

REVISTA SABERES EDUCATIVOS

N° 14, ENERO-JULIO 2025, PP. 1-27

DOI. <https://doi.org/10.5354/24525014.2024.73622>

ISSN 24525014

# ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN EN EL RECREO ESCOLAR: EL CASO DE ESCUELAS PÚBLICAS CHILENAS

## INCLUSION STRATEGIES IN SCHOOL RECESS: THE CASE OF CHILEAN PUBLIC SCHOOLS

*Franklin Castillo-Retamal, Catalina Alborno-Pavez, Diego González-Arellano, Camila Flores-Cáceres, Katalina Becerra-Castro y Jorge Becerra-Castro*

*Universidad Católica del Maule*

### Resumen

En este artículo se presenta una investigación cuyo objetivo fue conocer las estrategias que implementan las escuelas públicas respecto a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) durante el recreo. La investigación recogió información sobre cómo tres establecimientos educativos públicos de la zona centro sur de Chile orientan y apoyan a estudiantes con discapacidades en este espacio recreativo dentro de la escuela. El estudio realizado tuvo un carácter cualitativo, descriptivo y fenomenológico. El análisis de los resultados se hizo mediante una matriz de sistematización categorizada de tres niveles, apoyada en la indagación de literatura relacionada con el objetivo del estudio. Se concluyó que el Programa de Integración Escolar (PIE), si bien realiza un trabajo inclusivo dentro de las escuelas, los entrevistados indican que no proporciona las herramientas necesarias al momento de enfrentar el recreo escolar, dejando en evidencia la escasez en la infraestructura de los establecimientos y la falta de capital.

**Palabras clave:** recreo, inclusión, necesidades educativas especiales.

### ABSTRACT

The objective of this research was to learn about the strategies implemented by public schools regarding the inclusion of students with special educational needs (SEN) during recess, as well as to show how three public schools in south-central of Chile guide and support students with disabilities in this space within the school. The research is qualitative, interpretative and phenomenological. The analysis of the results was through a three-level categorized systematization matrix, supported by the literature research related to the objective of the study. As mentioned, it was concluded that the School Integration Program presents a good initiative allowing inclusive work within schools, despite this, it does not provide the necessary tools when facing school recess, leaving in evidence the shortage in the infrastructure of the establishments and the lack of capital.

**Keywords:** school recess, inclusion, special education needs.

La escuela, vista como parte de un sistema social, es la entidad que facilita la educación a los estudiantes buscando cultivar y mejorar en cada persona los ámbitos culturales, sociales y cognitivos. Por otro lado, según Crespillo (2010), la escuela se define como una comunidad educativa particular que actúa como un organismo responsable de la educación formal, al mismo tiempo que transmite aprendizajes y valores considerados necesarios en la comunidad, llevando a los y las estudiantes a utilizar sus capacidades en beneficio de la sociedad y de sí mismos/as (Chacón, 2019; Díaz-Barriga, 2020; Valenzuela Echeverri, 2023).

Durante la jornada escolar, existe un intervalo de tiempo destinado a que los y las estudiantes participen libremente en diversas actividades, como conversar, escuchar música, comer, ir al baño, jugar y descansar, entre otras (Cardoso, et al., 2017). El recreo o descanso escolar es un espacio que facilita los procesos de socialización dentro de la comunidad educativa y constituye una necesidad esencial para los niños y las niñas en su proceso de aprendizaje (Nanjarí et al., 2021). El recreo escolar es también un espacio en el que se enfrentan situaciones preocupantes y contradictorias como, por ejemplo, por un lado, las valoraciones negativas, la discriminación y la desigualdad y,

por otro, el juego, la integración y la inclusión (García, 2022; Molina-Saorín y Díaz, 2022).

La perspectiva de inclusión escolar pretende lograr que todos/as los/as estudiantes tengan las mismas oportunidades y posibilidades para realizarse como personas, independiente de sus características, habilidades, cultura, necesidades especiales o diferentes, teniendo siempre en consideración que ninguna persona es igual a otra, que está en nuestra naturaleza el ser distintos/as, que cada persona posee una serie de características que la hacen única y singular frente a las demás (Álvarez, 2022; Guillén, 2023; Tomé, 2020).

En Chile, en la Ley 20.845 de inclusión escolar (2015), el Ministerio de Educación (Mineduc) señala que las instituciones educativas deben enfocarse en dos objetivos principales: eliminar la discriminación y abordar la diversidad (Castillo-Retamal et al., 2021). Por medio de diversas estrategias educativas se promueve la inclusión de acuerdo con el criterio de cada establecimiento educacional, asegurando el aprendizaje además de la participación de cada estudiante y la atención de sus necesidades. Para ello, las escuelas implementan el Programa de Integración Escolar (PIE) que busca mejorar la calidad de la educación apoyando el aprendizaje y la participación en las salas de clases, enfatizando en los y las estudiantes con necesidades especiales (NEE). Como el mismo programa lo señala, este se centra en favorecer la presencia en la sala de clases (Mineduc, 2015), dejando de lado otros espacios escolares como el recreo.

Martínez et al. (2004) afirman que el recreo debería ser un espacio para explorar y descubrir nuevas oportunidades, así como para crear y construir significados que enriquezcan a las personas. En esta línea, y de acuerdo con los trabajos de Ramstetter y Fink (2019), el espacio del patio escolar es un entorno potencial de ideas para el desarrollo y el enriquecimiento del aprendizaje, puesto que para que se produzca este, los/as niños/as deben aprender primero a soñar, imaginar y preguntar. El recreo podría ser la única oportunidad para que algunos/as niños/as participen en interacciones sociales con sus compañeros/as, dado que en muchas salas de clase se limita considerablemente la interacción debido al enfoque racional y tecnicista de la enseñanza tradicional (Ertmer y Newby, 2013). Asimismo, Rodríguez-Fernández et al. (2020) sostienen que es en este espacio donde los/as niños/as realizan diversas actividades para despejarse de la rutina de la sala de clases, sintiéndose libres

y reaccionando espontáneamente a los estímulos que ofrece este tiempo asociado al placer, la diversión y el juego.

El recreo es un momento de gran autonomía del/la estudiante en la jornada escolar. Allí decide qué quiere hacer y con quién realizarlo, crea lazos de amistad y confianza, participa en juegos que desarrollan sus destrezas y valores, lo que favorece la recreación y descanso del grupo curso (García-Arias, 2018). En el contexto de la escuela, la literatura reporta que, a través del juego, el niño y la niña son capaces de expresar sus sentimientos en relación con el mundo social y transformar su realidad (Alves et al., 2018; Vincent et al., 2018). El recreo escolar, entonces, es uno de los momentos clave para la socialización del estudiantado, en el que ponen a prueba sus habilidades motrices, cognitivas y sociales junto a los/as otros/as estudiantes, compartiendo actividades de su interés. Sin embargo es también un momento donde es posible observar que hay estudiantes que se ven excluidos debido a la falta de estas habilidades (Almonacid-Fierro et al., 2022).

Desde el punto de vista de la inclusión, el recreo debe ofrecer un espacio para la participación de todos/as los/as estudiantes, tal como plantea Booth et al. (2007) al indicar que la idea de la inclusión en la primera infancia consiste en eliminar las limitaciones sociales para todos los niños y las niñas que juegan, aprenden y participan en su etapa escolar. La escuela contemporánea fue planeada para atender a un determinado perfil de estudiante, pero hoy tenemos estudiantes muy diversos/as. Tal demanda exige que la escuela innove y reformule la totalidad de su sistema con estrategias de enseñanza que permitan atender a todos los niños y a todas las niñas (Ainscow, 2017; Borges de Bastos, 2016).

El patio de recreo es un espacio/tiempo donde se construye la cultura infantil a través de los juegos, una cultura entre iguales que contribuye a la construcción de su identidad (Castañeda et al., 2020; Costa y Silva, 2009). Durante el juego, los niños y las niñas se convierten en agentes de su propio desarrollo al elegir sus actividades, objetos y lugares favoritos, al tiempo que son influenciados/as por el entorno, el cual facilita, contribuye e incluso modifica sus comportamientos que, a su vez, también transforman el entorno.

En tal sentido, García-Arias y Nogales-Martínez (2018) indican que la participación de los estudiantes en actividades en este espacio está supeditada a sus capacidades e intereses, por tanto, quienes

presentan ciertas dificultades corren el riesgo de ser excluidos/as de estas actividades durante el recreo.

Frente a ello, existe una preocupación respecto de la convivencia y el clima en los ambientes escolares, principalmente en el recreo cuando los/as estudiantes liberan toda su energía y se producen situaciones en las que se agreden (De la Peña y Vallejos, 2019). Hay ocasiones en las que las diferencias que no se solucionan en la sala de clases producen el matoneo fuera de la jornada escolar (Buritica Morales y Nañez Rodríguez, 2017; Fernández et al., 2022). Por otro lado, De Castro y Marcano (2018) indican que el recreo es percibido como un espacio apartado de la cotidianidad de la escuela respecto de la formación de valores, en el que se interrumpe la formación de estos hasta después del timbre, ya que es en ese momento cuando se retoma la real función escolar de la enseñanza y aprendizaje.

A partir de lo expuesto, el estudio que aquí se presenta se planteó como objetivo conocer las estrategias que implementan las escuelas respecto de la inclusión de estudiantes con NEE durante el recreo mediante el análisis de tres establecimientos educativos públicos de una ciudad de la zona centro sur de Chile.

## **Metodología**

Este estudio tiene un carácter cualitativo, de tipo descriptivo con enfoque fenomenológico (Cueto Urbina, 2020; Duque y Granados, 2019). Este enfoque permite indagar en las percepciones de las personas investigadas, sus relatos y comportamientos, en el intento de comprender la realidad a partir de sus experiencias en el contexto natural de su accionar diario y circunstancial. En este marco metodológico se investigaron las estrategias que utilizan las escuelas públicas respecto de la inclusión de estudiantes con NEE durante el recreo escolar, intentando comprender así los contextos escolares en los que se estructuran dichas instituciones.

Participaron de la investigación tres establecimientos educacionales públicos de una ciudad del centro sur de Chile a través de sus encargados del PIE (5 docentes con más de dos años en el cargo y con edades que fluctúan entre los 30 y 45 años). El criterio de selección se basó principalmente en la disponibilidad horaria de cada docente y en la accesibilidad del equipo investigador. También se consideró como requisito que estuvieran trabajando en el programa

de manera activa. La técnica utilizada para la recolección de datos fue la entrevista semiestructurada que permite investigar los relatos a partir de la opinión de las personas entrevistadas (Hamui y Varela, 2013). Las entrevistas fueron elaboradas bajo una matriz de sistematización categorizada, con el propósito de identificar diferentes valores y así, clasificar, conceptualizar y codificar términos o expresiones de manera clara y que no cause confusión (Romero, 2005).

Las entrevistas se desarrollaron en las dependencias de cada establecimiento donde se contó con la participación de coordinadores PIE quienes, según Mineduc (2013), son profesionales de Educación Especial, idealmente pertenecientes al equipo directivo del establecimiento, que deben organizar y dirigir las actividades del equipo PIE con el propósito de generar aprendizajes en los/as estudiantes pertenecientes al programa. Se llevó a cabo un análisis de contenido descrito por Bardin (1986) como un recurso que muestra la conexión entre los resultados de los procesos comunicativos, las prácticas de control social que regulan o limitan el comportamiento de los individuos, y lo que representan las personas. El tratamiento y análisis de los datos se realizó utilizando una lógica inductiva de categorización (Almonacid-Fierro y Almonacid Fierro, 2021).

Antes de iniciar la entrevista, se le informó a cada participante el propósito del estudio y se les solicitó autorización para grabar la sesión, de tal manera de resguardar los aspectos éticos de la investigación según las orientaciones de la Declaración de Singapur (2010).

## **Resultados**

Se presenta a continuación (ver Tabla 1) la matriz de sistematización cuya mega categoría se enfoca en conocer las estrategias que implementan las escuelas públicas en cuanto a la inclusión de los/as estudiantes con NEE en los recreos escolares. A través del análisis de datos, emergieron tres categorías primarias: *Estrategias de inclusión*, *Proceso de inclusión* y *Recreo escolar*. De estas categorías se desprendieron nueve categorías secundarias de acuerdo con la codificación realizada conforme a las categorías primarias. Cada relato presentado tiene una nomenclatura para identificar al sujeto y el número de la entrevista.

Tabla 1

*Matriz de sistematización*

Mega categoría	Categoría primaria	Descriptor	Categoría secundaria
Conocer las estrategias que implementan las escuelas públicas en cuanto a la inclusión de los/as estudiantes con NEE en los recreos escolares	Estrategias de inclusión	Categoría que caracteriza las estrategias de inclusión en el territorio escolar	Programa de Integración Escolar
			Herramientas
			Padres y apoderados
	Proceso de inclusión	Categoría que describe el proceso de inclusión en el contexto escolar chileno	Seguimiento
			Conformidad / Aprobación / Satisfacción
			Propuestas
	Recreo escolar	Categoría que describe el recreo como espacio de convivencia escolar	Inclusión
			Barreras
			Sensibilización

*Nota. Fuente: elaboración de los autores.*

## ***Análisis por categoría***

### ***Categoría primaria 1: Estrategias de inclusión***

#### ***Categoría secundaria 1.1: Programa de Integración Escolar (PIE)***

Esta categoría expone las opiniones de los entrevistados frente a la definición del PIE que ofrece el Mineduc, la que señala que este es “una estrategia educativa con enfoque inclusivo, en la medida que su propósito es favorecer la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes” (Mineduc, 2016, p.9).

Yo encuentro que es una buena iniciativa. Se tiene que mejorar la manera en la que se atiende a los niños porque si bien especifica que hay ciertos profesionales que deben atender a los niños, no especifica la carga horaria de estos profesionales,

y nosotros en los programas de integración nos vemos limitados por esta falta de especificación. (ECSL-F)

Yo considero que está bien el propósito que asigna el Ministerio de Educación [al PIE] porque permite que haya inclusión en las escuelas y diversificación de la enseñanza. (JLSF-D)

(...) cuando hablamos de inclusión, sentimos que el Programa de Integración Escolar no es inclusivo porque tiene un límite. Hay cursos en los que tenemos más de siete niños, tenemos ocho o nueve, entonces, esos niños formalmente no quedan en el Programa de Integración Escolar, pero nosotros igual los atendemos de manera informal. (ECSL-L)

En esta categoría se logra percibir las diferentes posturas con relación al propósito del PIE, toda vez que las personas entrevistadas indican que el programa es una buena iniciativa que favorece un trabajo inclusivo dentro de las escuelas, pero no especifica la carga horaria de sus profesionales y no atiende a las necesidades de todos/as sus estudiantes.

Por otra parte, se observa que los equipos de gestión en conjunto con el o los coordinadores PIE, realizan monitoreos para una correcta ejecución:

(...) nosotros tenemos que entregar un informe a la familia, a los apoderados, finalizando cada semestre, de los avances que van teniendo los estudiantes y *ahí también destacamos las felicitaciones, porque por más mínimo que sea el avance del estudiante, ya hay un avance, vamos haciendo acompañamiento desde la coordinación a las reuniones.* (ECSL-L)

(...) el coordinador participa de las reuniones del equipo de aula, nosotros tenemos reuniones con los profesores y con el kinesiólogo, psicólogo de los cursos, está presente visualizando. (ES-F)

Se realiza monitoreo constante con pautas de control y de observación para ver dentro del aula de clases, cómo trabaja el docente de aula junto a los estudiantes y la co-docencia con el profesor diferencial. (JLSF-D)

Producto de las observaciones que realizan las personas entrevistadas, se evidencia la congruencia entre los equipos al tomar decisiones sobre el cómo actuar ante diversas situaciones, haciendo seguimiento



a los/as estudiantes involucrados/as, realizando reuniones con especialistas para estar en la misma sintonía.

### **Categoría secundaria 1.2: Herramientas**

Respecto a esta categoría secundaria, el Mineduc señala que “El PIE se constituye en un conjunto de recursos y apoyos para los centros educativos, que en el aula se traducen en estrategias pedagógicas diversificadas, recursos humanos especializados, capacitación para los docentes y material educativo pertinente” (Mineduc, 2016, p.9). Esta categoría, entonces, expone las herramientas que entrega el PIE con respecto a niños y niñas con NEE fuera del aula de clases. Sobre esta materia profesionales del área señalan lo siguiente:

Acá se cuenta con una fonoaudióloga, con un kinesiólogo, la educadora diferencial y la psicóloga. Ese es el apoyo que se puede brindar fuera del aula. (ECSL-F)

Nosotros sacamos al estudiante para trabajar en nuestro espacio donde se aborda la necesidad educativa específica, obviamente con enfoque en lo pedagógico. Hay niños que están muy atrasados en ciertas áreas, por ejemplo, la lectura comprensiva, (...) la matemática también (...) para que ellos puedan analizar resolución de problemas, pero desde lo más básico, porque ellos también necesitan habilidades para el día de mañana desenvolverse en el día a día. (ES-P)

Lo expuesto por profesionales que participaron en el estudio permite constatar que existe una diversidad de herramientas en sus establecimientos educacionales, los cuales se presentan tanto fuera como dentro del aula de clases, gracias a la colaboración de profesionales de diferentes áreas de la educación y la salud.

### **Categoría secundaria 1.3: Padres y apoderados**

Los padres y apoderados se relacionan directamente con los resultados que se obtienen al llevar a cabo las estrategias de inclusión que se implementan en el establecimiento educacional. Esta categoría busca determinar de qué manera se involucra el PIE con cada apoderado/a.

Hacemos reuniones de apoderados para estudiantes PIE. Ya el primer semestre, por ejemplo, tuvimos reuniones con primer y

segundo ciclo con la finalidad de atender ahí las necesidades que vayan mencionando los padres y apoderados. (ECSL-L)

Se hace una entrevista a comienzo de año, una en el proceso y una al final. Ahí se culmina en una reunión con todos los apoderados en conjunto. Además, se realizan diversos talleres, de acuerdo con las necesidades, por ejemplo, talleres TEA para padres, talleres de discapacidad intelectual para padres, para que asimilen la discapacidad que tiene su hijo. (JLSF-D)

Los equipos de coordinación de los tres establecimientos estudiados indicaron que se efectúan reuniones con cada apoderado/a de los/as estudiantes con NEE. En algunas de estas reuniones participa todo el equipo del PIE; en otras, solo la educadora diferencial. Además, estos establecimientos ofrecen talleres para padres y madres con niños y niñas con necesidades educativas especiales ya sean transitorias o permanentes, permitiendo el aprendizaje tanto para los/as niños/as como para los padres y las madres, generando que repliquen las estrategias en casa para que sea un trabajo efectivo.

## **Categoría primaria 2: *Proceso de inclusión***

### **Categoría secundaria 2.1: *Seguimiento***

La categoría *seguimiento* corresponde a las experiencias positivas y negativas del equipo de coordinación en el acompañamiento que realiza el PIE en el proceso de inclusión de los y las estudiantes con NEE.

Ha sido una linda experiencia porque nosotros tenemos un equipo directivo que nos entrega la confianza y también la responsabilidad de ir buscando las mejores estrategias para poder atender a nuestros estudiantes. Nuestro foco en general siempre va a ser los estudiantes. (ECSL-L)

Hay recursos materiales o mejor dicho recursos económicos que nos han permitido contratar recursos humanos, materiales y pedagógicos y eso ha sido un beneficio para el PIE. (JLSF-D)

En los relatos de las personas entrevistadas es posible observar experiencias positivas que se presentan en los establecimientos educacionales que cuentan tanto con recursos humanos como

materiales que les permiten atender a más estudiantes que en años anteriores.

### **Categoría secundaria 2.2: Conformidad/aprobación/satisfacción**

Esta categoría está relacionada con las necesidades que presentan los establecimientos educacionales a la hora de implementar estrategias de inclusión en el recreo. Se distinguen, aquí, observaciones y sugerencias que los especialistas dirigen al Mineduc para producir mejoras:

Falta mucho recurso humano; (...) en el recreo, por ejemplo, si se pudieran destinar más fondos nosotros podríamos tener una sala multiuso, donde pudieran canalizar toda su energía; (...) siento que faltan más cosas de tipo artístico, del tipo dinámico y didáctico; profesionales también que puedan guiar o que puedan monitorear a los estudiantes en ese sentido. (ECSL-L)

(...) yo creo que el recreo nos da espacio para hacer algo diferente; sería fabuloso que hubiera personas contratadas para hacer actividades lúdicas y recreativas, pero que también se visualice un trabajo constante. (ES-F)

(...) le exigiría al Ministerio de Educación que viera la infraestructura de los establecimientos municipales porque para muchos niños con diversos trastornos de neurodesarrollo no tenemos la infraestructura necesaria y eso nos complica. (JLSF-D)

A la luz de los relatos, se aprecia una gran falencia en cuanto a infraestructura en estos establecimientos públicos que no cuentan con los espacios necesarios para implementar estrategias de inclusión de los y las estudiantes con NEE. Además, mencionan que el Mineduc suele exigir, pero no presta la ayuda suficiente para atender todas las necesidades que se presentan.

### **Categoría secundaria 2.3: Propuestas**

Esta categoría se enfocó en permitir a los y las profesionales dar a conocer sus propuestas al Mineduc en relación con el propósito del PIE, enfocándose principalmente en el momento del recreo.

Yo siento que podríamos aprovechar mucha más la energía de los niños, canalizarla de alguna forma; si existieran este tipo de recursos en los recreos” (ECSL-F).

(...) tratamos de implementar un patio seguro; (...) para poder atender a todos nuestros estudiantes, nuestro foco aquí también es ver a los estudiantes TEA, que tienen muy descendido el ámbito social, entonces si pudieras tener una sala destinada por último con un estudiante en práctica, que pueda, no sé, trabajar con los niños en el recreo sería lo ideal. (ECSL-L)

Desde la perspectiva de quienes coordinan, se puede evidenciar la necesidad que existe de mejorar la infraestructura de los establecimientos. Las personas entrevistadas solicitan un área específica para el trabajo con los niños y las niñas que pertenecen al PIE. Además, se requiere aumentar el presupuesto del programa, para así contar con más material lúdico y didáctico, y contratar a profesionales que guíen actividades recreativas con los y las estudiantes.

### **Categoría primaria 3: *Recreo escolar***

#### **Categoría secundaria 3.1: *Inclusión***

A continuación, se identifican las acciones pedagógicas que realizan los establecimientos educacionales respecto de la inclusión de estudiantes con NEE durante el recreo escolar, además de algunas impresiones de los entrevistados.

Sale todo el equipo directivo y administrativo en los recreos, los visualizan y conocen a los niños con diagnósticos. Tratamos de asegurarnos de que los niños también sean integrados dentro de los juegos que se hacen. De esa forma el establecimiento apoya la inclusión, monitoreando, haciendo las conexiones entre los mismos estudiantes. (ECSL-F)

En el recreo estamos al debe, eso se visualiza más en la sala de clases, lo que si hacemos son actividades para la semana de la educación especial y nosotros estamos a cargo de las actividades de noviembre, hacemos una representación en los actos, pero en el recreo no se da mucho eso. (ES-F)

Existen inspectores de patio en todos los pasillos de la escuela, para cada nivel, y ellos son capacitados al comienzo y a fines de año de acuerdo con los trastornos de neurodesarrollo. (JLSF-D)

Conforme los relatos, al menos dos establecimientos realizan seguimientos a los jóvenes con NEE durante el recreo escolar, ya sea con monitores/as, especialistas o inspectores/as de patio, con el fin de apoyarlos en cuanto a su necesidad de integrarse a los grupos de estudiantes. Sin embargo, también es necesario mencionar que al menos en un establecimiento, la instancia del recreo no es considerada de mayor relevancia.

Se destaca también que el personal que acude al recreo para asistir a estos/as estudiantes está siempre y cuando se necesite, ya que se menciona que, por lo general, los niños y las niñas con NEE suelen integrarse con facilidad y que rara vez sus compañeros/as los excluyen o los/as hace objeto de *bullying*.

### **Categoría secundaria 3.2: Barreras**

En cuanto al recreo escolar, por las dinámicas que se dan en él, se reconoce que es un espacio con barreras a la hora de acudir y apoyar la inclusión. En este plano, se consultó a los y las especialistas cuáles podrían ser las barreras que se le presentan a los/as estudiantes con NEE y/o alguna discapacidad en dicho espacio.

No visualizo algo como barrera, pero sí cosas que se pueden mejorar; (...) un poquito más de actividades que ayuden a los niños a canalizar su energía. El clima también nos afectó, la lluvia, el frío y no tener un espacio techado, nos afectó harto. (ECSL-F)

En el recreo, como hoy en día se da que comparten todos por igual, no se puede diferenciar algo específico, no hay muchas posibilidades de actividades en el recreo, sino que juegan a la pelota, están en la sombrita, comparten desde ese punto de vista. Como hay actividades en el recreo, no se puede diferenciar si es que está siendo segregado en una actividad X. (ES-F)

La principal es la arquitectónica; (...)tenemos problemas en los recreos con respecto al traslado y al trayecto que hacen

los niños porque no están las condiciones del piso y por el hacinamiento. (JLSF-D)

Por lo que señalan los relatos, el recreo no resulta ser un espacio al que los establecimientos presten mayor atención. En cuanto a esto, se pueden destacar algunas propuestas como, por ejemplo, realizar actividades dirigidas a los/as niños/as, conducidas por un/a especialista que se haga cargo de este espacio. También se reitera en los relatos referencias a la infraestructura de los establecimientos, la que no presenta espacios adecuados para apoyar a los y las estudiantes.

### **Categoría secundaria 3.3: *Sensibilización***

En cuanto a esta categoría se consultó qué metodologías utilizan los establecimientos en las acciones de sensibilización dirigidas a la comunidad educativa sobre posibles sucesos de discriminación y/o segregación escolar que pudiesen presentarse durante el recreo escolar.

Se deriva la situación, tal vez de acoso o de maltrato o de peleas, a convivencia, y convivencia activa sus protocolos, que en primera instancia es investigar. Se busca sensibilizar a los compañeros si van a recibir a algún compañero con diagnóstico, se habla con ellos, se hace una sensibilización, se les dice que tienen que cuidar al compañero, que todos somos diferentes, entonces eso empieza desde la sala y se repite en el patio. (ECSL-F)

En el recreo no es algo que se visualice, que se vea; se ve a los inspectores de patio, que haya un ambiente armonioso, que no haya conflictos, que no haya peleas, pero no hay muchas actividades que todos puedan visualizar y trabajar en conjunto, donde se pueda sensibilizar a la comunidad; (...) todo se da en el ambiente más pedagógico. (ES-F)

Las metodologías que se utilizan son principalmente tres: la entrevista individualizada con los apoderados; la prevención que hacemos con los talleres, con los diversos trastornos del neurodesarrollo o herramientas para aplicarlas dentro del aula con estos estudiantes; y la tercera es a través de flyer, de documentos, dípticos o trípticos que dan información sobre cómo estamos trabajando y qué se está haciendo. (JLSF-D)

Las acciones de sensibilización y conocimiento hacia la comunidad educativa respecto a los sucesos de discriminación y/o segregación pueden ser realizadas desde espacios más reducidos y personales como las salas de clases, con talleres e intervenciones de aproximación, adecuando y acercando a los y las jóvenes a la realidad de estudiantes con NEE, normalizando la situación, enfatizando que son personas con capacidades diferentes. Junto con ello y en pos de reforzar la información respecto a niños y niñas con NEE, las instituciones educativas crean manuales instructivos, con el fin de educar a la comunidad y emplean volantes publicitarios y documentos, entre otros materiales.

## **Discusión**

Los establecimientos educacionales a diario buscan crecer como institución, entregando un mejor servicio a la comunidad estudiantil, transmitiendo conocimientos científicos y humanistas, basando sus enseñanzas en valores acordes con sus sellos educativos como directrices para formar a las futuras generaciones. Atendiendo a esto último, la inclusión resulta ser primordial. No dejar a nadie de lado, independiente de sus capacidades, se vuelve algo fundamental (Guzmán del Villar, 2022). Se debe velar por la integración de todo/a estudiante con NEE, teniendo en cuenta que como lo señalan Marfán et al. (2013) y Carrascal (2020) las NEE no solo se relacionan con las discapacidades de los niños y las niñas, sino que también con las acciones que realizan las instituciones para apoyarlos/as y así potenciar sus aprendizajes.

El recreo, por su parte, según las observaciones de coordinadores PIE, es un espacio medianamente abandonado por las instituciones educativas, observado, por lo general, solo por inspectores/as de patio dejando de lado la oportunidad de plantear actividades dirigidas hacia los/as estudiantes y/o profesores/as. Esto concuerda con los hallazgos expuestos por Buritica (2014), quien indica que el recreo es una instancia en la que los/as docentes, en términos generales, no participan o no se involucran por considerarla, quizás, como algo de poca importancia.

En la investigación realizada, la *primera categoría primaria* utilizada para el análisis permitió caracterizar las *estrategias de inclusión* que se utilizan en el territorio escolar y considerar los *programas de integración escolar*, las *herramientas* y a los *padres y apoderados*.

En esta categoría se evidenció el pensar de especialistas respecto al programa PIE establecido por el Mineduc, quienes aunque validan el actuar de este, mencionan que no existen criterios referidos a los tiempos de ejecución para los/as profesionales que lo aplican, así como tampoco atiende todas las necesidades que presentan estudiantes con NEE debido a la cantidad de estudiantes que según los lineamientos del PIE se puede atender por curso. Esto coincide con lo observado por Tamayo et al. (2018), quienes indican que es necesario hacer ajustes que demuestren una mejora significativa más allá de querer ser una institución inclusiva.

Marfán et al. (2013) afirman que es necesario evaluar la política de entregar recursos por curso para todos los establecimientos por igual, ya que hay establecimientos con mayor matrícula por curso y, por ende, no sería realmente equitativo. Esta situación genera que la ayuda económica que se entrega a los establecimientos sea menor a lo que realmente necesitan por estudiante, entorpeciendo el proceso de inclusión en estas escuelas, ya que no se puede contar con todos los recursos humanos necesarios para el acompañamiento de los estudiantes con NEE. Los resultados de un estudio presentados por Poblete-Christie et al. (2019), indican que existe una falta de mutualidad entre este aspecto y los que realizan la acción pedagógica en términos de que se exigen resultados pero no se entregan los recursos suficientes en los tiempos que se requieren, lo que, incluso, lleva muchas veces a los/as docentes a hacer un desembolso pecuniario personal.

Al mismo tiempo, se hace necesario atender lo expuesto por Iturra González (2019), quien sostiene que es fundamental mejorar las oportunidades de capacitación para los/as docentes, asegurar mejores condiciones laborales, optimizar la distribución del tiempo de enseñanza y reducir gradualmente el número de estudiantes por clase.

Por su parte, la *segunda categoría primaria* atiende el *proceso de inclusión* en el contexto escolar chileno apoyado por el *seguimiento y/o monitoreo* en cuanto al funcionamiento del programa PIE. Esta categoría permite conocer los grados de conformidad, aprobación y satisfacción respecto al programa y propuestas para su mejora.

Los relatos recogidos aluden a que los establecimientos tienen a disposición los recursos económicos necesarios para desarrollar el programa como corresponde, pero, sin embargo, existen disconformidades en cuanto a la infraestructura de los establecimientos. Se señala que



faltan espacios para la atención de los profesionales a los niños y las niñas con NEE. Casallas-Florez et al. (2020) indican que esto es absolutamente necesario para la promoción de la independencia y de un espacio seguro.

Duarte et al. (2017) destacan que los espacios físicos en las escuelas son un factor esencial para crear entornos adecuados que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo de habilidades. Sumado a lo anterior, Miranda (2018) señala que existe la necesidad común de implementar políticas y programas que apunten a garantizar una infraestructura significativa para cada escuela, como también el desarrollo de espacios y equipos necesarios para adaptarse a los requerimientos de la sociedad. Las conclusiones de los y las profesionales, y la literatura coinciden en que la infraestructura resulta ser una problemática sustancial para los establecimientos. Es a partir de esta realidad que sugieren mejoras para los espacios comunes existentes, refiriéndose a que se presentan deterioros que dificultan el traslado de los y las estudiantes. Se menciona, por ejemplo, la falta de un lugar techado en épocas de invierno lo que disminuyen los espacios de recreación para toda la comunidad educativa.

Ortiz Beltrán (2022), por su parte, sostiene que se requiere dar respuesta a los colectivos con NEE adaptadas a las aptitudes, intereses y progresos del estudiantado además de las necesidades detectadas por el profesorado.

La *tercera categoría primaria* corresponde al *recreo escolar*, el que tiene muchos beneficios emocionales. Méndez-Giménez (2020) y Silva Piñeiro y Ferreiro Piñeira (2022) señalan que en este entorno los niños y las niñas adquieren conocimientos sobre sus propias habilidades, incluyendo la perseverancia, la autodirección, la responsabilidad y la autoaceptación. El recreo, por ende, favorece el incremento en la autoestima del estudiante. Coinciden en esto con Gras y Paredes (2015), Díaz (2020), González-Plate et al. (2022) y De la Torre et al. (2023), quienes señalan que el recreo es crucial durante la jornada escolar, ya que es el momento en que los niños y las niñas desarrollan sus habilidades sociales, afectivas y de empatía.

La inclusión no debe quedar exenta de este momento tanpreciado para el desarrollo del/la estudiante. Es preciso tener en cuenta que puede darse un contexto inclusivo que promueva la interacción entre niños/as con diferentes capacidades, pero también podrían darse

situaciones de exclusión, discriminación o rechazo de los estudiantes (Negri-Cortés & Leiva-Olivancia, 2021).

En el recreo se ponen en juego habilidades y rasgos particulares de cada niño y niña, donde al ser valorados/as y apreciados/as, se producen mejoras en la participación social y, por consecuencia, en la inclusión educativa. La exclusión puede tener lugar cuando estas habilidades y rasgos no son valorados por el grupo de compañeros, creándose así una situación de exclusión.

Los establecimientos educacionales en este caso tienen sistematizaciones donde hay inspectores y/o docentes presentes recorriendo el patio, observando a la comunidad y dilucidando qué sucede en ella, sin embargo, al menos en uno de los establecimientos no se practica ninguna metodología para apoyar la inclusión en el recreo. Referente a esta situación, Chaves (2013), Quezadas Barahona et al. (2023) y Tarqui-Silva et al. (2023) sostienen que los establecimientos y, particularmente, quienes se encarguen de la dinámica escolar, deberían considerar ciertas estrategias como generar espacios donde se escuche a la población escolar y así el docente o la entidad educativa pueda interpretar su propio contexto escolar, de tal manera de tener un mayor acercamiento al/la estudiante.

En este espacio libre que existe en la jornada escolar, es esencial identificar si barreras para favorecer la inclusión, las que pueden tener que ver con fallas arquitectónicas, como no tener espacios techados para días de lluvia y producir aglomeraciones de estudiantes limitando así las oportunidades de desarrollarse.

Además, los relatos recogidos hacen referencia a que durante el recreo resulta difícil percatarse de todas las situaciones que se presentan. Junto con ello, la comunidad educativa, los y las estudiantes, y los padres y las madres deben comprender que cada persona aprende de manera diferente y en diferentes momentos, especialmente cuando algunos/as estudiantes presentan necesidades educativas especiales (Bolados et al., 2017). Es por esto que las instituciones cuentan con estrategias de sensibilización respecto a sucesos de discriminación y/o segregación escolar según lo narrado por coordinadores/as PIE, que permiten hacer un trabajo de información a la comunidad escolar, a estudiantes y docentes, aunque en el caso de al menos un establecimiento, se intenta alcanzar a los padres y a las madres como también a los/as apoderados/as de los/as estudiantes.

## Conclusión

La implementación del PIE y las estrategias de inclusión en los establecimientos educativos revelan un panorama mixto. Los resultados indican que existe falta de especificación en la carga horaria de los especialistas y una insuficiente cobertura para todos los estudiantes con NEE, lo que limita la eficacia del programa. La infraestructura deficiente en muchos centros educativos también representa una barrera significativa, afectando la capacidad para implementar estrategias inclusivas adecuadas durante el recreo.

Los esfuerzos por involucrar a los padres y apoderados son notables, con reuniones y talleres que facilitan el aprendizaje y apoyo tanto para los estudiantes como para sus familias, sin embargo, aún persisten desafíos en el espacio del recreo, donde la falta de actividades dirigidas y recursos adecuados limita la plena integración de los estudiantes.

En conclusión, aunque se han hecho avances importantes en la inclusión escolar a través del PIE, es crucial abordar las deficiencias en la infraestructura y la falta de recursos específicos para asegurar que todos los estudiantes, especialmente aquellos con NEE, reciban el apoyo necesario para su desarrollo integral. En tal sentido, se requiere una colaboración continua entre el Ministerio de Educación, las instituciones educativas y las familias para mejorar estos aspectos y garantizar una educación verdaderamente inclusiva.

Como limitaciones del estudio, es posible indicar que se hace necesario ampliar la muestra con la participación de más establecimientos, la mirada del cuerpo docente en su conjunto y la apreciación de los apoderados de estudiantes con NEE.

## Referencias

- ALMONACID-FIERRO, A. A. Y ALMONACID FIERRO, M. A. (2021). Percepción de adultos mayores chilenos en relación a la salud y el ejercicio físico en pandemia Covid-19. *Retos*, 42, 947-957. [https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.89678\\_](https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.89678_)
- ALMONACID-FIERRO, A., DE CARVALHO, R. S., VARGAS-VITORIA, R. Y FIERRO, M. A. (2022). School recess in primary school: Rescuing the meaning of play in education. *International Journal of Instruction*, 15(3), 543-560. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.1533>

- ALVES, M. P., RABELO, I. C., DE OLIVEIRA TULER, R. M. Y FONSECA, M. C. V. (2018). Práticas cotidianas do recreio escolar: táticas de quem gosta de inventar. *Cadernos UniFOA*, 12(35), 75-86. <https://doi.org/10.47385/cadunifoa.v12.n35.1401>
- AINSCOLL, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/220/214>
- ÁLVAREZ, B. (2022). *Propuestas prácticas para la inclusión de los niños TEA en un aula ordinaria*. [Grado de Educación en Primaria, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/56612>
- BARDIN, L. (1986). *El análisis de contenido*. Akal.
- BOOTH, T., AINSCOLL, M. Y KINGSTON, D. (2007). *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. CSIE. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>
- BOLADOS, C., GARRIDO, M., PLAZA, C. Y ÓRDENES, D. (2017). *Convivencia de niños con y sin necesidades educativas especiales en el aula tradicional* [Seminario para optar al Título de Educador de Párvulos y al Grado Académico de Licenciado en Educación, Universidad Andrés Bello]. Repositorio Universidad Andrés Bello. [https://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/3885/a119265\\_Bolados\\_C\\_Convivencia\\_de\\_ninos\\_con\\_y\\_2017\\_Tesis.pdf?sequence=1](https://repositorio.unab.cl/xmlui/bitstream/handle/ria/3885/a119265_Bolados_C_Convivencia_de_ninos_con_y_2017_Tesis.pdf?sequence=1)
- BORGES DE BASTOS, A. (2016). O caminho das escolas rumo às práticas de inclusão. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 731-735. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12210>
- BURITICA, D. (2014). El recreo: ¿es posible pensarlo pedagógicamente? Un camino hacia la prevención de comportamientos agresivos. [Tesis de Magister en Educación, Universidad del Tolima]. Repositorio Universidad del Tolima. <https://cutt.ly/m3HZVdN>
- BURITICA MORALES, D. A. Y NAÑEZ RODRÍGUEZ, J. J. (2017). El recreo: un camino hacia la prevención de comportamientos agresivos. *Inclusión y Desarrollo*, 4(2), 29-39. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.4.2.2017.29-39>
- CARDOSO, M. C., XAVIER, A. A. S. Y TEIXEIRA, C. M. D. Á. (2017). Olhares investigativos sobre o brincar no recreio das crianças: uma ação experiencial na infância. *Nuances: estudos sobre Educação*, 28(2), 265-282. <https://doi.org/10.14572/nuances.v28i2.4604>
- CARRASCAL BUSTO, W. Y. (2020). Estrategias de intervención para padres de familia frente a las necesidades educativas especiales NEE: Discapacidad cognitiva de sus hijos [Trabajo de Grado Especialización, Universidad de Pamplona]. Repositorio Hulago Universidad de Pamplona. <http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/handle/20.500.12744/4097>

- CASALLAS-FLOREZ, L., VILLABONA-VEGA, B. Y PRADA-NÚÑEZ, R. (2020). ¿Están preparadas las instituciones educativas para el proceso de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales? *Revista Espacios*, 41(35), 242-254. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n35/20413519.html>
- CASTILLO-RETAMAL, F., CÁRCAMO GARRIDO, B., ARAVENA CALDERÓN, H., VALENZUELA ZAKUDA, A., PÉREZ FARIÁS, T., MEDEL TAPIA, C. Y QUEZADA ALACAINO, J. (2021). Necesidades Educativas Especiales y Educación Física: un análisis desde la propuesta curricular ministerial de Chile. *Retos*, 42, 56-65. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86977>
- CASTAÑEDA-VÁZQUEZ, C., MORENO-ARREBOLA, R., GONZÁLEZ-VALERO, G., VICIANA-GARÓFANO, V. Y ZURITA-ORTEGA, F. (2020). Posibles relaciones entre el *bullying* y la actividad física: una revisión sistemática. *Journal of Sport and Health Research*, 12(1), 94-111. <https://doi.org/10.58727/jshr.80796>
- CHACÓN, L. (2019). Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. *Educación y Ciudad*, (36), 35-49. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2120>
- CHAVES, A. (2013). Una mirada a los recreos escolares: el sentir y pensar de los niños y niñas. *Educare* 17(1), 67-87. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582013000100005&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582013000100005&script=sci_arttext)
- COSTA, M. Y SILVA, R. (2009). La cultura del patio de recreo: las relaciones de niños y niñas en primaria. *Acta académica*. <https://cdsa.academica.org/000-062/823>
- CUETO URBINA, E. (2020). Investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3). <https://doi.org/10.22370/asd.2020.1.3.2574>
- CRESPILO, E. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía Magna*, (5), 257-261. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391527>
- DE CASTRO, M. & MARCANO, L. (2018). El recreo escolar y los valores de convivencia en la escuela primaria. *Revista ciencias de la educación*, 28(51), 120-155. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/51/art06.pdf>
- Declaración de Singapur. (2010). <https://www.singaporestatement.org/guidance/singapore-statement>
- DE LA PEÑA, L. Y VALLEJOS, Y. (2019). *El recreo escolar un espacio para fortalecer la convivencia, desde la lúdica*. [Línea de Investigación, Universidad de la Costa]. <https://acortar.link/M9NAhB>
- DE LA TORRE, D. C., ESTRADA, M. Y OCHOA, N. (2023). *Estrategia pedagógica basada en el juego de roles para mejorar la convivencia escolar en la Institución Educativa Departamental Electo Cáliz Martínez de Aguaestrada - El Banco Magdalena*. <http://hdl.handle.net/11371/5624>
- DÍAZ, G. (2020). *Las habilidades sociales y la empatía en niños de 4 años de educación inicial*. [Tesis de Licenciatura en Educación Inicial, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional, Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/55185>

- DÍAZ-BARRIGA, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 19-29). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://cutt.ly/33HwOFW>
- DUARTE, J., JAUREGIBERRY, F. Y RACIMO, M. (2017). *Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE*. Unesco. <https://acortar.link/4Erm6D>
- DUQUE, H. Y GRANADOS, E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo: una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/download/2956/2771/>
- ERTMER, P. A. Y NEWBY, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance improvement quarterly*, 26(2), 43-71. <https://doi.org/10.1002/piq.21143>
- FERNÁNDEZ HEREDIA, B. DE LA L., AGUIRRE FERNÁNDEZ, R. Y JIMÉNEZ RIOS, E. J. R. (2022). *Bullying y violencia escolar, dos conceptos diferenciados de un mismo fenómeno: la violencia*. *Uaricha, Revista De Psicología*, 20(Monográfico), 17-29. [www.revistauaricha.umich.mx/index.php/urp/article/view/641](http://www.revistauaricha.umich.mx/index.php/urp/article/view/641)
- GARCÍA, C. (2022). Inclusión del alumnado con TEA en los tiempos de recreo. *En-claves del pensamiento*, 31, 1-22. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i31.504>
- GARCÍA-ARIAS, T. (2018). Recreo libre y recreo dirigido: ventajas y desventajas educativas. *Publicaciones Didácticas*, 96, 6-11. <https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/096001/articulo-pdf>
- GARCÍA-ARIAS, T. Y NOGALES-MARTÍNEZ, C. (2018). El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales. *Sportis*, 4(2), 388-408. <https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.2.3413>
- GONZÁLEZ-PLATE, L. I., RIVERA GARCÍA, E. Y TRIGUEROS CERVANTES, C. (2022). El recreo escolar un espacio de juego, comunicación y transmisión cultural. *Retos*, 45, 1188-1198. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91871>
- GRAS, P. Y PAREDES, J. (2015). El recreo. ¿Sólo para jugar? *Revista Digital de Educación Física*, 6(36), 18-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5391808>
- GUILLÉN, M. (2023). *Aprender a ser y hacer madres y padres de niñas y niños con discapacidad. Voces y experiencias para la escuela inclusiva*. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. Repositorio Universidad Autónoma del Estado de Morelos. <http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/3157>
- GUZMÁN DEL VILLAR, J. (2022). *Necesidades y retos para la inclusión de estudiantes transnacionales. Caso: Secundaria General "Francisco García Salinas" de Jerez, Zacatecas*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de

- Zacatecas]. Repositorio Institucional Caxcán, Universidad Autónoma de Zacatecas. <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jsui/handle/20.500.11845/3099>
- HAMUI, A. Y VARELA, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572013000100009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009)
- ITURRA GONZÁLEZ, P. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista Educación Las Américas*, 8, 80-92. <https://doi.org/10.35811/rea.v8i0.7>
- Ley 20.845 de 2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Ministerio de Educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- MARFÁN, J., CASTILLO, P., GONZÁLEZ, R. Y FERREIRA, I. (2013). *Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18386>
- MARTÍNEZ, L., SANTOS, M.L. Y FRAILE, A. (2004). *Un recreo escolar para una motricidad en juego*. *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (14), 83-92.
- Mineduc (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)* [Libro digital]. División de Educación General Unidad de Educación Especial. <https://acortar.link/Ozpal>
- Mineduc (2015). *Preguntas y respuestas frecuentes. Implementación Programa de Integración Escolar 2015*. <https://acortar.link/tm7eZx>
- Mineduc (2016). *Programa de Integración Escolar*. Editorial Maval. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/12/Manual-PIE.pdf>
- MIRANDA, F. (2018). Políticas de infraestructura educativa y su efecto en el aprendizaje de los estudiantes: un análisis comparado en países de América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(13), 154-174. <https://www.saece.com.ar/relec/revistas/13/est2.pdf>
- MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. (2020). Beneficios físicos, intrapersonales e interpersonales de las intervenciones en el patio de recreo en educación primaria. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 9(2), 47-58. <https://doi.org/10.6018/sportk.431111>
- MOLINA-SAORÍN, J. Y DÍAZ, Y. (2022). El bajo desempeño funcional en la escuela: percepción del alumnado de sexto grado de educación primaria a partir de la escala EPADI-1. *Información Tecnológica*, 33(6), 167-180. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642022000600167>
- NANJARÍ, R., CATALDO, M., CELEDÓN, N. Y VIDAL, M. (2021). El juego y la convivencia escolar en niños y niñas: una revisión. *Foro educacional*, 37, 133-156. <https://doi.org/10.29344/07180772.37.2892>

- NEGRI-CORTÉS, M. Y LEIVA-OLIVANCIA, J. (2021). Actitudes y concepciones socioeducativas hacia jóvenes con diversidad funcional intelectual en el contexto escolar andaluz. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 415-433. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-3.23>
- ORTIZ BELTRÁN, N. (2022). *Hábitat pedagógico: arquitectura en espacios educativos*. [Tesis de Maestría. Universidad de Jaén]. Repositorio de Trabajos Académicos de la Universidad de Jaén. <https://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/16831>
- POBLETE-CHRISTIE, O., LÓPEZ, M. Y MUÑOZ, L. (2019). ¿De la frustración a la alegría o de la alegría a la frustración? Significados sobre inclusión educativa construidos por docentes a partir de su experiencia emocional. *Psykhē*, 28(1), 1-14. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1126>
- QUEZADAS BARAHONA, A. L., BAEZA SOSA, E., OVANDO TORRES, J. C., GÓMEZ GALLARDO, C. DEL C. Y BRACQBIEN NOYQUES, C. S. (2023). Educación para la resiliencia, un análisis desde la perspectiva de niñas, niños y docentes. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 53(1), 155-178. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.534>
- RAMSTETTER, C. L. Y FINK, D. B. (2019). Ready for Recess? The Elementary School Teacher's Perspective. *American Educator*, 42(4), 34-37. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1200225>
- RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, J. E., PEREIRA, V., CONDESSA, I. Y PEREIRA, B. (2020). Valor atribuido al recreo escolar por el alumnado de 1º ciclo de enseñanza básica en Portugal, *Retos*, 38, 188-195. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73784>
- ROMERO, C. (2005). La categorización: un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118. <https://acortar.link/wQ2ReA>
- SILVA PIÑEIRO, R., & FERREIRO PIÑEIRA, M. (2022). Beneficios de implantar un programa de recreos activos en Educación Primaria. *Pulso. Revista de Educación*, (45), 37-55. <https://doi.org/10.58265/pulso.5276>
- TAMAYO, M., CARVALLO, M., SÁNCHEZ, M., BESOAIN-SALDAÑA, Á. Y REBOLLEDO, J. (2018). Programa de integración escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 161-179. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.08>
- TARQUI-SILVA, L. E., SÁNCHEZ-SALINAS, M. V. Y GARCÉS-MOSQUERA, J. E. (2022). El deporte adaptado, inclusivo y paralímpico: una ruptura de estereotipos discriminatorios contra la diversidad funcional. *Revista Innova Educación*, 5(1), 120-130. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.05.008>
- TOMÉ, J. M. S. (2020). Inclusión escolar en el marco de la nueva normativa legal en Chile / Inclusão escolar no âmbito do novo regulamento legal no Chile. *Brazilian Journal of Development*, 6(6), 39244-39262. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n6-461>



- VALENZUELA ECHEVERRI, C. E. (2023). Tradición, saber y escuela: una relación en crisis. *Pedagogía y Saberes*, 58, 1-10. <https://doi.org/10.17227/pys.num58-17124>
- VINCENT, L. B., OPENDEN, D., GENTRY, J. A., LONG, L. A. Y MATTHEWS, N. L. (2018). Promoting social learning at recess for children with ASD and related social challenges. *Behavior analysis in practice*, 11(1), 19-33. <http://doi.org/10.1007/s40617-017-0178-8>

