Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

El patio de recreo como primer espacio ciudadano. Una propuesta didáctica con perspectiva de género.

Playground as the first space for citizenship. An educational proposal with gender perspective.

Alumno/a: Eduardo Trugeda Gómez.

Especialidad: Geografía e Historia.

Director/a: Damián Herrera Cuesta.

Curso académico: 2023/2024.

Fecha: 1 de junio de 2024.

Contenido

Introducción y justificación 4

Estado de la cuestión y definición de conceptos 6

El género: performatividad y disidencia 8

La participación política 12

El patio de recreo: el primer espacio para la ciudadanía 14

La coeducación 18

Objetivos 18

Metodología 20

Análisis de los proyectos de renaturalización 21

CEIP Eloy Villanueva, Santander 21

Escuela Drassanes, Barcelona 23

Propuesta didáctica: “El patio en nuestras manos” 24

Justificación 25

Ubicación de la propuesta didáctica 26

Objetivos de la propuesta 27

Saberes básicos, competencias específicas y criterios de evaluación 28

Metodología de la propuesta didáctica 30

Desarrollo de la propuesta didáctica 32

Materiales y recursos didácticos 35

Instrumentos, estrategias y criterios de evaluación 35

Atención a la diversidad 36

Evaluación de la práctica docente 37

Conclusión 37

Referencias bibliográficas 39

Anexo 43

RESUMEN:

El siguiente trabajo tiene como intención estudiar la aplicación de la perspectiva de género interseccional a la distribución espacial de los patios de enseñanza primaria y secundaria, entendidos éstos como el primer espacio de práctica de la ciudadanía en la vida de los y las alumnas. Para ello, se procederá a la definición de los aspectos más relevantes de la perspectiva de género y la coeducación, así como su relación con las desigualdades de género y la participación democrática del alumnado en la distribución y uso de los espacios escolares, y más concretamente, aquellos destinados al esparcimiento, como son los patios de recreo. Más adelante, se analizarán dos proyectos de reestructuración de estos espacios, aplicados en dos centros educativos diferentes y, finalmente, se realizará una propuesta didáctica para aplicarse en dichos procesos.

Palabras clave: coeducación, renaturalización, género, interseccionalidad, ciudadanía.

ABSTRACT:

The following work aims to study the application of an intersectional gender perspective to the spatial distribution of primary and secondary school playgrounds, understood as the first space for practicing citizenship in the lives of students. Firstly, the most relevant aspects of gender perspective and coeducation will be defined, as well as their correlation with gender inequalities and democratic participation of the students in the distribution and usage of the scholar spaces, and to be more specific, those destinated to the spare time, such as playgrounds. Later, two restructuring projects of these spaces, set in two different educational centers, will be analysed, and finally, an educational proposal will be made in order to be applied in these processes.

Key words: Coeducation, renaturalization, gender, intersectionality, citizenship.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La ciudadanía es un concepto esencial en las sociedades democráticas del presente que atañe, pese a que en el pasado no fue así, tanto a mujeres como a hombres por igual. Participar activamente en la vida pública, ya sea cultural, social o políticamente, resulta de gran importancia, ya que es de esta manera como se legitiman y refuerzan la libertad y los derechos de las personas. Sin embargo, pese a que la Constitución española proclama la igualdad de género, se nos presenta una sociedad evidentemente desigual, con dinámicas y situaciones en todos los aspectos de la vida pública que facilitan el camino al género masculino cis[1] y ensombrecen y dificultan tanto al femenino como a las identidades disidentes, poniendo obstáculos y desigualdades invisibles pero perceptibles.

El primero de estos grandes obstáculos se presenta en el primer momento en el que las mujeres participan en la vida pública: la escuela. La segregación, el rechazo, la subordinación… son situaciones que, aunque las normas oficiales y los códigos verticales de conducta (Rodríguez y García, 2009) de los centros las rechacen, suceden y se perpetúan debido al problema estructural que el heteropatriarcado presenta en la sociedad. Es, precisamente en el patio de recreo, debido a que esta parte del horario escolar está formulado como un tiempo de descanso en el que el alumnado socializa, descansa y juega sin supervisión directa del profesorado, donde se realiza el primer "ensayo" de la vida pública, donde se desarrollan en gran medida las relaciones entre iguales, que acabarán por determinar la personalidad y la identidad de género de los individuos (García, 2015), ya que es donde se refuerzan en la práctica, mediante la performatividad, los roles de género que le vienen impuestos al alumnado a través de los procesos más convencionales de socialización. La escuela, como uno de los grandes agentes educativos, hace años que dejó de ser una institución que se limite a transmitir conocimientos académicos para la consecución de futuros profesionales. Ahora, los colegios y los institutos son elementos culturales indispensables, que son capaces de cuestionar los cánones sociales existentes y luchar por su cambio, tratando de lograr, así, espacios donde la igualdad se haga efectiva y se construya el género de una manera sana. Pese a esto, lo cierto es que la propia división del espacio de recreo es, de por sí, un reflejo de la sociedad y de los roles de género:

[1] Cisgénero o cisexual (en ocasiones abreviado como cis) hace referencia a una persona cuya identidad de género y sexo asignado al nacer son coincidentes. Se entiende como antónimo de transgénero. El prefijo cis- no es un acrónimo o abreviatura de otra palabra, sino que deriva del latín y significa de este lado. Acuñado en 1994, el vocablo «cisgénero» comenzó a añadirse a diferentes diccionarios en 2015 como resultado de los cambios en la forma de concebir el género en el discurso popular internacional. Recuperado de Wikipedia el 27/05/2024.

mientras que los niños ocupan la mayor parte del espacio para actividades competitivas, las niñas y niños con masculinidades no hegemónicas (Venegas, 2020) "se conforman" con espacios más reducidos en los que prioriza la socialización y las actividades cooperativas. Además, es el lugar en el que más libremente son capaces de rechazar interacciones, generando dinámicas de exclusión o segregación, siendo la mayoría de éstas motivadas por el género, como determinó el estudio publicado por la Revista de Educación en marzo de 2020 (Luis et al., 2020).

En este trabajo, se intentará, por medio de una metodología cualitativa, analizar en clave de género cuáles son las causas de la distribución y dinámicas que tienen lugar en el recreo en dos centros de Educación Secundaria, visto éste como el primer espacio de participación al que se enfrentan los adolescentes, y relacionarlo con la participación política una vez alcanzada la edad de voto. La relevancia en cuanto a género de este trabajo reside en la interpretación del recreo como espacio político, que sirve para el alumnado adolescente y juvenil de ensayo previo al mundo adulto, en el que muchas dinámicas se repiten, como el mayor espacio abarcado por hombres o el rechazo en ciertas situaciones basado exclusivamente en el género. A través del análisis de estos escenarios y de centros que ya han comenzado a trabajar en la renaturalización con perspectiva eco social y de género de sus espacios, se buscará una manera de perfeccionar el método, mediante una propuesta de mejora. A su vez, la intención de este trabajo es fomentar el ejercicio de la ciudadanía igualitaria diferente del meramente electoral, la "democracia deliberativa" que propuso Benhabib (2006), con la idea del individuo como sujeto político que irá alcanzando cotas más altas de ciudadanía en la medida en que se muestre activo en el ejercicio político, tanto a través de la participación directa en la esfera política como de otras formas de participación civil, como pueden ser los movimientos sociales o, en este caso, la educación (Fernández y Díaz-García, 2020).

La metodología del trabajo se basará en la combinación de la investigación sobre trabajos académicos previamente realizados por diferentes autores y programas fomentados por los propios centros de educación secundaria.

La perspectiva de género, en cuanto a la educación, igual que en otros campos como la historiografía, ha sido tradicionalmente opacada, pero, gracias a las recientes investigaciones, es posible realizar proyectos de innovación coeducativa que permitan avanzar en la eliminación de estereotipos negativos de género presentes en los espacios educativos. Con todo ello, este trabajo constará de un capítulo dedicado a la definición de

los conceptos clave sobre los que orbita el estudio realizado, así como el estado de la cuestión en el ámbito académico. Posteriormente, se presentará el análisis de dos programas de renaturalización o redistribución del espacio de los patios, además de las conclusiones obtenidas del mismo y de posibles propuestas de mejora mediante una propuesta didáctica basada en la teoría académica y en ejemplos prácticos con la necesaria perspectiva coeducativa e interseccional.

ESTADO DE LA CUESTIÓN Y DEFINICIÓN DE CONCEPTOS

Antes de profundizar en la definición de los términos esenciales para comprender esta materia, es conveniente observar el marco legal en el que se enmarca tanto la educación para la ciudadanía como los aspectos coeducativos para los centros de educación secundaria. Como es lógico, lo primero que se debe observar es el currículum de enseñanzas mínimas de la LOMLOE, que establece los principios sobre los que se deben basar todas las asignaturas y cómo las abordan los centros. Existen dos referencias en este caso: el real decreto (2022), ordenado por el Ministerio de Educación, que es el que a su vez marca las pautas para las consejerías de educación de las diferentes comunidades autónomas, y el decreto de dichas comunidades, que complementa el currículum "original" con aspectos relevantes más específicos. En ambos casos se puede apreciar que no se encuentra incluida la asignatura de Educación para la Ciudadanía como materia obligatoria en ninguna comunidad, aunque la mayoría de ellas la ofrecen como materia opcional en, al menos, un curso de la ESO. Esta materia, según el currículum de enseñanza secundaria de Cantabria, supone un mayor nivel de profundización y desarrollo de los cuatro ámbitos competenciales fundamentales en torno a los que también se organiza, como área, en primaria: el autoconocimiento y el desarrollo de la autonomía moral, la comprensión del marco social de convivencia y el compromiso ético con los principios y normas que lo rigen, la adopción de actitudes compatibles con la sostenibilidad del entorno desde el entendimiento de nuestra relación de inter- y ecodependencia con él y, finalmente, desarrollar la sensibilidad y la conciencia y gestión de los afectos en el marco de la reflexión sobre los valores y los problemas éticos, cívicos y ecosociales. A su vez, cada uno de estos ámbitos competenciales se despliega en dos niveles integrados: uno más teórico, dirigido a la comprensión significativa de los conceptos y cuestiones más relevantes de la materia; y otro, más práctico o instrumental, orientado a promover, desde la reflexión crítica y el diálogo argumentativo, conductas y

actitudes acordes con aquellos valores éticos, cívicos y ecosociales que orientan la convivencia (Decreto 73/2022 de 27 de julio). Por otro lado, si se dirige la atención al resto de asignaturas, se puede observar que todas contienen competencias clave relacionadas con este tema, así como con los relacionados con igualdad de género, como es el caso, por ejemplo, de las competencias de Geografía e Historia.

Por lo tanto, se puede llegar a la conclusión de que las competencias ciudadanas, incluido el aprendizaje sobre la cultura democrática o la búsqueda de la igualdad de género, están pensadas para ser abordadas desde una perspectiva vertical, en la que, aunque exista una asignatura concreta para ello, todo el conjunto del centro educativo fomente estos valores, ya sea en las diferentes asignaturas, el PEC, el patio, etc.

En cuanto a las directrices europeas, difundidas a través del programa Eurydice (2017), se apuesta por una difusión de los valores democráticos y de igualdad de género y un fomento de la participación ciudadana por medio de cuatro áreas: la interacción eficaz y constructiva con otros, el pensamiento crítico, la conducta socialmente responsable y el comportamiento democrático. El informe Eurydice (2017) concluyó que, aunque en la mayoría de los países miembros de la UE se ha trazado un marco de actuación relativamente amplio, puesto que cubren todas las competencias estipuladas como necesarias para el alumnado, siguen existiendo debilidades como, por ejemplo, tal y como se señala en el informe, aspectos relacionados con la formación continua del profesorado, el fomento de los valores cívicos en los cursos de Formación Profesional, las directrices para evaluar estas competencias en el aula… A pesar de estas diferencias, el desarrollo de la educación para la ciudadanía cada vez se aplica más y mejor en Europa, ya sea ampliando las horas lectivas relacionadas con este tema, haciendo de dichas competencias una asignatura específica obligatoria (caso de Bélgica) u ofertando una mayor cantidad de recursos de orientación y apoyo (Francia, Italia, Luxemburgo, Chipre) (Eurydice, 2017).

Sin embargo, como se ha podido ver, todas estas medidas están enfocadas a la consecución de los valores ciudadanos como factores que determinan las notas del alumno o la alumna, poniéndolos al mismo nivel que la adquisición de competencias digitales o la conservación del patrimonio. Lo cierto es que, pese a que esta interpretación de las competencias que deben adquirir los alumnos es algo completamente necesario, sí que se trata de un tema que va más allá de las actividades que se realizan en el aula. Las competencias cívicas de ciudadanía, con especial hincapié en los valores de respeto hacia

la diferencia, es algo que deben desarrollarse en todos los aspectos de la vida de los y las adolescentes, desde el propio currículum hasta la organización del espacio del centro, pasando por todo el personal del mismo y la participación de las familias (Cañellas, 2020).

En el ámbito internacional, cabe señalar que este tema se encuadra dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) "Igualdad de género", "Reducción de las desigualdades" y "Educación de calidad" de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (Gámez, 2022).

De cualquier manera, una vez establecido el marco legal para la actuación en materia de coeducación y educación en valores cívicos, se procederá a la definición de los términos más importantes a la hora de abordar dicha temática, como son el género, la participación ciudadana, la coeducación y, por último, por qué el elegido para ser analizado es el patio de recreo.

El género: performatividad y disidencia

Para comprender en su totalidad la idea de coeducación, es esencial primero conocer a fondo el género y todos sus aspectos fundamentales:

Desde hace siglos, sexo y género han sido dos conceptos inseparables, dos sinónimos que se utilizaban para diferenciar a los hombres de las mujeres por los genitales con los que nacieron, y, por consecuencia, marcar una distinción esencial en la sociedad patriarcal, en la que los hombres eran los elegidos para realizar la vida pública, social y laboral y las mujeres eran relegadas a los hogares y los cuidados domésticos. Sin embargo, desde mediados del Siglo XX, sexo y género son conceptos que cada vez distan más uno de otro. Mientras el sexo sigue enmarcado en su definición clásica, las diferencias fisiológicas que señalan si un individuo es macho o hembra (Pérez, 2022), el género ha avanzado en su propio significado. Según Wikipedia (2024), el género es el conjunto de características diferenciadas que cada sociedad asigna a hombres y mujeres. Sin duda, es un término de muy difícil definición. A pesar de esto, sigue existiendo de manera generalizada el sistema de creencias sexo-género, que organiza y jerarquiza a las personas en función de su sexo biológico y solo admite dos posibles respuestas: hombre o mujer (Rivas et al., 2019). El género de una persona, según este sistema, es asignado a partir de una interpretación binaria de los cuerpos determinada por el sexo de las personas, obviando por consecuencia la posible no correspondencia entre sexo y género, dejando como única posibilidad el sistema cisgénero: macho-hombre; hembra-mujer. Como ya se

ha mencionado, esta manera de ver la relación entre sexo y género integra una relación de desigualdad en la que el género masculino tiene más poder que el femenino (el machismo de la sociedad patriarcal) y también presupone el deseo heterosexual como el deseo "normal" en la sociedad eliminando cualquier otra opción (Rivas y Cela, 2019). Al ser el sistema imperante, es decir, el aceptado, todo lo que no se ajuste al mismo pasa directamente a ser discriminado en mayor o menor medida, generando un marco que ajusta y limita las infinitas posibilidades, orientaciones, etc., de las personas según unos criterios arcaicos, cerrando la puerta a las identidades disidentes en un sistema heteronormativo o de heterosexualidad coercitivo. En dicho sistema, la heterosexualidad se muestra como la única vía válida a la identidad de género, ya sea a través de dispositivos relacionados con la medicina, la educación, el arte, el derecho, la religión, etc.

Este sistema se encuentra tan enraizado en la sociedad que incluso se sirve de la legitimidad de distintas instituciones que hacen ver la heterosexualidad como algo ya no deseable, sino necesario para que la sociedad funcione, además de como la única forma válida de relación, tanto a nivel afectivo como de parentesco (Moreno y Pichardo, 2006). Conjuntamente, la heteronormatividad no solamente supone un encasillamiento de las personas cis hetero, sino que, a la vez, provoca el surgimiento también de una homonormatividad como respuesta, que a su vez implica otra clasificación cerrada y muy marcada por unas características determinadas, dejando fuera de la ecuación a la gran cantidad de identidades de género que se encuentran a caballo entre una y otra (Moreno y Pichardo, 2006). Por si no fuera poco, los movimientos reaccionarios que desde finales de la década de 2010 están creciendo exponencialmente, como Vox en España, Fratelli d'Italia, Viktor Orban en Hungría, el movimiento trumpista en Estados Unidos, Javier Milei en Argentina, etc., se sirven de este discurso para sus campañas políticas, generando una narrativa de "ideologías de género" (dentro de lo que denomina la "alt-right" como "cultura woke") que se deben combatir porque, de lo contrario, la familia tradicional (con mucho hincapié en el deber de proteger a los niños de esta "perversión") se ve amenazada por la perversión y degeneración de la sociedad moderna.

Pretender definir la identidad de una persona a través de una sola variante es un intento sesgado e infértil de comprender lo que te rodea (García, 2015). Sin embargo, si este tema se aborda desde una perspectiva interseccional, el sistema binario, inmovilista e impositivo se rompe por completo. En este caso es imprescindible la labor que realiza

el colectivo LGTB, que lucha a favor de la auto designación. Otra ventaja de adoptar esta visión interseccional es la posible extrapolación a otras variables que generan opresiones y privilegios, fuentes estructurales de desigualdad (u organizadores sociales) como, además del género, la etnia, la clase, orientación sexual… De esta manera, se puede concluir que todas ellas no son naturales, sino que son construidas socialmente y, además, están interrelacionadas y mantienen relaciones recíprocas (Platero, 2014). Además, gracias a la interseccionalidad, se entiende mejor la idea de que no todas las personas con identidades no normativas carecen de privilegio, puesto que esto mismo es el producto de varios factores entrelazados.

Este trabajo está enfocado a través de la perspectiva de género, con la intención de indagar sobre las causas, consecuencias y posibles respuestas a las posibles situaciones de jerarquización y desigualdad de género en el uso y distribución de los espacios escolares entre el alumnado de distinto género. Sin embargo, el hecho de centrarse en este aspecto no hace que se olviden los demás factores por los que se genera desigualdad (etnia, clase social…), sino que ayudará a entender cómo se expresa el poder y el privilegio, por un lado (Platero, 2012), y a corregir las discriminaciones que sobre los individuos pudieran derivarse de su abuso por parte de determinados grupos.

Aunque lo que hasta ahora se ha comentado con respecto a la identidad de género parece que solo atañe a las personas pertenecientes al colectivo LGTB, ya que son los grandes desterrados y víctimas de este sistema, no son las únicas afectadas por éste, puesto que las mujeres y los hombres cis heterosexuales también están sujetos a las constricciones de unas normas sociales coercitivas, y pueden llegar a sufrir discriminación por no cumplir con los estándares esperados por los demás.

En el momento en el que una persona nace, la sociedad le otorga unas características antes incluso de que la persona sea capaz de decidir sobre ellas (Rivas et al., 2019): se feminiza el color rosa, se representan arquetipos de género en los juguetes, asignando roles sociales específicos para ellos y para ellas, etc. Es en este momento cuando da comienzo la interiorización del género, definida por Subirats (2017) como una noción que se refiere al proceso mediante el cual cada niño o niña va absorbiendo las características de su identidad sexuada. Teóricamente, a medida que dicha persona va creciendo y formando una capacidad de decisión independiente, se presenta la posibilidad de aceptar o rechazar esta herencia de género que le ha sido otorgada, aunque, en la práctica, la mayoría de las veces, al ser estas características de la personalidad impuestas

de manera tan agresiva desde antes incluso del uso de razón y de que la persona tuviera plena consciencia de sí misma, es difícil escapar a su influencia. Es en este punto cuando entra en acción uno de los conceptos más importantes: la *performatividad de género*.

Acuñada por Butler en su obra "El género en disputa" (1990), la performatividad de género se explica de la siguiente forma: para que algo perteneciente a la naturaleza sea considerado como una ley inamovible, es necesario que se repita y reproduzca tantas veces como sea necesario hasta que quede interiorizada mediante los denominados "actos performativos", que no son otra cosa que la demostración de todos los sujetos de que cumplen con dicha norma. En el caso del género, la naturaleza (y la ley) se anticipa al sujeto, dándole antes de que nazca el estatus de hombre o mujer. Los actos performativos, entendidos como modos de actuar según unas normas preestablecidas, en nuestro caso, performatividad de género, comprenderán todos los comportamientos que se reproducen desde ese momento y que ayudan a perpetuar la idea del binomio sexo-género. La realidad es el marco de actuación para la "performance", y, a su vez, la "performance" da forma, así, a la realidad (Fonseca y Quintero, 2009). El género es performativo porque constituye una realidad previa al sujeto, a la cual éste contribuirá a lo largo de su vida, repitiendo lo que se espera de él por pertenecer a la categoría "hombre" o a la categoría "mujer"; se anticipa la naturaleza del sexo y se legitima dicha anticipación mediante los actos performativos del género (García, 2015). Por lo tanto, el género no es una condición con la que el sujeto cuenta antes de la actuación, sino el producto de dicha actuación, mediante la cual el sistema se produce y reproduce.

Para explicarlo con otras palabras: en la película "Barbie", dirigida por Greta Gerwig, Kent (el protagonista masculino), cuando está en el mundo de Barbie, es un hombre y se identifica como tal, pero cuando llega al mundo real se encuentra con la performance de la masculinidad: la manera en que nuestra sociedad espera que actuemos todos los hombres, en la que él no encaja. Debe actuar como se supone que actúan los hombres para demostrar que son hombres. Como todos lo hacen, todos lo perpetúan. Existen muchas maneras de ser hombre, pero la masculinidad hegemónica apunta a una única forma a la que todos los hombres deben ajustarse. Otro ejemplo: los videojuegos más establecidos (mainstream) se basan en verbos que se reflejan en el concepto de masculinidad hegemónica: proteger, matar, destruir, competir, ganar, etc. Por lo tanto, el videojuego forma un refugio seguro para practicar la performance de la masculinidad (Altozano, 2023). De hecho, los juegos basados en otros verbos como "colabora",

“explora”, “socializa”, etc. suelen ser juzgados desde el colectivo “gamer” (un colectivo extremadamente masculinizado) como juegos “fáciles” y, por lo tanto, menos válidos que los que suponen “un reto de verdad”. El mundo de los videojuegos supone un escenario idóneo para practicar la “performance” de la masculinidad, al igual que lo es el patio de recreo en un centro educativo, como se verá a continuación.

La participación política

Antes de abordar la cuestión de los patios de los centros educativos, es relevante profundizar en algunos aspectos sobre la participación ciudadana, sus diferentes tipos y los estudios realizados al respecto:

Se entiende como participación política el conjunto de acciones de la ciudadanía encaminadas a influir en el proceso político y en sus resultados, pudiendo ser tanto individuales como colectivas, y en las que el ciudadano se opone o apoya las estructuras o autoridades que administran los bienes y servicios públicos (Fernández y Díaz-García, 2020). El concepto de ciudadanía, por tanto, está estrechamente vinculado, siendo imposible no ejercerla sin estar ejerciendo, a la vez, los derechos y deberes de todos. Hannah Arendt (1993) afirmó que el ejercicio de la ciudadanía no es solo un derecho, sino un modo en el que los humanos “somos”.

Sin embargo, ejercer la ciudadanía y participar en política no implica simplemente el hecho de ir a votar cada cuatro años. Herrera (2023) propone cuatro tipos diferentes de participación política:

- **Participación cívico-formal**. En esta categoría se enmarcan los ciudadanos que no tienen un especial interés por la política (o ninguno), pero que suelen ejercer su derecho a voto.
- **Activismo de tipo 1**. A esta categoría pertenecen aquellos ciudadanos con un alto nivel de interés en política y ejercen su derecho a voto.
- **Activismo de tipo 2**. Son los ciudadanos que tienen interés en política, pero, sin embargo, no votan.
- **Desconexión política**. A este rango pertenecen aquellas personas que se caracterizan por lo contrario a la participación ciudadana, una forma pasiva de no compromiso entre los ciudadanos que perciben que la política no es interesante.

Otras autoras, como Fernández y Díaz-García (2020), conciben otras formas de entender la participación ciudadana. Por un lado, están las dos maneras "clásicas" de ejercer la ciudadanía, manifestadas a través de los partidos políticos tradicionales: o bien el voto, mediante el cual el ciudadano elige qué partido es con el que más identificado se siente, o bien militando para el propio partido, poniendo en funcionamiento mecanismos de participación personal más activos e implicados. Cabe señalar que la militancia en sindicatos también ha formado tradicionalmente parte de esta vía. Por el otro lado, existe una tercera vía, basada en la teoría planteada por Benhabib (2006) la cual postula la necesidad de crear nuevos espacios más inclusivos, en los que el individuo alcance cotas más altas de ciudadanía en la medida en que se muestre activo en el ejercicio político. Esta autora defiende que las instituciones públicas y la participación en ellas no son suficiente, sino que es necesario crear tejidos asociativos, grupos de interés, movimientos sociales, etc. que permitan que los individuos puedan ser escuchados. Por tanto, esta tercera vía, que tan fundamental se muestra, se basa en la participación en asociaciones, organizaciones, movimientos sociales (en físico y en línea), etc. Los acontecimientos que tuvieron lugar en el 15-M en España fueron clave para que esta vía de participación cobrara importancia, ya que supusieron la revitalización de los espacios de activación política no convencionales, alejados de las instituciones tradicionales.

El estudio realizado por las autoras previamente mencionadas arroja unos resultados reveladores: en relación con los mecanismos de participación tradicionales (voto y militancia), los hombres son más activos que las mujeres, pero existen grandes diferencias en el abstencionismo en los campos de estudios y edad. La participación en asociaciones políticas tradicionales es baja en general. Las mujeres de mediana edad muestran más compromisos y dificultades para ir a votar, siendo las excusas relacionadas, en su mayoría, con el rol reproductivo y, por ende, con los roles de género. Sin embargo, en los métodos nuevos de participación, como los movimientos sociales o las asociaciones, existen menos diferencias de género.

Por otro lado, el estudio realizado por Herrera (2023), obtuvo los siguientes resultados: Como resultado generalizado, tener un bajo nivel educativo tiene un efecto directo sobre la desconexión política de los individuos. Asimismo, en países con una baja desigualdad, tanto educativa como de ingresos (como Finlandia), la educación y las desigualdades socioeconómicas pierden su efecto directo sobre la participación política en favor de otros aspectos sociodemográficos como los antecedentes migratorios

(segundas generaciones) o la diferencia de edad. Al contrario, en países con una baja desigualdad educativa y alta desigualdad de ingresos (Alemania, Reino Unido o Francia), se debilitará el efecto directo de la educación, siendo desplazada de la centralidad participativa por las desigualdades socioeconómicas. Finalmente, en países con una alta desigualdad educativa y de ingresos (el caso de España), tenderá a mantenerse el efecto directo de la educación sobre el interés hacia la política y la participación a través del voto.

En conclusión, en el caso de España el nivel educativo es la variable de la que depende la participación o desinterés en política (Herrera, 2023), y, además, las mujeres tienden a una mayor desafección o pasividad (Fernández y Díaz-García, 2020). Gran parte de este compendio se refiere a la consecución de estudios superiores, pero se puede considerar importante que, desde el punto de vista de género, el establecimiento de roles sociales de opresor/oprimido, así como los propios roles e identidades de género son parte importante de las causas de dicho desapego o pasividad femeninos. En el caso que acontece a este trabajo, el patio de las escuelas (primaria y secundaria) será objeto fundamental de análisis al considerarlo como el primer espacio de participación ciudadana, en el que se establecen dichos roles y se repiten los mismos comportamientos con sesgo de género que en política, pudiendo ser una de las causas y consecuencias de estos fenómenos.

El patio de recreo: el primer espacio para la ciudadanía

En un centro escolar, la convivencia entre alumnos suele estar marcada por la supervisión de los docentes, que ejercen a la vez de profesores que enseñan el conocimiento sobre sus materias, así como a "aprender a aprender", y de figuras de autoridad que señalan cómo y cuándo los alumnos pueden o deben interactuar, dependiendo de cómo se organicen las actividades lectivas. Sin embargo, existe un terreno de nadie, controlado también por los docentes, pero en un plano mucho más secundario y pasivo, que permite al alumnado actuar con mucha más libertad (Rico *et al.,* 2020). Se trata, lógicamente, del patio de recreo, el espacio en el que transcurre el tiempo libre del que los alumnos y alumnas disponen de manera diaria. En dicho espacio, en el que los adolescentes disfrutan de un grado muy superior de independencia (Reinares, 2019), cada uno, en teoría, decide en qué emplear su tiempo, aunque, como se verá a continuación, el término más adecuado sería "con quién". Es, en esencia, su primer contacto con el ejercicio de la ciudadanía.

Dentro de los institutos y colegios, existen diferentes códigos de conducta o culturales, que dan forma a las relaciones que se establecen dentro de estos espacios. Por un lado, se pueden apreciar los códigos verticales, es decir, aquellos impuestos por el centro (las autoridades), como, por ejemplo, que todos los alumnos deben formar filas para entrar a clase cuando suena el pitido que marca el final del recreo, que no se debe correr por los pasillos, etc. Por otro lado, existen los códigos horizontales, los creados por los propios alumnos, es decir, entre iguales. En general, los alumnos suelen combinar la obediencia balanceada entre los dos códigos: a la hora de volver al aula, forman filas como se les indica, pero interactúan entre ellos y juegan; por lo general, las niñas suelen ser más obedientes a los códigos verticales, practicando actividades más estáticas y sociables que los niños, que suelen bromear por medio de acciones semi violentas que, una vez más en forma de código horizontal, utilizan para establecer relaciones entre iguales: si aceptas la broma y formar parte de ella, eres aceptado (Rodríguez y García, 2009). Por lo general, los códigos de género se rigen por normas de visibilidad (los hombres[2] son más visibles), de definición (los hombres tienen rasgos más definidos) y de responsabilidad (los hombres se reconocen en relación con lo público y lo externo y las mujeres en lo íntimo y privado) (Tomé y Rambla, 2001). Uno de los códigos horizontales más importantes, por lo tanto, es el de la división por sexos, que se aprende y comienza a practicar en las fases más tardías de Primaria y se consolida y perpetúa en la etapa de Secundaria, cuando niños y niñas eligen a sus compañeros para pasar su tiempo libre (Rico, 2020). Los alumnos nuevos, sin embargo, no suelen hacer distinciones a la hora de elegir con quién pasar su tiempo de ocio. A medida que va pasando el tiempo, el grupo de niños suele asegurarse de que se realiza esta segregación por género, aplicando patrones de burla y desapego hacia aquellos miembros que se niegan a ser partícipes de dicho código. Los niños, durante el recreo, se dedican a actividades competitivas (fútbol como actividad mayoritaria) en espacios más grandes y céntricos y expulsan a las niñas y a los niños menos integrados o competentes. Las niñas, por otra parte, se muestran favorables a actividades de tempo lento y verbales, como puede ser el juego de roles llamado "los comercios". Aun así, las niñas "directoras" de estos juegos otorgan papeles secundarios a las personas menos integradas u obedientes, aunque aceptan en cierta medida a todo el mundo y no discriminan por género (Rodríguez y García, 2009).

[2] Hombres cishetero normativos.

Mientras que los niños eligen priorizando el juego a la amistad, las niñas dan más importancia a la amistad que al juego (Rico, 2020).

Como es de esperar, todos estos hechos se traducen en gran medida, además de en su autoestima y psicología (Rico, 2020) (IPA España, 2009), en la adquisición de roles de género: los niños pasan al centro de los patios, son los que tienen potestad para admitir o expulsar a miembros y practican actividades competitivas que ponen constantemente a prueba a éstos; las niñas, mientras tanto, son apartadas de la esfera central, desarrollan actividades socializadoras (lo menos molestas posible y, por tanto, en espacios reducidos y apartados) y son las encargadas de recibir, además, a los niños expulsados, muy probablemente por haber desarrollado una masculinidad no hegemónica que les deja fuera de la ecuación heteronormativa. A todo esto, como es deducible, hay que añadir el hecho de que esta separación entre niños y niñas provoca en los niños una devaluación del género femenino: crear (o ser partícipe de) una barrera entre géneros implica el desconocimiento del género femenino, siendo la feminidad un insulto "legítimo" para ellos en muchos casos (Tomé y Rambla, 2001) (Fonseca y Quintero, 2009).

Este último concepto, la idea de la transmisión y consolidación de roles de género en las escuelas, suele ser denominado como "el currículum oculto", definido por Jackson (1998) como "El conjunto de normas y valores inconscientes de conducta, aprendidas en la primera infancia y perpetuadas después en la escuela a través de los contenidos y sobre todo a través de los comportamientos, actitudes, gestos y expectativas diferentes del profesorado respecto a los alumnos y las alumnas" (p. 33). En otras palabras, se trata de todos aquellos contenidos impartidos de manera inintencionada en los centros educativos y son transmitidos, también inconscientemente, por el alumnado (Pérez, 2022), como puede ser el lenguaje no verbal o la respuesta ante un comportamiento determinado dependiendo del género de las personas implicadas: a la hora de hacer las filas para entrar a clase en los colegios de primaria, desde el profesorado se espera que las alumnas se comporten de manera más recatada, mientras que a los niños, al ser considerados más agresivos, activos, etc., se les imponen unas expectativas mucho más bajas en cuanto a comportamiento (Rodríguez y García, 2009). De esta manera, se demuestra que el profesorado también forma parte de esta reproducción de los roles de género y, por tanto, que es necesaria una reconstrucción completa de la institución escolar, no solo promulgando cambios en el currículum para la enseñanza de valores cívicos e igualitarios,

sino educando a los propios docentes para formar una mirada crítica, feminista (Pérez, 2022).

Los patios de los centros educativos, en su sentido estrictamente físico y arquitectónico, están diseñados en función de los aspectos previamente mencionados: el espacio, en su mayor parte, está asfaltado, dejando fuera por ende los espacios naturales y sustituyéndolos por pistas deportivas que, como ya se ha mencionado previamente, están ocupadas por los niños. Las niñas, por su parte, ocupan espacios secundarios, donde realizan sus actividades. Se trata, por lo tanto, de una distribución del espacio divisora y que fomenta la jerarquización de géneros, dando explícitamente un mayor espacio a los niños normativos. Este patrón se repite en el mundo adulto, que se basa en un sistema patriarcal en el que los hombres son los que más fácil acceso tienen a los puestos competitivos que forman el "centro" de la vida pública y las mujeres y hombres con masculinidades no hegemónicas suelen comportarse de manera más conformista, llegando a ser discriminados en numerosas ocasiones. Además, cabe señalar que, según un estudio realizado por Reinares (2019), ni siquiera los alumnos están de acuerdo con la distribución de los patios. Según este estudio, los niños y niñas encuestados no suprimieron por completo la presencia dominante de las pistas deportivas (seguramente por una cuestión de enraizamiento de estos elementos en la cultura de los centros educativos) pero sí que las diseñaban en espacios más apartados y periféricos, entregando el centro del patio (el espacio que acostumbra a ser más importante) a zonas verdes con elementos de juego neutros, como ruedas, tablas, troncos, etc. (Reinares, 2019).

Hay que señalar, además, que los patios no fueron siempre de la manera en la que son en el presente. Hasta la segunda mitad del Siglo XX, los espacios de recreo, debido a la preocupación de las familias por que sus hijos e hijas crecieran en entornos totalmente urbanos, estaban profundamente mezclados con la naturaleza, que, de manera inherente a su propio concepto, es neutral (Subirats, 2017). Frente a los espacios segregadores que existen en la actualidad, que, por si fuera poco, tienen elementos presidiarios (como la ausencia de vegetación y predominio del cemento (IPA España, 2009), altas alambradas, espacios diáfanos, etc.), los del pasado contaban con elementos neutrales que promovían la realización de actividades igualitarias, en las que tanto niños como niñas practicaban la socialización y, a su vez, hacían ejercicio físico saludable y cooperativo (Pérez, 2022). Por este motivo, en los últimos años se han ido realizando proyectos de renaturalización de los patios, como el caso del CEIP Ballester Fandos, de Valencia (*El Salto País*

Valencià, 2024), aunque no siempre se persiga desde una perspectiva de género sino meramente ecológica. En Santander, por ejemplo, se realizó un concurso de proyectos de renaturalización de los patios, en el que los CEIP Gerardo Diego, Fuente de la Salud y Eloy Villanueva obtuvieron una financiación de hasta 80.000 euros para llevar a la realidad sus propuestas (*Santander Ciudad*, 2023).

La coeducación

Se presenta, entonces, en un momento en el que la educación está entrando en una crisis de desigualdad, una posible solución: la coeducación. Este concepto se define como una manera de entender la educación cuyo elemento central es la perspectiva de género y el reconocimiento de la socialización de género como un aspecto clave en los procesos tanto de aprendizaje como de construcción de las identidades, así como la eliminación de la jerarquización de género que vive y se expande implícita en los centros educativos (Valdivia et al., 2020). La diferencia esencial entre coeducación y educación mixta es que la segunda fue un paso más hacia la igualdad de género y en la búsqueda de una escuela igualitaria para todos, siendo un modelo que, a pesar de ser positivo, sigue manteniendo esquemas de jerarquización, puesto que no se aplica una visión interseccional y un método de actuación que fomente una igualdad real, más allá del hecho de juntar a niños y niñas y pretender que, de esta manera, se solucione el problema solo. La coeducación es, todavía, una meta por alcanzar (Pérez, 2022).

Uno de los aspectos más estudiados en este ámbito es el espacio como elemento clave para la visión coeducativa, y su aplicación directa más evidente es la de los patios de recreo, donde los alumnos y alumnas pasan más de 500 horas al año (IPA España, 2009). Este espacio, como ya se ha mencionado, no es neutral, por lo que se antoja necesario repensar dichos lugares para obtener una sociedad más igualitaria. Los patios coeducativos, por tanto, son espacios que, desde su diseño con una perspectiva feminista e interseccional, son concebidos de manera colectiva para promover relaciones igualitarias, destruyendo así el sistema jerárquico que establece y reproduce la distribución actual de los patios de recreo (Valdivia et al., 2020).

OBJETIVOS

Este trabajo, por tanto, una vez establecidos los conceptos necesarios, incorpora la visión coeducativa como principal componente de innovación y mejora de los

proyectos ya existentes sobre la renaturalización de los patios. Estos proyectos suelen estar enfocados sobre el punto de vista ecológico, muchas veces ignorando, por tanto, la importancia de la perspectiva de género y la interseccionalidad, ya que, como ya se ha mencionado, estos espacios son parte clave de la formación de la identidad de género, personalidad, etc. de las personas. Si no se plantea desde una visión inclusiva, feminista, "LGTB friendly", etc. es probable que la renaturalización de los patios obtenga unos resultados positivos en sus objetivos ecológicos, pero mantenga su diseño segregador y que fomente la exclusión y la formación de roles de género no igualitarios, por lo que el problema principal seguiría existiendo. Por el contrario, si a estos programas se le aplica la perspectiva coeducativa, se puede lograr romper el ciclo de performatividad masculina y heteropatriarcal que encontramos a diario en los patios, y así las niñas y niños no normativos pueden habitar estos espacios más extensivos sin miedo a ser rechazados y enviados de vuelta a los rincones periféricos. A largo plazo, y desde una visión más amplia, se puede pensar que, de hacerse realidad lo previamente mencionado y si se elimina esta creación de roles de género en una relación de subordinación, la sociedad puede alcanzar mejores condiciones ciudadanas, bien aumentando las cifras de participación política, no solo en el aspecto formal y clásico del voto, sino en la propia contribución en movimientos sociales, ejerciendo la ciudadanía de la que habla Benhabib (2006), o bien en lo relacionado a la conciencia social y calidad de la educación inclusiva en los valores cívicos y democráticos, eliminando los discursos de odio de nuestra sociedad.

Este trabajo pretende demostrar la relación entre la distribución del patio, de sus integrantes y de su propia conceptualización con la participación ciudadana y los roles de género en la sociedad. Asimismo, a partir de la metodología que se describirá en el siguiente apartado, se realizará un análisis de los planes de renaturalización o redistribución del espacio de los patios educativos de dos centros. Finalmente, se propondrán cambios en los mismos, con el objetivo de alcanzar de manera más efectiva los objetivos de los propios programas y, si no era ya así, aplicando la perspectiva coeducativa interseccional, poniendo como ejemplo otros proyectos ya realizados que hayan tenido éxito en dichas metas y una propuesta didáctica que sirva como muestra de puesta en práctica. La innovación educativa no solo atañe a lo que se puede añadir o eliminar del currículum o de una programación didáctica, sino que puede implicar una

mejora en la formación docente, en la interpretación de los espacios, en futuros proyectos educativos, etc.

METODOLOGÍA

Una vez situados los conceptos clave y los objetivos a los que apunta este trabajo, a continuación, se pasa a describir la metodología utilizada.

En primer lugar, se realizará el análisis descriptivo de dos proyectos de renaturalización o reconfiguración coeducativa de los patios: los llevados a cabo, respectivamente, por el CEIP Eloy Villanueva, de Santander, y por la Escuela Drassanes, de Barcelona. Este análisis con perspectiva coeducativa servirá para poner en práctica toda la teoría de género previamente descrita, además de poner a prueba su capacidad de influir en la participación ciudadana.

En segundo lugar, se extraerán varias ideas clave acerca de las posibles soluciones a los problemas observados en dichos proyectos, sobre los que se trabajará para presentar una propuesta didáctica realista que permita tanto a alumnos como docentes alcanzar la consecución y puesta en práctica de los valores cívicos de los que se viene hablando en este trabajo. Dicha propuesta contendrá una justificación de su existencia; una ubicación en un contexto educativo y curricular, asignatura y curso o ciclo; los objetivos que tiene y cuál es su contribución a la consecución de las competencias clave; cuáles son los saberes básicos, criterios de evaluación y competencias específicas que atañe dicha unidad o situación de aprendizaje; la metodología de la propuesta; su secuenciación y desarrollo; los materiales y recursos que se vayan a utilizar; cuáles son los instrumentos y criterios de evaluación utilizados a la hora de puntuar a los alumnos en su consecución de las competencias y, por último, las medidas de atención a la diversidad que se proponen para aplicarse.

El trabajo, por último, concluirá con una reflexión final acerca de los temas tratados y su aplicabilidad al sistema educativo español.

Para realizar el análisis y comparativa de los planes de readaptación del espacio de los patios de recreo, se utilizará como guía el proyecto “Patios coeducativos: guía para la transformación feminista de los espacios educativos”, de Valdivia et al. (2019). En dicho trabajo, los autores parten de cuatro fases diferenciadas:

- **Creamos comunidad y cambiamos mirada**: “Involucrar a toda la comunidad educativa para iniciar un proceso de toma de conciencia del patio como espacio y tiempo educativo en el que a menudo se reproducen los mandatos de género, tanto en el diseño como en el uso y en las relaciones que se generan” (p. 45).
- **Observamos, analizamos y estudiamos**: “Observar, analizar y reflexionar sobre las relaciones y el uso del espacio en el patio del colegio desde una perspectiva de género interseccional” (p.52).
- **Repensamos, reequilibramos y transformamos**: “Decidir, con el conjunto de la comunidad educativa, cómo dar respuestas a las necesidades identificadas en el diagnóstico y definir un conjunto de acciones y transformaciones para diseñar y desarrollar un patio coeducativo” (p.74).
- **Valoramos y acompañamos**: “Realizar el seguimiento de todo el proceso con una evaluación inicial y final, así como definir actuaciones que den continuidad al proyecto y dar a conocer los resultados” (p. 96).

Al no tratarse de proyectos que se han realizado con esta guía, es evidente que no van a coincidir en todos y cada uno de los aspectos esenciales de ésta. Sin embargo, el trabajo de Valdivia et al. (2019) es de extrema relevancia, ya que explica exhaustivamente el proceso a seguir si se quiere lograr una reconfiguración del espacio de recreo con perspectiva coeducativa. Por eso mismo, se ha considerado relevante su utilización.

ANÁLISIS DE LOS PROYECTOS DE RENATURALIZACIÓN

A continuación, se realizará un análisis descriptivo de dos proyectos de reformulación del espacio de los patios. El primero de ellos es el CEIP Eloy Villanueva, de Santander, que fue financiado por la iniciativa Santander Capital Natural como premio en un concurso de proyectos de renaturalización (*Santander Ciudad*, 2023). En segundo lugar, se analizará el de la Escuela Drassanes, Ciutat Vella, Barcelona.

CEIP Eloy Villanueva, Santander

Este colegio se presentó como candidato al concurso de naturalización de patios del programa Santander Capital Natural, del ayuntamiento de Santander en colaboración con los Fondos Europeos. En el documento final de presentación, se pueden observar XX partes diferenciadas:

El primero de ellos es el de “Resumen de la vida del centro”, en el que se aporta información sobre el contexto en el que se enmarca este colegio de primaria, además de la justificación de la necesidad de obtener la financiación del concurso con el objetivo de reestructurar su patio de recreo. Para ello, disponen una serie de proyectos que ya están en marcha en el centro encaminados hacia la consecución de objetivos eco sociales, casi todos ellos con relación a la sostenibilidad. En el segundo punto, se describen más a fondo algunos de estos proyectos, además de trazar unos objetivos definidos en este plan y enumerar las competencias curriculares que se podrían desarrollar gracias a la naturalización del patio. El tercer punto es de suma importancia: la implicación de la comunidad educativa y social con el proyecto. En este apartado, como su propio nombre indica, se señalan todos los departamentos comprometidos con este plan, así como los organismos del centro: A.M.P.A., Consejo Escolar, Alumnado, Asociaciones de vecinos… (CEIP Eloy Villanueva, 2023) Estos tres puntos podrían coincidir con la primera fase descrita por Valdivia et al. (2019): “Creamos comunidad y cambiamos mirada”, puesto que explica cómo dieron con la idea en el claustro, así como sus planes, departamentos y comunidades comprometidas.

En la segunda y última parte del proyecto se muestran imágenes del estado actual del patio junto con esquemas e ideas para naturalizar los espacios señalados. En ella, se proponen un parque de calistenia, varios jardines tradicionales, jardines verticales y “muros verdes”, etc. (CEIP Eloy Villanueva, 2023). Este apartado correspondería con las fases 2 y 3 de la guía coeducativa: “Observamos, analizamos y estudiamos” y “Repensamos, reequilibramos y transformamos”. La última fase, dedicada a la evaluación, no consta en el proyecto, puesto que se trata de una propuesta para su posterior aprobación.

Aunque se trata de un proyecto excelente en materia ecológica (razón por la que quedó primero en el concurso), carece completamente en su planteamiento de perspectiva de género. No se menciona en ningún momento algún aspecto relacionado con la coeducación y, si se indaga en los programas del centro, no encontramos planes de Igualdad. Esta situación puede conllevar que, cuando se lleve a cabo la propuesta y se consiga un patio más verde, sigan existiendo relaciones de desigualdad basadas en el género (entre otros aspectos). Puesto que se trata de un proyecto que, visiblemente, ha llevado mucho tiempo idear y está realizado con sumo cuidado y atención, sería de gran relevancia aplicar una perspectiva de género interseccional que permita la inclusividad en

todo el espacio. La neutralidad que aporta la naturaleza ya está en el nuevo proyecto, ahora solo faltaría que el centro y su comunidad remen también en esa dirección, algo que no supondrá una gran dificultad. Esto último se debe a que, aunque el proyecto carezca del esencial aspecto coeducativo, es muy probable que se cumpla involuntariamente con alguno de los objetivos de la guía de Valdivia et al. (2019), puesto que la naturaleza del proyecto implica la creación de espacios neutros dedicados a la realización de actividades colaborativas y de sociabilidad.

Se trata, por tanto, de uno de los muchos casos de proyectos de naturalización de los espacios de centros de secundaria en España que, pese a tener unas propuestas de gran valor a nivel ecológico y educativo, dejan de lado el apartado coeducativo, que aportaría en gran medida a la consecución de una juventud más tolerante y concienciada para lograr una sociedad más justa.

Escuela Drassanes, Barcelona

Esta escuela de educación primaria participó en el proyecto coeducativo de Valdivia et al. (2019) desde el año 2017 hasta 2019, por lo que se trata de un plan de patios coeducativos con la perspectiva necesaria. Al haber seguido cada fase paso a paso, resulta mucho más sencillo realizar un análisis. Además, como ya se ha mencionado, se trata de un proyecto que nace desde una perspectiva coeducativa, es decir, con un objetivo ligeramente distinto del del CEIP Eloy Villanueva. Cabe señalar, en conclusión, que los resultados serán diferentes.

La primera fase, “Creamos comunidad y cambiamos mirada”, sigue el camino marcado por la guía de Valdivia et al. (2019): describe los proyectos en los que ya estaba inmerso el centro, así como los organismos y miembros de la escuela comprometidos con este plan. Más adelante, en el apartado “Observamos, analizamos y cuestionamos” se lleva a cabo un análisis en profundidad de la distribución del espacio del patio de recreo. A diferencia del CEIP Eloy Villanueva, este análisis no solo está ideado para definir qué espacios son “verdes” y cuáles “grises”, sino que hace un estudio profundo sobre la ocupación por géneros y por tipos de actividades, lo cual dirige el apartado a unas conclusiones mucho más ricas en materia de igualdad de género. Más adelante, en la fase “Repensamos, reequilibramos y transformamos”, se proponen posibles soluciones a los problemas de desequilibrio detectados en el apartado anterior, divididos en actuaciones funcionales (actividades, propuestas, etc.) y físicas (arquitectura y diseño del patio).

Como es lógico, este proceso conllevó una renaturalización del patio, puesto que, como ya se ha mencionado, la naturaleza es un elemento neutral esencial en estos proyectos: se plantaron árboles y crearon zonas verdes, se construyeron areneros y huertos, etc. La diferencia esencial se encuentra en que, además de la inherente naturalización de los espacios, se llevaron a cabo cambios estructurales, que redefinirían la concepción de los niños y las niñas del patio de recreo, apostando por actividades y dinámicas igualitarias, respetuosas, etc. Por último, en el apartado "Valoramos y acompañamos", se describe la manera de evaluar el éxito del proyecto en relación al diagnóstico inicial (a través de las opiniones del alumnado, que respondió de manera muy positiva) y se establecen acotaciones en torno al futuro a corto y medio plazo para mantener el éxito que logró el proyecto (Valdivia et al., 2019).

Este último proyecto se enmarca mucho más directamente en el fomento de la igualdad en los centros de primaria, incluyendo, además, un programa de renaturalización de los espacios. Como consecuencia directa, se puede encontrar una enorme satisfacción de las alumnas en el apartado de evaluación, ya que consiguen, además de espacios más verdes y saludables, un cambio en sus costumbres y en su forma de auto concebirse dentro de la comunidad de alumnos y alumnas, que no deja de ser un espacio de prueba previo al mundo adulto, en el que, como ya se ha mencionado anteriormente, se repiten la mayoría de dinámicas. Es relevante señalar, por tanto, que los alumnos y alumnas inscritos en dicho centro, pese a todas las imposiciones que reciben desde su nacimiento que terminarán por determinar la identidad de género y los roles asumidos por cada niño y niña, encontrarán en la Escuela Drassanes un espacio donde podrán ser quienes quieran ser en un ambiente de mayor libertad, confianza y tolerancia. De esta manera, sumando proyectos de este calibre, se podría llegar a incidir en las problemáticas más enraizadas en nuestra sociedad, como es, por ejemplo, la pasividad política debida a la asunción de roles de género.

PROPUESTA DIDÁCTICA: "EL PATIO EN NUESTRAS MANOS"

Esta propuesta didáctica responde a la necesidad de una visión coeducativa para los centros que ya tienen en marcha proyectos de renaturalización, como el ya mencionado previamente. Se trata de planes de sumo valor ecológico, pero que carecen de la perspectiva de género necesaria para abordar retos sociales en materias de ciudadanía como el fomento de la igualdad de género a través de un uso democrático de

los espacios de recreo. Esta es una propuesta dirigida al primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en la materia de Geografía e Historia, pero unidades similares se pueden llevar a cabo en todas las asignaturas, ya que se trata de un tema transversal que puede (y debe) ser abordado por todos los agentes participantes en los centros de primaria y secundaria.

Justificación

Esta propuesta didáctica obedece a la necesidad de fomentar la democratización de los espacios de recreo para conseguir una sociedad más igualitaria en materia de género y respetuosa tanto con el medio ambiente como con los demás. Es preferible que se ponga en marcha en un centro que ya tenga un plan de modificación de su patio, puesto que, aunque estas propuestas suelen estar enfocadas en el aspecto ecológico, ya existiría una mentalidad crítica hacia el uso de estos espacios, lo cual facilitaría en gran medida la aplicación de esta propuesta que, además, le daría a dicho proyecto la perspectiva de género e interseccional necesaria para lograr una democratización coeducativa del espacio, además del desarrollo de contenidos cívicos como la visión ecosocial de las relaciones humanas.

Por otro lado, la metodología propuesta tiene su fundamentación en la idea de que la educación debe seguir un modelo constructivista, que consiste en un primer acercamiento dedicado a identificar los prejuicios del alumnado sobre el tema que se desarrollará a continuación y la posterior construcción de un aprendizaje significativo mediante la participación activa en el aula en proyectos, trabajos, etc. en los que el alumno es el protagonista y el profesor tiene un rol de guía. Además, como se verá a continuación, no se piensa en la enseñanza de la Geografía e Historia como una materia memorística, en la que los y las alumnas tengan que aprender de memoria todos y cada uno de los procesos, causas, consecuencias, fechas y personajes relevantes. Esto no significa que no lo vayan a aprender, sino que no se les inculcará dicho aprendizaje como un trámite, como una información que usarán y descartarán, ya que la ven como un medio para conseguir el fin, que es la nota final. En este caso, la idea es que, a través de la puesta en común de actividades, proyectos, debates, etc. en las que, en un clima de libertad, inclusividad y en el que se fomente la prueba y error en lugar de castigar este último, se trabajen problemas sociales relevantes ligados al periodo histórico o al tema (no tiene por qué tratar un momento de la Historia concreto) y, finalmente, el alumnado reconozca las causas y

consecuencias, sea capaz de observar el tema desde un punto de vista crítico, etc. De esta forma, lograremos que el aprendizaje sea el fin, y no el medio.

Ubicación de la propuesta didáctica

Puesto que la segregación espacial del patio de recreo en función del género sucede desde la entrada de los niños y niñas a la educación primaria, es conveniente dedicar esta unidad didáctica, ya que debe desarrollarse en un centro de secundaria, a los alumnos y alumnas que cursen el primer ciclo de la ESO, es decir, tanto en el primer curso como en el segundo. La validez para ambos cursos se justifica mediante el currículum de la ESO, que divide sus competencias clave, criterios de evaluación y saberes básicos por ciclos, no por cursos. Esto significa que primero y segundo de la ESO comparten todos estos elementos, y es la labor del centro en específico, a la hora de formular su programación didáctica, elegir qué saberes y criterios son asignados a cada curso. Sin embargo, debido a la complejidad de algunas de las actividades, se recomienda encararla al segundo curso de la ESO.

Por otro lado, la materia elegida para su realización es la de Geografía e Historia, debido en parte a la proximidad del autor de este trabajo a esta asignatura, lo que facilitó en gran medida la ideación de esta propuesta didáctica, y, a su vez, a que se trata de la materia más cercana al abordaje de aspectos sociales. Los contenidos de esta asignatura se pueden impartir en orden cronológico, como se ha hecho tradicionalmente, realizando un repaso universal y superficial de la Historia, pero, por otro lado, la programación didáctica se puede dividir por problemáticas sociales, con unidades dedicadas al estudio, por ejemplo, de los pueblos expulsados de España a lo largo de la Historia, al ejercicio del poder y sus diferentes formas, la inmigración y los movimientos de población... Este método permite observar procesos históricos, pero también problemas relacionados con la actualidad que permitan el desarrollo de la capacidad crítica, destrezas sociales, conciencia en igualdad de género, etc., como es el caso de esta unidad. Como se podrá observar a continuación, este método se ve avalado por la LOMLOE, ya que cumple con varias de las competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos que el currículum dedica a la asignatura de Geografía e Historia en el primer ciclo de la ESO, algunos de ellos muy difíciles de aplicar si se opta por una enseñanza cronológica de la Historia.

De cualquier manera, como se ha descrito en el apartado de justificación, la metodología de esta propuesta está totalmente basada en la realización de proyectos, la resolución de retos y problemas, etc. Por lo tanto, al evitar la clásica clase magistral de la asignatura de Geografía e Historia, se puede realizar esta unidad en colaboración con otros departamentos, como es el de Lengua Castellana y Literatura, puesto que ambos comparten la competencia socio lingüística. Además, como se describirá a continuación, se podrá invitar a los departamentos de Artes Plásticas, Ciencias Naturales, Educación Física y, de existir alguna Formación Profesional en el centro que encaje con el proyecto, hacer partícipes a sus alumnos también, fomentando mediante la colaboración la desmitificación de las FP. De cualquier manera, este es solo un ejemplo de la aplicación de la perspectiva de género a la distribución del espacio y participación cívica en los centros de enseñanza, por lo que cualquier departamento o materia puede realizar actividades para contribuir a dichos objetivos de igualdad. En el apartado "Saberes básicos, competencias específicas y criterios de evaluación" se especifica más detalladamente a qué elementos del currículum apela.

Finalmente, en el marco internacional de la Organización de las Naciones Unidas, se puede situar este proyecto en relación con cuatro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: para empezar, cumple con el objetivo "Educación de calidad", debido a que busca la mejora en la educación del alumnado en relación con las problemáticas sociales existentes. También cumple con "Ciudades y comunidades sostenibles", puesto que basa su trabajo en un centro que tenga en marcha un proyecto de renaturalización de sus espacios. En relación con esto, el objetivo "Igualdad de Género" también forma parte, ya que se trata de una propuesta que busca aplicar una perspectiva coeducativa a estos planes mencionados en el punto anterior. Finalmente, al tratar este tema desde un punto de vista interseccional, está ayudando, mediante el enfoque de género, a erradicar todas las desigualdades y situaciones de jerarquía y opresión. Por lo tanto, también se puede incluir el objetivo "Reducción de las desigualdades" (Gámez, 2022).

Objetivos de la propuesta

Esta unidad didáctica responde a los siguientes objetivos: crear un alumnado implicado en las problemáticas sociales, concienciado acerca de la importancia de la igualdad de género y la lucha contra los desequilibrios y, además, instruido en valores cívicos y democráticos, preparado para enfrentarse al mundo adulto y sus complicadas dinámicas, especialmente en lo relacionado con la participación política y las situaciones

de desigualdad. También se persigue el desarrollo de capacidades críticas, de investigación, creatividad, pensamiento lateral y demás aptitudes relacionadas con el desarrollo cognitivo. Por otro lado, se pretende aprovechar un proyecto de renaturalización que ya exista en el centro y que promueva la sostenibilidad, aportando en este caso una visión coeducativa e interseccional a éste mediante la deconstrucción del patio de recreo del centro escolar, ya sea mediante el rediseño de espacios ya existentes, la creación de nuevos o el diseño de nuevos programas y actividades que fomenten todos los valores previamente mencionados.

Saberes básicos, competencias específicas y criterios de evaluación

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Descriptores
1, 2, 3, 4, 5, 6, 9	1.1. Elaborar, expresar y presentar contenidos propios en forma de esquemas, tablas informativas y otros tipos de formato mediante el desarrollo de estrategias de búsqueda, selección y tratamiento de la información con carácter crítico relativas a procesos y acontecimientos relevantes del presente y del pasado. 2.1. Identificar, valorar y mostrar interés por los principales problemas que afectan a la sociedad, adoptando una posición crítica y proactiva hacia los mismos. 2.4. Elaborar juicios argumentados, respetando las opiniones de los demás y sus situaciones personales y enriqueciendo el acervo común en el contexto del mundo actual, sus retos y sus conflictos desde una perspectiva sistémica y global. 3.2. Valorar el grado de sostenibilidad y de equilibrio de los diferentes espacios y desde distintas escalas y analizar su transformación y degradación a través del tiempo por la acción humana en la explotación de los recursos, su relación con la evolución de la población y las estrategias desarrolladas para su control y dominio y los conflictos que ha provocado. 4.3. Argumentar la necesidad de acciones de defensa, protección, conservación y mejora del entorno (natural, rural y urbano) a través de propuestas e iniciativas que reflejen compromisos y conductas en favor de la sostenibilidad y del reparto justo y solidario de los recursos. 5.3. Mostrar actitudes pacíficas y tolerantes y asumir las normas como marco necesario para la convivencia, demostrando capacidad crítica e identificando y respondiendo de manera asertiva ante las situaciones de injusticia y desigualdad. 5.4. Valorar el diálogo como instrumento adecuado para resolver las discrepancias de opinión en un grupo social, valorando positivamente la existencia de estas diferencias de opinión. 6.3. Valorar la diversidad social y cultural, argumentando e interviniendo en favor de la inclusión, así como rechazando y actuando en contra de cualquier actitud o comportamiento discriminatorio o basado en estereotipos.	1. CCL2, CCL3, STEM4, CD1, CD2, CC1. 2. CCL1, CCL2, CD2, CC1, CC3, CE3, CCEC3. 3. STEM3, STEM4, STEM5, CPSAA3, CC3, CC4, CE1, CCEC1. 4. CPSAA2, CC1, CC2, CC3, CC4, CE1. 5. CCL5, CC1, CC2, CCEC1. 6. CCL5, CPSAA3, CC1, CC2, CC3, CCEC1. 9. CCL2, CC1, CC2, CC3,

	6.4. Argumentar e intervenir acerca de la igualdad real de hombres y mujeres actuando en contra de cualquier actitud y comportamiento discriminatorio por razón de género. 9.2. Interpretar desde la perspectiva del desarrollo sostenible y la ciudadanía global los principales desafíos del mundo actual, expresando la importancia de implicarse en la búsqueda de soluciones y en el modo de concretarlos desde su capacidad de acción tanto local como global, valorando la contribución del Estado, sus instituciones y las asociaciones civiles en programas y misiones dirigidos por organismos nacionales e internacionales para el logro de la paz, la seguridad integral, la convivencia social y la cooperación entre los pueblos.	CC4, CE1, CCEC1.

Saberes básicos
A. Retos del mundo actual. - Ubicación espacial: representación del espacio, orientación y escalas. Utilización de recursos digitales e interpretación y elaboración de mapas, esquemas, imágenes y representaciones gráficas. Tecnologías y Sistemas de la Información Geográfica (TIG/SIG). - Biodiversidad. Dinámicas y amenazas de los ecosistemas planetarios. Formas y procesos de modificación de la superficie terrestre. Riqueza y valor del patrimonio natural. La influencia humana en la alteración de los ecosistemas en el pasado y la actualidad. Conservación y mejora del entorno local y global, teniendo como guía los criterios de sostenibilidad. - Igualdad de género. Situaciones discriminatorias de las niñas y de las mujeres en el mundo. Roles de género y su manifestación en todos los ámbitos de la sociedad y la cultura en su contexto histórico. - Objetivos de Desarrollo Sostenible. La visión de los dilemas del mundo actual, punto de partida para el pensamiento crítico y el desarrollo de juicios propios. **B. Sociedad y territorios.** - Métodos de investigación para la construcción del conocimiento de la Geografía y la Historia. Metodologías del pensamiento geográfico y del pensamiento histórico. - Interpretación del territorio y del paisaje. La ciudad y el mundo rural a lo largo de la historia: polis, urbes, ciudades, villas y aldeas. La huella humana y la protección del patrimonio ambiental, histórico, artístico y cultural. - Significado y función de las expresiones artísticas y culturales en las distintas civilizaciones. Diversidad y riqueza cultural. Respeto y conservación del patrimonio material e inmaterial y su potencial como recurso económico sostenible. **C. Compromiso cívico.** - Alteridad y empatía: respeto y aceptación del otro. Comportamientos y manifestaciones no discriminatorias y contrarias a cualquier actitud segregadora. - Igualdad de género. Manifestaciones y conductas no sexistas. - Interés ante los retos y problemas de actualidad en el entorno local y global. - Convivencia cívica y cultura democrática. Incorporación e implicación en la sociedad civil en procesos democráticos Formulas y vías de participación ciudadana en la historia reciente. Participación en proyectos comunitarios. - Conciencia ambiental. Respeto, protección y cuidado de los seres vivos y del planeta. - Solidaridad, empatía y acciones de apoyo a colectivos en situaciones de pobreza, vulnerabilidad y exclusión social.

Metodología de la propuesta didáctica

La corriente didáctica que sigue esta propuesta es, como ya se ha mencionado, perteneciente al modelo constructivista. Esta rama metodológica propone una enseñanza basada en la deconstrucción del conocimiento del alumnado, a partir de un primer choque en el que se derriben todos los prejuicios relacionados con el tema y, seguida y progresivamente, se vaya interiorizando un aprendizaje sólido basado en argumentos válidos acerca de problemáticas sociales relevantes. Una característica destacable sobre este modelo es que no hace necesaria la existencia de exámenes, puesto que es el trabajo diario realizado en el aula (o el entorno educativo) lo que aporta auténtico valor al aprendizaje, que pasa a ser el fin en lugar del medio. Una característica peculiar de esta propuesta es que, ya que se trata de un proyecto de deconstrucción de patios de recreo con perspectiva de género, todas las actividades (o todas las que sean posibles) se deben realizar en el los patios o, al menos, en los espacios abiertos del centro. El objetivo detrás de este punto es la familiarización del espacio que se estudiará a continuación, además que el alumnado, de esta manera, saldrá de su zona de confort, algo que puede ser muy beneficioso a la hora de obtener propuestas originales. Los métodos específicos del proceso enseñanza-aprendizaje que seguirá esta propuesta son los siguientes:

- **Instrucción directa**. Pese a no ser la favorita por los docentes constructivistas, es necesaria, al menos, una sesión de clase magistral para presentar la problemática a los alumnos. A partir de esta base, se trabajará de diversas formas. Es la única ocasión en la que el docente jugará un papel más protagonista, ya que en las demás metodologías tiene un rol de guía hacia el aprendizaje.
- **ABP**. El Aprendizaje Basado en Proyectos es el modelo ideal para la LOMLOE, puesto que permite el desarrollo de competencias clave en la enseñanza. Wikipedia (2024) lo define como "modalidad de enseñanza y aprendizaje centrada en tareas, un proceso compartido de negociación entre los participantes, siendo su objetivo principal la obtención de un producto final. Este método promueve el aprendizaje individual y autónomo dentro de un plan de trabajo definido por objetivos y procedimientos. Los alumnos se responsabilizan de su propio y único aprendizaje, descubren sus preferencias y estrategias en el proceso". El alumnado trabajará en un objetivo común que integrará diversas disciplinas y culminará en una propuesta de mejora para el patio escolar.

- **Aprendizaje colaborativo**. Es esencial para este proyecto que se trabaje en grupo, puesto que uno de los objetivos principales es el desarrollo de valores cívicos como la tolerancia o la igualdad de género. El trabajo individual podría contribuir a ello, pero no hay mejor manera de aprender sobre los demás que trabajar formando parte de un equipo heterogéneo.
- **Debate**. Una de las actividades que se llevarán a cabo es un debate previamente organizado (nótese la diferencia con los debates espontáneos que puedan surgir en cualquier clase), en el que los grupos prepararán sus argumentos y elegirán a un portavoz que participe en esta discusión. De cualquier manera, todos pueden ser partícipes de éste, aunque no sean portavoces. El motivo tras esta decisión reside en el hecho de que hay alumnos con grandes problemas de sociabilidad y timidez, y obligarlos a hablar para evaluarles podría causar problemas de ansiedad en ellos. Si no deciden hablar, pueden participar en el debate como secretarios o como colaboradores.
- **Flipped classroom**. Este modelo de clase invertida propone realizar las actividades en el orden inverso al usual, que suele ser recibir la información en clase y trabajarla en casa. Por el contrario, esta metodología se basa en la preparación de la información de forma autónoma fuera del aula y la puesta en práctica en clase, donde ese trabajo puede solidificarse y transformarse en propuestas de valor. Este método viene a colación del debate.

Cabe señalar, por último, que, para el diseño de esta propuesta didáctica, se ha tenido en cuenta la Taxonomía de Bloom, también conocida como "Pirámide" de Bloom. Esta teoría acerca de la metodología didáctica apunta a los diferentes estadios que debe recorrer una actividad didáctica para que el alumnado consiga un aprendizaje óptimo. Cuanto más alto en la pirámide llegue una situación de aprendizaje, más significativo y duradero será dicho aprendizaje, por lo que, en esta propuesta, se ha intentado alcanzar todos y cada uno de los puntos. Se trata de una teoría creada en los años 50, pero su versión actualizada se dividide en las siguientes fases (Agüera, 2023):

- **Recordar**: La parte puramente memorística, sobre la que se cimenta todo lo demás.
- **Comprender**: Relacionada con el desarrollo del pensamiento abstracto, se basa en el entendimiento de qué se le está comunicando al alumnado.
- **Aplicar**: La puesta en práctica de los conceptos previamente trabajados.

- **Analizar**: Se basa en la obtención de conclusiones sobre una problemática a través de la disección e indagación de sus diferentes partes.
- **Evaluar**: Se relaciona con la emisión de juicios cualitativos y cuantitativos.
- **Crear**: Se entiende como el resultado de la utilización de todos los pasos anteriores para, finalmente, proponer soluciones aplicables a la vida.

Desarrollo de la propuesta didáctica

Esta unidad didáctica tratará de realizar un análisis integral de la realidad de la distribución del espacio de los patios por medio de la indagación, el debate, la práctica y la reflexión en el espacio de recreo del propio centro de educación secundaria. Está dividida en 6 fases diferenciadas: la identificación de la problemática a tratar, el diagnóstico del patio, el debate sobre el tema, el diseño y realización de propuestas de cambio viables para el patio de recreo, su puesta en práctica y una reflexión que servirá como cierre para la unidad y como colofón del aprendizaje obtenido.

FASE 1: Identificamos el problema.

Duración	1 sesión.
Resumen	Introducción, formación de los grupos y preparación.
Metodología didáctica	Instrucción directa.

El primer paso es la presentación del tema al alumnado, preferiblemente de la forma más llamativa posible. Se introducirá a los y las alumnas a los conceptos de renaturalización, igualdad, segregación de género y su relación con los patios escolares. Además, se definirán los objetivos y la importancia del proyecto, el trabajo que deben llevar a cabo y la manera en la que el docente evaluará dichos resultados. Por otro lado, se crearán los diferentes equipos de trabajo, a ser posible heterogéneos, y se establecerán roles determinados para sus miembros: secretario, portavoz, coordinador, etc. Por último, se definirán los objetivos de cada grupo y, si sobra tiempo, puede dar comienzo la siguiente fase. Es esencial para el docente ser completamente transparente en torno a los métodos y criterios de evaluación, las fases del proyecto, etc., para que el alumnado sepa situarse en todo momento durante su elaboración.

FASE 2: Recopilamos la información.

Duración	1 sesión.
Resumen	Diagnóstico del patio escolar.
Metodología didáctica	Trabajo de campo, aprendizaje cooperativo.

En esta fase, el alumnado realizará el trabajo de campo para diagnosticar los espacios más relacionados con esta problemática, cuáles pueden ser sus causas, etc. Para ello, podrán recorrer el patio de recreo y los interiores del centro (siempre que cumplan con un comportamiento adecuado) o entrevistar a compañeros, a docentes y trabajadores del instituto. Deben identificar qué espacios son más vulnerables o en qué lugares pueden llevar a cabo sus propuestas e ir ideando sus posibles soluciones. En esta fase es esencial el papel del docente como guía, para que el alumnado no se pierda y pueda obtener en una sola sesión toda la información que necesiten. De hecho, si se puede disponer de docencia compartida, gracias a la ayuda de otros departamentos que quieran participar en esta iniciativa, sería de gran ayuda, para poder ofrecer atención más especializada y puntos de vista alternativos de profesionales de distintas ramas académicas. Deben llevar a cabo una memoria de la actividad, que les podrá servir para trabajar el tema que elijan y para realizar el posterior debate de la fase 3 y la reflexión de la fase 6.

FASE 3: El comité de expertos.

Duración	1 sesión.
Resumen	Debate sobre igualdad y sostenibilidad.
Metodología didáctica	Debate estructurado, flipped classroom.

En el tercer estadio del proyecto, el alumnado deberá preparar un debate organizado sobre la igualdad y el uso del espacio. El modelo “flipped classroom” permite que los alumnos y alumnas puedan recabar toda la información necesaria fuera del aula para llevar a cabo esta actividad. Además, contarán con todos los apuntes realizados durante la sesión de presentación de la problemática (fase 1) y el trabajo de campo (fase 2). Por último, para facilitar el acceso a la información, el docente podrá entregar bibliografía adaptada al nivel del alumnado, así como una lista de temas relevantes para el debate, como la igualdad de género y su importancia, las otras desigualdades (interseccionalidad), el uso del espacio, etc. Ya en la clase, los portavoces y los alumnos que deseen participar debatirán acerca de los temas proporcionados. Este debate puede

que proporcione nuevas ideas y puntos de vista a los miembros de los diferentes grupos para la posterior actividad.

FASE 4: Pensamos la solución.

Duración	1 sesión.
Resumen	Diseño de propuestas.
Metodología didáctica	ABP grupal.

En esta actividad dirigida a una sesión de la asignatura, cada grupo transformará los contenidos trabajados hasta el momento en propuestas para mejorar el uso del patio, integrando aspectos de renaturalización, equidad de género, inclusión multicultural, etc. Es importante que el docente anime a los grupos a realizar propuestas viables, puesto que las que puedan encajar con las posibilidades del centro se pondrán en práctica. Estas ideas pueden ser desde rediseño de espacios hasta la creación de unos nuevos, naturalización del patio, nuevas actividades o programas, etc.

FASE 5: A trabajar.

Duración	3 sesiones.
Resumen	Presentación de las propuestas y puesta en práctica de las más viables.
Metodología didáctica	ABP grupal.

En las siguientes tres sesiones (a ser posible), se presentarán las propuestas de los grupos. Las presentaciones pueden ser tradicionales o en forma de producto, ya sean videos, infografías, pósteres informativos, murales… Posteriormente, se realizará una votación en la que el alumnado evaluará la viabilidad de las propuestas para elegir la o las que se pongan práctica en las siguientes dos sesiones. De esta manera, se pone en juego la capacidad crítica del alumnado, así como su capacidad para debatir sugerencias y ajustes para acercar lo máximo posible la propuesta elegida a la realidad. Es clave la participación de otros departamentos, por ejemplo, el de Artes Plásticas si se decide rediseñar un espacio, o el de Educación Física, si se plantea un nuevo programa de actividades.

FASE 6: Reflexionamos y aprendemos.

Duración	1 sesión.
Resumen	Realización de una reflexión final.
Metodología didáctica	Aprendizaje basado en retos.

Finalmente, el alumnado realizará una prueba de conclusión basada en la elaboración de una reflexión acerca del trabajo realizado. Constará de tres apartados: una introducción, en la que se definirá el objetivo de la misma, así como las bases de lo que se desarrollará a continuación; un cuerpo argumental, en el que se presentarán los datos obtenidos en el trabajo de campo (fase 2) y para el debate (fase 3) y se razonará sobre la importancia de la inclusividad y la igualdad de género y se reflexionará acerca de la necesidad de reinterpretar los espacios del centro y, finalmente, una conclusión en la que se cerrará la actividad con una valoración.

Materiales y recursos didácticos

Primeramente, para realizar este proyecto es esencial contar con el visto bueno de la dirección, puesto que una fase realmente importante del mismo es la puesta en práctica de la deconstrucción del espacio de recreo, por lo que se debe contar con un mínimo de presupuesto y, como es lógico, la aprobación de los órganos de gobierno del centro de enseñanza. Además de la colaboración con dirección y jefatura de estudios, como ya se ha informado anteriormente, sería de gran ayuda contar con la participación de otros departamentos que puedan darle un aire interdisciplinar al proyecto.

Como materiales necesarios, solo se necesitan el espacio de recreo o, en caso negativo, el aula; una presentación sobre el tema, elaborada por el docente con una selección bibliográfica (puede servirse del apartado teórico de este trabajo); una selección bibliográfica adaptada para los alumnos y alumnas que la soliciten para la elaboración de sus argumentos y proyectos; y una ligera financiación para posibles materiales y útiles necesarios para la puesta en marcha de las propuestas del alumnado.

Instrumentos, estrategias y criterios de evaluación

La evaluación de esta unidad tiene tres ejes principales: el trabajo grupal, el debate y la reflexión final. Las rúbricas para la evaluación de las diferentes actividades se encuentran en el anexo de este trabajo. La distribución de porcentajes, instrumentos y criterios de evaluación es la siguiente:

- Trabajo grupal (ABP): **60%**. Criterios de evaluación 1.1, 3.2, 5.3, 5.4, 6.3, 6.4.
    - Observación diaria: **20%**. Criterios de evaluación 3.2 y 5.3. Este punto se lleva a cabo a partir de la observación rutinaria del docente en el entorno de trabajo diario.
    - Presentaciones y proyectos: **30%**. Criterios de evaluación 1.1, 6.3 y 6.4. Este punto se pone en práctica a través de la presentación y entrega de los proyectos al finalizarse.
    - Rúbrica de autoevaluación de grupos: **10%**. Criterio de evaluación 5.4. Los grupos también se autoevalúan con el objetivo de lograr la participación de todos sus miembros.
- Debate: **20%**. Criterios de evaluación 2.1 y 2.4.
- Reflexión final: **20%**. Criterios de evaluación 4.3 y 9.2.

Evaluación de la unidad didáctica			
Competencia específica	**Criterios de evaluación**	**Procedimiento**	**Instrumentos de evaluación**
1 – 10%	**1.1** (10%)	Trabajo grupal.	Rúbrica para ABP.
2 – 20%	**2.1** (10%)	Debate.	Rúbrica para evaluar debates.
	2.4 (10%)		
3 – 10%	**3.2** (10%)	Trabajo grupal.	Observación diaria.
4 – 10%	**4.3** (10%)	Reflexión final.	Rúbrica para redacciones.
5 – 20%	**5.3** (10%)	Trabajo grupal.	Observación diaria.
	5.4 (10%)		Rúbrica autoevaluación ABP.
6 – 20%	**6.3** (10%)	Trabajo grupal.	Rúbrica para ABP.
	6.4 (10%)		
9 – 10%	**9.2** (10%)	Reflexión final	Rúbrica para redacciones.

Atención a la diversidad

En un mundo y una sociedad cada vez más diversas, las propuestas, unidades y programaciones didácticas deben, también, responder ante tal proceso. En el caso de esta propuesta didáctica, se podrá adaptar para los alumnos con necesidades educativas tanto los requisitos para la realización del debate y de la reflexión como los criterios para

evaluar mediante rúbricas dichas actividades. En función de las necesidades específicas de cada alumno, se pueden realizar modificaciones esenciales en todos estos apartados. De cualquier manera, para modificaciones de mayor tamaño o más específicas, se deberá atender al Plan de Atención a la Diversidad del centro de secundaria en el que se ponga este proyecto en marcha. En cuanto a discapacidades físicas, no debería haber ningún problema para la realización de las actividades. Asimismo, cabe señalar la posibilidad de atender las altas capacidades de la forma inversa, no imponiendo más criterios a la hora de evaluar o alzando las expectativas sobre el alumno, sino invitando a una mayor profundización tanto en el trabajo como en la reflexión final, ya sea aportando más bibliografía o directamente retando al alumno a lograr resultados más complejos, siempre que se deje claro que su nota se establece con los mismos criterios que a los demás, puesto que lo contrario sería injusto.

Evaluación de la práctica docente

Es importante, igual que el docente evalúa al alumnado y le da indicaciones de mejora, que el profesor o profesora se muestre interesado por las propuestas de los alumnos, su valoración y sus críticas, con el objetivo de mejorar en su profesión, ya que se trata de una labor basada en el aprendizaje constante. Para ello, es importante realizar una breve encuesta al alumnado o bien al terminar la unidad o bien al finalizar el curso. Es preferible hacerlo al acabar esta serie de actividades, puesto que las propuestas de mejora deberían ser obtenidas de manera más sencilla por la proximidad temporal de la unidad. Dicha encuesta debe ser anónima y constar de un apartado cuantitativo, en el que los alumnos y alumnas evalúen de manera sencilla cómo de asequibles han sido los contenidos, las tareas, si la rúbrica de evaluación ha sido demasiado dura, etc. Por otro lado, también debe tener una sección cualitativa, en la que el alumnado pueda rellenar un espacio en blanco con comentarios y sugerencias acerca del desempeño docente y de la propia unidad didáctica.

CONCLUSIÓN

Como se ha ido desarrollando, la sociedad del Siglo XXI, pese a un gran número de iniciativas favorables, sigue siendo extremadamente desigual. La cuestión de género ha alcanzado un nivel de atención que trae consecuencias positivas, como es el hecho de que cada vez más estudiantes y docentes están comprometidos con la materia coeducativa, pero, por el otro lado, gracias al crecimiento de los discursos de odio, los jóvenes están

cada vez más polarizados ideológicamente en mitad de una brecha de género, desplazando a las mujeres hacia sectores más progresistas y a los hombres hacia posturas profundamente conservadoras (Ley, 2024). Precisamente por este motivo, es esencial la divulgación de estudios de género, así como su aplicación en la educación, que es el factor que puede decantar la balanza a favor de la igualdad.

A los niños y niñas, desde antes incluso de nacer, se les impone una serie de roles y expectativas de género, que se ven obligados a cumplir mediante la performatividad. Este proceso de asimilación social genera desde una muy temprana edad unas dinámicas que, de no ser erradicadas desde el sistema educativo, se reproducen, más adelante, en el mundo adulto, transformadas en brecha ideológica, casos de violencia de género o discriminación o simplemente situaciones de desigualdad. Un ejemplo, como ya se ha mencionado, es el de la participación política, un campo en el que las mujeres, por lo general, muestran mayor pasividad a raíz de los roles reproductivos y domésticos que le han sido otorgados. Por otro lado, esta rigidez que trae consigo el sistema binomial de sexo-género provoca la expulsión de todas aquellas personas que no encajan con ninguna de las dos opciones, como son las personas no binarias o, incluso, personas heterosexuales que no encajan con la heteronormatividad, así como homosexuales que tampoco encajan con la homonormatividad, nacida como contrapartida de lo anterior. Progresivamente, desde principios del Siglo XXI, la sociedad ha ido abriéndose en torno a la cuestión de género, pero queda aún un largo camino por recorrer.

La perspectiva de género se puede aplicar a todos los ámbitos, desde la urbanística hasta el arte, pasando por la pedagogía, la historia, etc. En este trabajo, se ha intentado demostrar la importancia de reinterpretar los espacios sociales en los que se pone en práctica la participación ciudadana, siendo el ejemplo elegido el patio escolar, ya que mezcla arquitectura, educación, sostenibilidad y democracia. En este espacio es donde, por primera vez en sus vidas, los alumnos y alumnas se desenvuelven sin supervisión directa, y donde, por consecuencia, se desarrollan las primeras dinámicas de desigualdad. Por esta misma razón, es transcendental deconstruir nuestra idea del espacio educativo para que el alumnado pueda desarrollarse plenamente en un ambiente de respeto, tolerancia y, sobre todo, libertad para ser quien deseen ser. La propuesta didáctica desarrollada en este trabajo tiene la intención de incidir en todos estos aspectos, aplicados mediante metodologías pedagógicas favorecedoras para el aprendizaje real en problemáticas sociales relevantes. En conclusión, es de extrema importancia realizar tanto

trabajos de investigación como propuestas educativas con la adecuada perspectiva de género e interseccional. De esta forma, se logra derribar barreras en un mundo rígido y binario, creando la necesaria gama de colores y matices que somos, realmente, los humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altozano, José (DayoScript) (2023). *¿Los videojuegos nos vuelven violentos? – Post Script* [vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=GYkI9oBNzZ8.
- Agüera, P. (2023, 8 febrero). Taxonomía de Bloom: qué es y cómo aplicarla en el aula. EDUCACIÓN 3.0. https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/taxonomia-de-bloom/.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura: igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz. https://doi.org/10.2307/jctvndv76q.
- Cañellas, A. J. C. (2020). Sociedad civil y participación política de los actores de la educación. Una revisión. *Contextos Educativos, 26,* 7-22. https://doi.org/10.18172/con.4444.
- Fernández, P., Díaz-García, O. (2020). Ciudadanía activa y participación política de las mujeres en España. *OBETS, Revista de Ciencias Sociales*, 15(2), pp. 501-530.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2017). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo 2017*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Fonseca, C., Quintero, M. (2009). La Teoría Queer. La de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica*, 24(69), 43-60.
- Gámez, M. J. (2022, 24 mayo). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible - Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/.
- García, S. (2015). La diversidad sexual en secundaria. Discriminación e intervención [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Cantabria].

https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/11849/GarciaCastilloSofia.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

- Herrera, D. (2023). Comportamiento político, educación y estatus. Un análisis comparado: Francia, Alemania, Reino Unido, Finlandia y España. *Política y sociedad*, 61(1), https://dx.doi.org/10.5209/poso.80367.
- IPA España, Molins, C. M., Martínez, M. M., Hierro, E. H., & Aragay, X. A. (2009). Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives. En *Fundació Jaume Bofill*. https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://fundaciobofill.cat/sites/default/files/525.pdf&ved=2ahUKEwjfyL7Px62GAxUuXvEDHQOmBXkQFnoECAcQAQ&usg=AOvVaw2bh90v8SWSmkgSn4wkqJf1.
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata, S.L.
- Ley, M. (2024, 13 febrero). España, entre los países donde más crece la brecha ideológica entre los jóvenes. *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/espana/2024-02-13/espana-paises-mas-crece-brecha-ideologica-jovenes_3827481/.
- Luis Rico, M.I., de la Torre Cruz, T., Escolar-Llamazares, M.C., Ruiz Palomo, E., Huelmo García, J., Palmero Cámara, C., Jiménez Eguizábal, A (2020). Influencia del género en la aceptación o rechazo entre iguales en el recreo. *Revista de Educación*, 387, 89-115.
- Pérez Antón, A. (2022). ¡Cómo está el patio! El recreo como espacio donde se reproducen los roles de género. Estudio de un caso. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de La Laguna].
- Platero, L. (2012). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Edicions Belaterra.
- Platero, L. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns de Psicologia*, 16(1), 55-72.
- Reinares, A. (2020). Pensar en el espacio del patio desde la perspectiva de género feminista: análisis de la distribución y usos [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de País Vasco]. https://addi.ehu.es/handle/10810/43068.

- Rivas, A.; Cela, X.; Sales, M.; Romero, M. (2019). *Desaprenent: una mirada feminista a l'etapa de secundària*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Districte de l'Eixample.
- Rodríguez Navarro, H., García Monge, A. (2009), Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64(23,1), 59-72.
- Sánchez, Á. M. y Pichardo, J. I. (2006). Homonormatividad y existencia sexual. Amistades peligrosas entre género y sexualidad. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 1 (1): 143-156.
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro Editorial.
- Tomé, A., Rambla, X. (2001). Los códigos de género en la infancia. Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela. (pp. 27-38). Editorial Síntesis.
- Valdivia, B., Ciocoletto, A., Fonseca, M., Casanovas, R., Ortiz Escalante, S. (2020). *Patios coeducativos: guía para la transformación feminista de los espacios educativos* (A. Castellví González, Ed.). Collectiu Punt 6.
- Venegas, M. (2020). La masculinidad como máscara: clase, género y sexualidad en las masculinidades adolescentes. *Convergencia*, 27.
- (2024, 8 marzo) Repensar la pista de fútbol para que el patio escolar sea más igualitario. *El Salto País Valencià*. https://www.elsaltodiario.com/educacion-infantil/repensar-pista-futbol-patio-escolar-sea-igualitario.
- (2024, 24 abril). *Género (ciencias sociales)*. Wikipedia, la Enciclopedia Libre. https://es.wikipedia.org/wiki/G%C3%A9nero_(ciencias_sociales).
- (2024, 22 abril). *Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)*. Wikipedia, la Enciclopedia Libre. https://es.wikipedia.org/wiki/Aprendizaje_basado_en_proyectos.
- Decreto 73/2022, de 27 de julio (5 de agosto de 2022), por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 151, de 27 de julio de 2022. https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=374886.
- Tres escuelas de Santander harán realidad sus proyectos de patios naturalizados, *Portal Ayuntamiento Santander*. (2023). https://www.santander.es/content/tres-escuelas-santander-haran-realidad-proyectos-patios-naturalizados.

- (2023, 11 septiembre) *Soñamos un patio. CEIP Eloy Villanueva*. Eloy Villanueva. http://www.eloyvillanueva.com/wp-content/uploads/2023/09/PROYECTO-SO%C3%91AMOS-UN-PATIO-NATURALIZACI%C3%93N-PATIOS-final-1.pdf.

ANEXO

RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DEL TRABAJO DE ABP				
CATEGORÍA	**EXCELENTE**	**NOTABLE**	**SATISFACTORIO**	**MEJORABLE**
Fuentes 15%	Se han utilizado 4 o más fuentes fiables y de calidad.	Se han utilizado 2 o 3 fuentes de información de calidad.	Se han utilizado 2 o 3 fuentes, algunas de calidad cuestionable.	Se han utilizado menos de 2 fuentes.
Problemática 20%	Se han identificado 4 o más problemas que necesitan ser superados.	Se han identificado 3 o 4 problemas que necesitan ser superados.	Se han identificado 2 o 3 problemas que necesitan ser superados.	Se han identificado 2 o menos problemas que necesitan ser superados.
Soluciones 25%	Se han propuesto varias soluciones o estrategias de calidad y realistas.	Se han propuesto varias soluciones o estrategias de calidad, pero poco realistas.	Se han propuesto algunas soluciones o estrategias de menor calidad, pero realistas.	Se han propuesto soluciones pobres y poco realistas.
Argumentos 25%	Se han utilizado ejemplos estadísticos con su cita correspondiente, así como argumentos de peso.	Se han utilizado estadísticas y argumentos, pero peor razonados / de fuentes menos fiables.	Se han utilizado buenos argumentos, pero no se han aportado cifras y estadísticas.	Se han aportado argumentos de valor cuestionable y no se han utilizado estadísticas.
Presentación/producto 10%	Se ha creado un producto original, preciso e interesante. Está adecuadamente relacionado con el tema.	Se ha creado un producto preciso adecuadamente relacionado con el tema.	Se ha creado un producto preciso pero que no se adecúa al tema.	El producto no es preciso.

1. Rúbrica para evaluar el trabajo en grupo de la propuesta didáctica. Elaboración propia.

RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DEL DEBATE				
CATEGORÍA	**EXCELENTE**	**NOTABLE**	**SATISFACTORIO**	**MEJORABLE**
Dominio del tema 30%	Demuestra un trabajo previo evidenciado en un dominio total del tema, que permite al estudiante hacer buenas reflexiones.	Demuestra un trabajo previo evidenciado en un conocimiento del tema, aunque debería seguir avanzando en las valoraciones y juicios críticos.	Demuestra un conocimiento básico del tema, puede que memorístico o reproductivo sin aportaciones originales.	Demuestra un conocimiento básico que le permite participar en el debate.
Consistencia y orden de los argumentos 25%	Mantiene la defensa de su postura con argumentos variados, ordenados y un dominio del tema que permite la improvisación.	Mantiene la defensa de su postura con argumentos variados y un dominio suficiente como para improvisar alguna vez.	La defensa se construye con argumentos obvios que demuestran que no ha habido un trabajo adecuado.	Los argumentos guardan relación, aunque están construidos sin rigor.
Debate 25%	Todos los contraargumentos son precisos, relevantes y fuertes.	La mayoría de los contraargumentos son precisos, relevantes y fuertes.	Algunos contraargumentos son precisos, relevantes y fuertes, pero los hay débiles.	Los contraargumentos no son precisos y/o relevantes.
Formas y respeto 20%	Se respetan los turnos de palabra, se guardan las formas y sus intervenciones son precisas y medidas en tiempo.	Se respetan relativamente los turnos de palabra, se guardan las formas y sus intervenciones están relativamente medidas en tiempo.	Se respetan ocasionalmente los turnos de palabra, se guardan las formas y sus intervenciones están ocasionalmente medidas en tiempo.	Escasea el respeto por los turnos de palabra, se guardan las formas y sus intervenciones necesitan ser administradas por el docente.

2. Rúbrica para evaluar al alumnado en el debate propuesto en la unidad didáctica. Elaboración propia.

RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DE REDACCIONES FINALES				
CATEGORÍA	**EXCELENTE**	**NOTABLE**	**SATISFACTORIO**	**MEJORABLE**
Estructura y presentación 20%	Organiza el texto en tres apartados: introducción, desarrollo y conclusión; respeta los márgenes y la sangría; la redacción es compleja y original.	Organiza el texto en tres apartados: introducción, desarrollo y conclusión; respeta relativamente los márgenes; la redacción es relativamente compleja y/o original.	Organiza el texto en tres apartados: introducción, desarrollo y conclusión; no respeta los márgenes; la redacción es básica y/o original.	El texto no está bien estructurado, no respeta los márgenes, la redacción es pobre.
Ortografía 10%	No contiene faltas de ortografía y los signos de puntuación están bien utilizados.	Comete entre 1 y 5 faltas, los signos de puntuación tienen pocos errores.	Comete entre 5 y 10 faltas, solo los signos de puntuación básicos son correctos.	Comete más de 10 faltas y los signos de puntuación no están bien utilizados.
Contenido 30%	Se ajusta al tema, desarrolla sus ideas con claridad, cohesión y coherencia, hay una adecuada disposición y progresión de la información.	Se ajusta al tema, desarrolla sus ideas con cohesión y coherencia, no hay una adecuada disposición y progresión de la información.	Se ajusta relativamente al tema, pero desarrolla sus ideas; hay párrafos confusos sin coherencia clara.	No se ajusta al tema, en sus párrafos no desarrolla ideas claras, sin cohesión, ni coherencia ni adecuación.
Reflexión 40%	A partir de la información aportada, propone unos argumentos sólidos y soluciones viables para la problemática. Demuestra interés por el tema.	A partir de la información aportada, propone unos argumentos válidos y soluciones relativamente viables para la problemática. Demuestra interés por el tema.	A partir de la información aportada, propone unos argumentos débiles y soluciones poco realistas para la problemática. No parece demasiado interesado en el tema.	A partir de la información aportada, no propone unos argumentos sólidos ni soluciones viables para la problemática. El tema no le importa.

3. Rúbrica para la corrección de las redacciones finales. Elaboración propia.

RÚBRICA PARA LA AUTOEVALUACIÓN GRUPAL				
CATEGORÍA	**EXCELENTE**	**NOTABLE**	**SATISFACTORIO**	**MEJORABLE**
Trabajo 25%	Trabajan constantemente y con buena organización.	Trabajan, aunque están ligeramente desorganizados.	Trabajan, pero sin organización.	Apenas trabajan, sin interés ni organización.
Participación 25%	Todos han participado de manera activa, asumiendo sus responsabilidades.	Todos han participado de manera activa, pero de manera desigual.	La mitad del grupo ha aportado, pero la otra mitad no ha participado.	La responsabilidad ha recaído en una persona o dos.
Roles 25%	Cada miembro ha tenido un rol definido y se han cumplido bien.	Cada miembro ha tenido un rol definido, aunque ha hecho falta ayuda para aplicarse.	Cada miembro ha tenido un rol definido, pero no se han aplicado.	No se aprecia la intención de asignar roles.
Dinámica de trabajo 25%	Se han escuchado las sugerencias y comentarios de los demás y se han aceptado con respeto y amabilidad. Ha habido buen ambiente.	Escuchan los comentarios y sugerencias, pero no los aplican para mejorar. Ha habido buen ambiente.	No se ha mostrado especial interés por las sugerencias de mejora, aunque se ha interactuado. El ambiente ha sido respetuoso.	Prácticamente, los miembros no han interactuado entre sí. El ambiente no ha sido especialmente respetuoso.

4. Rúbrica para la autoevaluación de los grupos. Elaboración propia.