pero vio que en la segunda semana la actitud era más abierta por haber ya fomentado previamente la participación igualitaria en los juegos.

Las propuestas fueron de interés para niñas y niños, a la vez que se respondió a sus necesidades de juego y se les ofreció la oportunidad de participar en igualdad, cosa que no ocurría con la utilización tradicional del patio.

3.4. Sobre las notas de campo recogidas en el diario

A través de las notas de campo recogidas en los diarios se ha recogido información en torno a los sentimientos, la utilización de la normativa y los materiales en los espacios y la planificación.

En cuanto a los sentimientos, se recogieron los sentimientos vividos durante las dos semanas en las que se desarrolló el servicio, tanto las percepciones recogidas del alumnado por la estudiante universitaria como las suyas propias. Por un lado, la alumna universitaria muestra cierta incertidumbre el primer día por tener que actuar ante el alumnado en otro papel diferente al que había tenido en el prácticum, y alegría al ver cómo fue recibida la propuesta por las niñas y los niños. También mostró tristeza, el último día, al dejar el centro escolar.

En cuanto a la normativa, parece que, dadas las circunstancias, las normas que se habían establecido eran insuficientes para atender a una situación tan compleja. Al poner los espacios en marcha fue evidente la falta de algunas normas y, tras algunos cambios y adaptaciones, algunos de los rincones, como el hockey, funcionaron mejor.

Con respecto al material, uno de los días fue necesaria una reflexión sobre el uso del mismo y sobre cuál es su uso común y, que si se estropea, nadie podrá utilizarlo. Las niñas y los niños, tras la reflexión, comenzaron a cuidar mejor el material.

En cuanto a la planificación, como factor obstaculizador destaca la situación de pandemia y el tener que mantener los grupos burbuja, puesto que obstaculizó ampliamente la planificación y la organización de los espacios. Entre los factores facilitadores de la puesta en marcha de la propuesta la alumna universitaria destacó el trato favorable recibido por parte del profesorado y del equipo directivo del centro escolar que le ayudaron y le facilitaron el acceso al material, el trato con el alumnado y la disposición para echarle una mano. Desde el centro escolar se valoró que el servicio ofrecido fue adecuado y útil para el centro, y se mantuvo la nueva organización hasta final del curso.

4. Discusión y conclusiones

El servicio otorgado ha ahondado en el aprendizaje de la estudiante de Grado, según mencionó ella misma, y sirvió para implicar al alumnado en la organización de los espacios del centro escolar, lo que supone educar en la ciudadanía, tal y como expresan las investigaciones previas (Puig y Palos, 2006; Tapia, 2010; Aramburuzabala et al., 2015). La alumna universitaria tuvo la oportunidad de reflexionar sobre la práctica desarrollando una comprensión más profunda de la complejidad de la profesión docente. El desarrollo de este servicio le permitió participar activamente en la sociedad a través de un entorno escolar, entrando en contacto con una situación real de práctica que se ha problematizado (García et al. 2012; ; Rubio, 2017; Batlle, 2020; Martín et al., 2021).

Gracias a la propuesta presentada para eliminar y reducir la desigualdad entre chicas y chicos, y para trabajar la inclusión, se ha conseguido que niñas y niños jueguen en igualdad en la nueva distribución del espacio, y, además, ha servido para que tomen conciencia y reflexionen sobre este tema, ya que el uso diferenciado por sexos en los patios de los centros educativos sigue siendo patente. Por lo tanto, repensar la organización de los patios es necesario y recomendable para intentar reducir las desigualdades, tal y como se puede observar en investigaciones previas (Cantó y Ruiz-Pérez, 2005; Clark y Paechter, 2007; Costa y Silva, 2009; Frost, 2012; Garay et al., 2017)

Ha sido muy difícil luchar contra los prejuicios y los estereotipos, pues era común escuchar frases como “los chicos somos más fuertes que las chicas” o “las chicas en el deporte no sois tan buenas como nosotros”, lo que indica que es necesario seguir realizando propuestas con perspectiva de género en los centros escolares (Flintoff y Scraton, 2001; Herranz, 2006, León, 2021).

Se podría afirmar que la nueva organización propuesta ha servido para trabajar la igualdad de género, que ha fomentado la inclusión y que una parte del alumnado sigue demandando jugar a fútbol, aunque se le ofrezca nuevas propuestas que

considera atractivas. Por ello, es importante seguir trabajando estas temáticas y seguir los ejemplos iniciados por otros centros educativos (Larramendi, 2016; Rodríguez et al., 2016; Munitxa y Txintxurreta, 2018). La participación del propio alumnado en las propuestas de mejora de la organización de los patios, como se puede apreciar en las evaluaciones hechas con los niños y niñas, pueden aportar luz a aquellos aspectos a considerar a la hora de plantear patios y espacios de juego más inclusivos.

Con respecto a los objetivos propuestos, en general se ha cumplido con lo previsto, pero ha sido más fácil hacer propuestas en las que participaran chicas y chicos por igual, que tomar conciencia de los prejuicios, incluso en el caso de la propia alumna universitaria. La propuesta ha supuesto una nueva organización del patio, con la que se ha conseguido mejorar la capacidad de elegir el espacio que se deseaba utilizar y la manera en que se deseaba usar (Lomas, 2004; Subirats y Tomé, 2007; Lafuente y Horrillo, 2017). Por lo que, tras lo visto a lo largo del trabajo, se puede afirmar que es necesario un cambio en los modos de plantear los patios, y que empezar este cambio desde los centros, implicando principalmente al equipo docente, es una tarea imprescindible.

Referencias

- Alfaro, E. (2004). El talento psicomotor y las mujeres en el deporte de alta competición. *Revista de educación*, 335, 127-151.
http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re335/re335_11.pdf
- Antolín, M., Gil, V., Olaizola, M., Navarro, V., Iglesias, I. y Rodríguez, A. (2017). *Elkartoki*. https://wearetipi.co/public/docs/patioa_denona_da.pdf
- Aramburuzabala, P., Cerrillo, R. y Tello, I. (2015). Aprendizaje-servicio: una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(1), 79-95.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41024>
- Ayuntamiento de Hernani (2005) *El recreo igualitario. Guía de recursos sobre coeducación y espacio*. Consejo de Igualdad y Área de Igualdad.
http://www.hernani.eus/eu/ficheros/9_11451eu.pdf
- Battle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. PCC.
- Battle, R. (2020). *Aprendizaje-Servicio: compromiso social en acción*. Santillana.
- Cantó, R. y Ruiz-Pérez, L. M. (2005). Comportamiento motor espontáneo en el patio de recreo escolar: Análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 1(1), 28-45.
<https://doi.org/10.5232/ricyde2005.0010>

Clark, S. y Paechter, C. (2007). Why can't girls play football? Gender dynamics and the playground. *Sport, Education and Society*, 12(3), 261-276.
<https://doi.org/10.1080/13573320701464085>

Costa, M. R. y Silva, R. (2009) La cultura del patio de recreo: las relaciones de niños y niñas en primaria. En Asociación Latinoamericana de Sociología, *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología y VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Asociación Latinoamericana de Sociología.
<http://www.aacademica.org/000-062/823>

Duran, A. (1988). *De puertas a dentro*. Instituto de la Mujer. Ministerio de Asuntos Sociales.

Dworkin, S. y Messner, M. (2002). Gender relations and sport. *Sociological Perspectives*, 45(4), 347-352.
<https://www.jstor.org/stable/10.1525/sop.2002.45.4.347>

Flintoff, A. y Scraton, S. (2001). Stepping active leisure? Young women's perceptions of active styles and their experiences of school physical education. *Sport, Education and Society*, 6(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/713696043>

Frost, J. (2012). Evolution of American Playgrounds. *Scholarpedia*, 7(12), 30423.
http://www.scholarpedia.org/article/Evolution_of_American_Playgrounds

Garay, B., Vizcarra, M. T. y Ugalde, A. I. (2017). Los recreos, laboratorios para la construcción social de la masculinidad hegemónica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(2), 185-209. <https://doi.org/10.14201/teoredu292185209>

García, T., Sánchez, M. S. y Mayor, D. (2012) Una vinculación teoría práctica en un espacio inclusivo: Escuela-Comunidad-Universidad. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 107-120. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/225>

González-Gavaldón, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, 12, 76-88. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15801212.pdf>

Grugeon, E. (1995). Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo. En M. Hammersley y P. Woods (koord.) *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos* (pp. 23-47). Paidós.

Herránz, Y. (2006). *Igualdad bajo sospecha. El poder transformador de la educación*. Narcea.

Lafuente, A. y Horrillo, P. (2017). *Como intervenir un patio escolar. La aventura de aprender. Guía de Edulab*. Ministerio de educación y cultura.
<http://laaventuradeaprender.intef.es/documents/10184/67760/como-intervenir-un-patioescolar>

Larramendi, I. (2016). Eskoletako jolastokiak eta genero-rolak: Diseinuaren eragina genero nortasunaren eraikuntzan [los patios escolares de recreo: influencia del diseño en la construcción de la identidad]. *Aldiri Arkitektura eta Abar*, 3(27), 18-21.

http://www.unibertsitatea.net/otarrea/ingeniaritza-etateknologia1/arkitektura/27_larramendi_eskoletako-jolastokiak-etagenero/at_download/file.

Larraz, A. (1988). El acondicionamiento de zonas de juegos para niños. *Apunts Educació Física i Esports*, 13, 10-18. <https://revista-apunts.com/el-acondicionamiento-de-zonas-de-juego-para-ninos/>

León, I. (2021). *Desde el transfeminismo a la Educación Infantil: Estudios de caso sobre la escuela y la identidad en tiempos de neoliberalismo*. [Tesis doctoral]. UPV/EHU.

Lomas, C. (2004). *Los chicos también lloran*. Paidós Ibérica.

López-González, M. J. (2017). *Mujer, discriminación y deporte*. Editorial Reus.

Martínez-Abajo, J. (2019). *La construcción de la identidad de un grupo de deportistas de alto nivel: un estudio de caso*. [Tesis doctoral]. UPV/EHU. <https://addi.ehu.es/handle/10810/35187>

Martínez-Abajo, J., Vizcarra, M. T. y Lasarte, G. (2020). Percepción de las deportistas de su trato mediático. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 139, 73-82. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.10](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.10)

Martínez-Benítez, J. E. (2018). *Diferenciales de género y actividad física en los estudiantes de la universidad central del Ecuador*. [Tesis Doctoral]. Universitat d'Alacant.

Martínez-Domínguez, B. (2014). La educación hoy el valor de mañana: Aprendizaje-Servicio y Educación Inclusiva. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 30, 183-208.

Martín, M. J., Bär, B., Gijón, M., Puig, J. M. y Rubio, L. (2021). El mapa de los valores del Aprendizaje-Servicio. *Alteridad: Revista de educación*, 6(1), 12-22. <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/1.2021.01>

Mercier, R. y Werther, P. (2001). Changing the androcentric world of sport. *Canadian Journal for Women in Coaching*, 1(6). <https://coach.ca/WOMEN/e/journal/july2001/index.htm>

Munitxa, K. y Txintxurreta, I. (2018). Jolastokia Amesten (Trd.: Soñando el patio de juego), el primer parque de Durango imaginado por el alumnado de un colegio. *Mugalari, revista digital*. <https://mugalari.info/2018/04/12/jolastokia-amesten-primer-parque-durango-imaginado-alumnado-colegio>

- Núñez T. y Mínguez, A.(coords) (2018). *Re-creando imaginarios: actas "cine, deporte y género"*. Ayuntamiento de Sevilla, Servicio de la Mujer.:
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/74910/Cine%2c%20Deporte%20y%20Gnero.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pellegrini, A. D. y Davis, P. L. (1993). Relation between children's playground and classroom behavior. *British Journal of educational psychology*, 63(1), 88-95.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01043.x>
- Peña, J. y Rodríguez, M. (2002). Identidades esquemáticas de género en la escuela: a propósito del primer aniversario de la muerte de Bourdieu. *Teoría de la Educación*, 14, 235-263. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/173224>
- Prat, M. y Flintoff, A. (2012). Tomando el pulso a la perspectiva de género: un estudio de caso en una institución universitaria de formación de profesorado de Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 69-84.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217026228001>
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de pedagogía*, 357, 60-63.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1970468>
- Rodríguez, H. y García, A. (2009) Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 59-72. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418821005>
- Rodríguez, M.C.; Peña, J.V. y García, O. (2016) Estudio cualitativo de las diferencias de género en la elección de opciones académicas en los estudiantes de bachillerato científico-técnico. *Teoría de la Educación*, 28(1), 189-207.
<http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2016281189207>
- Rojas-Torrijos, J. L. (2010). La construcción de las noticias deportivas desde una mirada androcéntrica. De la invisibilidad a los estereotipos de la mujer deportista. *Vivat academia*, 113, 122-136. <https://idus.us.es/handle/11441/70065>
- Rubio, L. (2017). Educar para comprender y transformar el mundo: proyectos de ApS y educación para la justicia global. *Aula de innovación educativa*, 265, 50-54.
- Serra, P., Soler, S., Vilannova, A. e Hinojosa, I. (2019). Masculinization in Physical Activity and Sport Sciences Degree Programs. *Apunts para la Educación Física y el Deporte*, 135, 9-25. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/1\).135.01](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/1).135.01)
- Subirats, M. y Tomé, A. (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Octaedro.
- Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del "Aprendizaje-Servicio": una

perspectiva latinoamericana. *Tzhoecoen*, 5, 23-43.

http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/sabi/Aprendizaje_y_servicio/pdfs/La_propuesta_pedagogica_del-Aprendizaje_servicio-_una_perspectiva_latinoamericana.pdf

Vázquez-Gómez, B. (2002). La mujer en ámbitos competitivos: el ámbito deportivo. *Fáisca Revista de altas capacidades*, 9, 56-69.

<https://revistas.ucm.es/index.php/FAIS/article/view/FAIS0202110056A>

Vega, L. y Ávalos, M. A. (2016). La presencia de la mujer deportista en la televisión. *Feminismo/s*, 27, 165-175. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/61253>

Vizcarra, M.T., Macazaga, A. M. y Rekalde, I. (2009). *Las necesidades y valores de las niñas en las competiciones del deporte escolar*. Emakunde-UPV/EHU.

Vizcarra-Morales, M. T., Bastarrika-Varela, O., Gamito-Gómez, R. y Martínez-Abajo, J. (2022). Valoraciones sobre una experiencia de Aprendizaje-Servicio en el programa Campus Bizia Lab. *Estudios pedagógicos*, 47(4), 213-230.

<http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/6886/7791>