Participación Educativa

REVISTA DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

Consejo
Escolar
del Estado

Las relaciones entre familia y escuela

Segunda Época/Vol. **4**/N.º **7**/2015

Participación Educativa

Segunda época/Vol. 4/N.º 7/Diciembre 2015

Las relaciones entre familia y escuela

Órganos de dirección

Consejo de dirección

Presidencia
Franciso López Rupérez
Presidente del Consejo Escolar del Estado

Vicepresidencia
María Dolores Molina de Juan
Vicepresidenta del Consejo Escolar del Estado

Secretario
José Luis de la Monja Fajardo
Secretario del Consejo Escolar del Estado

Vocales
María Rodríguez Alcázar
Consejera de la Comisión Permanente
José Luis López Belmonte
Consejero de la Comisión Permanente
Fernando López Tapia
Consejero de la Comisión Permanente

Consejo editorial

María Dolores Molina de Juan
(Consejo Escolar del Estado)
José Luis de la Monja Fajardo
(Consejo Escolar del Estado)
Isabel García García
(Consejo Escolar del Estado)
Juan Ramón Villar Fuentes
(Consejo Escolar del Estado)
M. Almudena Collado Martín
(Consejo Escolar del Estado)
Carmen Arriero Villacorta
(Consejo Escolar del Estado)
Antonio Frías del Val
(Consejo Escolar del Estado)
Juan Luis Cordero Ceballos

Consejo asesor

Bonifacio Alcañiz García
Francisco J. Carrascal García
Julio Delgado Agudo
José Antonio Fernández Bravo
Mariano Fernández Enguita
Alfredo Fierro Bardají
José Luis Gaviria Soto
Samuel Gento Palacios
María Luisa Martín Martín
José María Merino
Sara Moreno Valcárcel
Arturo de la Orden Hoz
Francesc Pedró i García
Beatriz Pont
Gonzalo Poveda Ariza
María Dolores de Prada Vicente
Ismael Sanz Labrador
Rosario Vega García

Imágenes:
http://ntic.educacion.es/cee/revista/n7/imagenes.html

ISSN 1886-5097
NIPO 030-15-152-3
DOI 10.4438/1886-5097-PE

ntic.educacion.es/cee/revista/n7

participacioneduca@mcd.es

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO

Presentación

Francisco López Rupérez **3**

Diálogo

Diálogo entre neurociencia y educación. Joaquín Fuster–José Antonio Marina **5**

Investigaciones y estudios

Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general. Inmaculada Egido Gálvez **11**

Principales características de las familias españolas según el nivel de participación en la educación escolar. María Castro, Eva Expósito, Luis Lizasoain, Esther López y Enrique Navarro **19**

Acciones y actitudes diferenciales de los tutores y su relación con la participación de las familias. María Castro, Eva Expósito, Luis Lizasoain, Esther López y Enrique Navarro **29**

Padres, tutores y directores ante la participación de la familia en la escuela. Un análisis comparado. Rosario Reparaz y Eva Jiménez **39**

El sentimiento de pertenencia en la relación entre familia y escuela. María Ángeles Hernández Prados, María Ángeles Gomariz Vicente, Joaquín Parra Martínez y María Paz García-Sanz **49**

La visión de las familias

La participación necesita la implicación, pero es mucho más que eso. José Luis Pazos Jiménez **59**

La participación de los padres en la educación. Un análisis crítico. José Manuel Martínez Vega **65**

Una mirada externa

Cuando familia y escuela caminan de la mano. Carlota Fominaya **71**

Padres en conflicto con sus hijos. Javier Urra y Beatriz Urra **75**

Buenas prácticas y experiencias educativas

Comprensión lectora: una forma entretenida de aprender. Federación de asociaciones de madres y padres de alumnos Nueva Escuela Canaria de Santa Lucía de Tirajana **81**

Si supieras lo que sé. Colegio Nuestra Señora de La Paz de Torrelavega **89**

Escuela de familias: nos educamos juntos. Colegio Nuestra Señora de la Providencia de Palencia **93**

Transformando el centro, transformando el barrio. CEIP Antonio Machado de Mérida **101**

Entretejiendo universos. IES Ciudad los Ángeles de Madrid **111**

Intervención psicoeducativa con alumnos en riesgo de abandono escolar y con sus familias. IES Mariano Baquero Goyanes de Murcia **123**

Otros temas

Hacia una conceptualización dialógica de la neuroeducación. Daniel Pallarés Domínguez **133**

Localización de fuentes cerebrales en niños invidentes durante la discriminación táctil pasiva de letras. Angélica M. Soria Claros y Tomás Ortiz **143**

La especialización de la Inspección de Educación: aproximación histórica y fundamentos. Fernando Tébar Cuesta **151**

Mejora del espacio exterior escolar desde la participación comunitaria. Nekane Miranda, Iñaki Larrea, Alexander Muela, Aitziber Martínez de Lagos y Alexander Barandiaran **161**

Recensiones de libros

Didáctica de las operaciones mentales (VV. AA., Narcea, 2012). M.ª Rosa Elosúa de Juan **169**

La fábrica de ilusiones. Conocernos para ser mejores (Ignacio Morgado Bernal, Ariel, 2015). Miguel Escudero **172**

«La crisis de la educación» en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política (Hannah Arendt, Península, 2003)*. Juan Luis Cordero Ceballos **174**

Mejora del espacio exterior escolar desde la participación comunitaria[1]

Improving the outdoor school environment through community participation

Nekane Miranda
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Mondragón
Iñaki Larrea
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Mondragón
Alexander Muela
Facultad de Psicología, Universidad del País Vasco UPV-EHU
Aitziber Martínez de Lagos
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Mondragón
Alexander Barandiaran
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Mondragón

Resumen

En el presente artículo se describe el proceso de participación comunitaria llevado a cabo para realizar acciones de mejora del espacio exterior escolar. En la intervención participaron 1.001 niños y niñas, 54 padres y madres y 94 profesores de 7 centros de educación infantil. Se partió de un contexto educativo en el que a los patios tradicionales se les concedía una importancia pedagógica limitada, tanto en el tiempo como en el espacio. Además, el diseño de los espacios exteriores presentaba un escaso contacto con la naturaleza y baja disponibilidad de un entorno rico en propuestas y recursos que respondiesen a los intereses personales del alumnado. Los resultados obtenidos después de la intervención, pusieron de manifiesto mejoras en la calidad del espacio exterior escolar, más concretamente en la calidad de los espacios de juego y aprendizaje, y en la integración curricular del espacio exterior. Se incide en la importancia de valorar el espacio exterior escolar como un recurso pedagógico muy útil que puede influir positivamente en el desarrollo psicosocial de los niños y las niñas. Por último, se destaca la importancia de contar con procesos de intervención para la mejora del contexto escolar caracterizados por la participación comunitaria.

Palabras clave: espacio exterior, escuela, educación infantil, participación, familia, juego.

Abstract

The present article describes the process of community participation that was carried out in order to make improvements on outdoor school environments. A total of 1001 children, 54 parents, and 94 teachers from 7 early childhood education centers participated in the endeavor. All schools entered the project with traditional playgrounds and an educational context that granted them limited pedagogical importance with respect to either time or space. Additionally, the design of the outdoor environments allowed little contact with nature and low availability of any setting rich in offerings or resources that might meet the personal interests of the students. After the intervention, there were clear improvements in the quality of the outdoor school environments, specifically in the quality of the play and learning areas, as well as in the integration into the curriculum of the outdoor environment. It is important to recognize the value of the outdoor school environment as a highly useful pedagogical resource that can have a positive influence on child psychosocial development. Furthermore, we emphasize the importance of community participation in intervention processes for the improvement of the school context.

***Keywords**: outdoor space, school, Early Childhood Education, participation, family, play.*

1. Introducción

1.1. Un monográfico como punto de partida

Hace unos años, consultamos con especial interés el monográfico dedicado al juego y al aprendizaje en el espacio exterior del decimoctavo número de la revista *European Early Childhood Education Research Journal* (Waller, Sandseter, Wyver, Ärlemalm-Hagsér y Maynard, 2010). En el mismo, se describe el impacto positivo que puede ejercer el espacio exterior en las distintas dimensiones del desarrollo infantil. Por ejemplo, se considera que un entorno natural posibilita que los niños lleven a cabo un mayor número de interacciones por iniciativa propia, lo que a su vez, ofrece un mayor elenco de oportunidades para tomar sus intereses como punto de partida de potenciales situaciones de aprendizaje (Waters y Maynard, 2010). A este respecto, Canning (2010) afirma que un espacio exterior de alta calidad favorece que los niños y las niñas se involucren en juegos creativos e imaginativos, desarrollen y enriquezcan sus habilidades comunicativas y construyan satisfactoriamente relaciones con sus pares y con los adultos.

En definitiva, dicha documentación especializada dota de un notable cuerpo de investigación que reafirmaba nuestra idea preconcebida acerca de que los espacios exteriores poseen un gran potencial para incidir positivamente sobre el desarrollo infantil. No obstante, para que su repercusión sea positiva, es necesario que el diseño de los espacios exteriores posibilite que los niños y las niñas tengan contacto con la naturaleza (Waters y Maynard, 2010) y dispongan de un entorno rico en propuestas y recursos que respondan a sus intereses personales (Little y Eager, 2010; Niklasson y Sandberg, 2010).

Partiendo de dichas consideraciones, en nuestro equipo de investigación nació un interés por examinar el diseño y la calidad de los espacios exteriores de los centros de educación infantil de nuestro entorno cercano. Tal y como apuntan Moser y Martinsen (2010), el espacio exterior es un recurso pedagógico de notable repercusión para el juego y el aprendizaje del niño. Por consiguiente, se requiere que las instituciones educativas realicen una profunda reflexión sobre la calidad de este recurso.

1.2. Antecedentes

1.2.1. Contexto. Conociendo la realidad de nuestros espacios exteriores

Con el propósito de conocer la realidad de los espacios exteriores se contactó con 20 centros educativos de la provincia de Guipúzcoa que posteriormente participaron en el estudio, 10 centros pertenecientes a la red de escuelas públicas, entre los que se incluía una escuela unitaria sita en un ámbito rural; 3 centros de la red de escuelas religiosas; y 7 ikastolas. En lo que se refiere a las cifras de población, seis de los centros correspondían a municipios con menos de 5.000 habitantes; tres se ubicaban en entidades locales

1. La presente investigación ha recibido financiación de la Excma. Diputación Foral de Gipúzcoa en el marco del Programa «Ikasekin-Gipuzkoa, territorio de innovación y conocimiento»

Figura 1
Espacio exterior tipo

Fuente: Hazitegi. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Mondragón.

que contaban con una población de entre 5.000 y 10.000 habitantes; siete entre 10.000 y 15.000 habitantes; y, finalmente, cuatro centros estaban situados en municipios de más de 15.000 personas empadronadas. También se contó con la participación de 51 docentes (50 maestras y 1 maestro).

Tras obtener la aceptación de las escuelas y de las familias para colaborar con el estudio, procedimos a realizar la recogida de información que se basó en una metodología cualitativa observacional y de entrevista. En concreto, se realizaron grabaciones sistemáticas de los espacios exteriores escolares y diversas entrevistas con el personal docente acerca de la concepción y utilización de dicho espacio. A continuación se aplicó el instrumento P*reschool Outdoor Environment Measurement Scale* (Poems; Debord, Hestenes, Moore, Cosco y McGinnis, 2005) y se categorizó la calidad de los mismos. Las conclusiones principales de dicho estudio, que quedan representadas en la figura 1, fueron las siguientes (Miranda, Larrea y Muela, 2014).

— Un espacio exterior centrado en los deportes mayoritarios. El espacio de gran parte de los patios analizados lo ocupaban las canchas de fútbol y de baloncesto. Además, en muchos de ellos las actividades deportivas eran las únicas propuestas disponibles, sin ninguna otra práctica alternativa. En muchos casos, pudimos observar a un gran grupo de niños, en su mayoría de sexo masculino, jugando al fútbol, ocupando la mayor parte del patio y relegando al resto de niños y niñas a espacios menos acogedores y con escasos recursos disponibles para participar en juegos alternativos.

— Un espacio exterior pobre en propuestas y recursos. En relación con el punto anterior, eran escasas las propuestas de juego y recursos complementarios. Pocos eran los patios que ofrecían otros materiales de juego (cuerdas, sacos, columpios, motos...). Además, apenas existía una oferta complementaria que pudiera responder a los diversos intereses de los niños y las niñas para, por ejemplo, trepar, esconderse o pintar. En la gran mayoría de aquellos casos en los que existía alguna otra oferta complementaria, el material no era de fácil acceso, haciendo imposible el uso autónomo de los niños y las niñas, dependiendo en todo momento del profesorado para poder hacer uso del mismo.

— Un espacio exterior para 'cansarse', desfogarse y correr. En general, el profesorado entrevistado tenía la percepción de que el patio ha de usarse para que el alumnado se 'canse', se desfogue y corra. Para muchos profesionales, es un momento de descanso de lo 'verdaderamente importante' que corresponde a lo que se incluye en el apartado curricular y que principalmente discurre en el interior del aula. Por lo tanto, era escasa la valoración del contenido pedagógico o educativo del espacio exterior.

— Un espacio exterior sin contacto con la naturaleza. Tal y como se puede observar en la figura 1, eran muchos los patios asfaltados en los que no se ofrecía la posibilidad de pisar la hierba, contemplar la vegetación o cobijarse bajo un árbol. Los patios analizados, en general, distaban mucho de ser considerados como espacios naturales de aprendizaje.

— Un espacio exterior de uso limitado en tiempo y espacio. Como se ha indicado con anterioridad, existía una percepción de que el espacio exterior era un espacio para desfogarse. De ahí que, en general, el uso que se hacía del mismo era limitado en el tiempo y en el espacio. La duración, en muchos de los casos, se limitaba a los tradicionales 30 minutos de 'recreo'. En caso de darse una circunstancia de meteorología adversa (por ejemplo, lluvia), en la mayoría de los centros ni tan siquiera se concedían esos 30 minutos, por lo que los niños y las niñas podían permanecer sin salir al exterior en el horario lectivo. Además, en la mayoría de los centros analizados, el uso que se hacía del espacio exterior se limitaba al patio. No era frecuente utilizar algún otro recurso adicional del espacio público, tales como la calle, el parque, la playa o el mercado.

1.3. Objetivos

Así pues, se deduce que la representación del espacio exterior escolar no se correspondía con las directrices básicas de calidad óptima detalladas en el monográfico anteriormente citado. Nos encontramos, por tanto, con un marco que circunscribía la actividad diaria al uso del espacio interior escolar. Además, en la mayoría de los casos, apenas se había reflexionado sobre los espacios exteriores o los patios. Así, llegamos a la conclusión de que, en estas condiciones, difícilmente podían aprovecharse los beneficios otorgados al exterior para el desarrollo de los niños y las niñas.

En este contexto, consideramos pertinente iniciar una segunda fase de intervención con el objetivo de introducir mejoras en los espacios exteriores de los centros que colaboraron en el diagnóstico previo. No obstante, consideramos de vital importancia la implicación de todos los agentes educativos en el proceso de transformación, a saber, los niños y las niñas, sus familias y el personal docente.

2. Estrategias y actuaciones

2.1. Estrategias para el proceso de mejora del espacio exterior

El diagnóstico realizado nos indicó la necesidad de llevar a cabo cambios en lo que a la concepción y el uso del espacio exterior se refiere. Por este motivo, se procedió a diseñar procesos participativos para tratar de dar comienzo a la transformación de los patios, con la intención de conseguir cambios significativos en la escuela, que a su vez sirvieran para un fortalecimiento institucional (Martínez, 2013) acerca del uso pedagógico del espacio exterior. Partimos de las siguientes premisas:

— Interés. La primera premisa para iniciar el proceso es algo tan elemental como que los 'dueños' y los 'usuarios' de los espacios exteriores verdaderamente muestren interés en mejorarlos. Es decir, descartamos aquellos centros que presentaban una baja motivación y los centros en los que, por ejemplo, la dirección fomentaba la participación obligatoria de los maestros y las maestras. Esta decisión se apoya en la convicción de que las reformas impuestas generan una actitud negativa hacia ellas en los maestros y las maestras, cuestión que dificulta un cambio significativo, convirtiéndose en un trámite burocrático, sin valor de cambio y de mejora (Miranda, 2002).

— Implicación de la dirección. En la misma línea, consideramos también importante que la dirección del centro se implicara en el proceso, no tanto para transmitir decisiones, sino para ofrecer la posibilidad de participar en el mismo a la comunidad educativa (Tschannen-Moran, Parish y Dipaola, 2006) y poder fomentar así la calidad educativa (Gexnto, 2013). Esta ayuda es clave para que tanto la dirección como los maestros y las maestras tomen conciencia de la necesidad de realizar acciones colectivas en pos del funcionamiento democrático de la escuela, fomentando así el compromiso democrático y participativo de

los profesionales del centro (Conejo, Martínez y Sánchez, 2013) y su propio desarrollo profesional (Imbernon, 2007).

— Participación de los niños y las niñas. Al hilo de la corriente de pensamiento iniciada por Tonucci (2007), este tipo de iniciativas han de tener en cuenta la voz de los protagonistas principales de los espacios exteriores. Es decir, los niños y las niñas. Los procesos colaborativos, por tanto, han de respetar el derecho de los menores a expresarse y ser escuchados (Porlán y de Alba, 2012). Somos conscientes de que esa premisa puede tener un carácter más limitado en el ciclo de Educación Infantil, por las características evolutivas de los niños y las niñas. A pesar de ello, partimos de la idea de que los menores son suficientemente competentes para participar activamente y tienen el derecho de ser escuchados desde el principio, tal y como afirma Tonucci (2007).

— Implicación de las familias. Otra premisa clave es la implicación de las familias porque, además de disponer de un conocimiento privilegiado de los niños y niñas, son también usuarios de los espacios exteriores. Además, creemos que es importante que las propuestas de cambio que surgen de estos procesos no sean cambios puntuales, sino que sean cambios 'de escuela'. Es decir, proyectos centrales que ayudan a crear identidad colectiva (Sánchez y López, 2010), a fortalecer su identidad como comunidad educativa y, en definitiva, a crear una cultura de reflexión (Miranda, 2002), gracias a la cual todos sus miembros puedan reflexionar, aprender y desarrollarse. El liderazgo escolar tiene una influencia mucho mayor en los entornos escolares cuando está ampliamente distribuido entre equipos directivos, profesorado, familias y alumnos (Bolivar, 2014; Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro, 2014).

En definitiva, se trató de empoderar a la comunidad educativa mediante la incorporación de un proceso participativo, que a su vez sirviera, con un liderazgo comprometido, para conseguir cambios significativos en la escuela (Martínez, 2013).

2.2. Actuaciones para la mejora de los espacios exteriores

De los 20 centros analizados en la fase de diagnóstico, 7 de ellos mostraron interés en continuar colaborando en los procesos participativos para la mejora de sus espacios exteriores. Los 7 centros, localizados en la provincia de Gipúzcoa, eran escuelas de Educación Infantil y Primaria con espacios exteriores de características análogas a las descritas con anterioridad, en la fase de diagnóstico. Con las escuelas se acordó que la intervención se centrase en el ciclo de Educación Infantil, por lo que los procesos fueron encaminados a la mejora del espacio exterior escolar asociado a dicha etapa.

En las 7 escuelas que participaron en el proyecto, se diseñó y consensuó un proceso participativo para la mejora de sus espacios exteriores, tomando en consideración las premisas citadas en el apartado descrito anteriormente. A pesar de que, siguiendo la recomendación de Apalategi (2000), en cada centro se dispusieron distintas vías ajustadas a sus necesidades, en general, se siguió un proceso homogéneo del que damos cuenta en los siguientes apartados.

Figura 2
Presentación de pósteres sobre espacios exteriores

Fuente: Hazitegi. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Mondragón.

2.2.1. Evaluación preliminar y propuestas de mejora

En primer lugar, se realizó una sesión de aproximadamente dos horas de duración con los maestros, las maestras, los miembros de la dirección del centro y con las familias. En esta primera sesión se realizaron las siguientes actividades:

— Presentación. Se realizó una breve presentación del proyecto con el objetivo de contextualizar la razón de ser del proceso participativo.

— Evaluación. Se pidió a las familias y a los profesionales, la evaluación personal, y posteriormente grupal, del estado actual del espacio exterior, teniendo en cuenta los gustos, los intereses o las habilidades de los niños y las niñas y también sus propias necesidades.

— Posibles mejoras. Se presentó un gran número de imágenes de otros espacios exteriores, ordenadas en 22 pósteres con contenido de distinta temática. El juego simbólico, la experimentación, los neumáticos o la construcción fueron algunas de las temáticas exploradas. Los participantes en la sesión observaron los pósteres y eligieron las imágenes que les resultaban más atractivas para aplicar modificaciones en el espacio exterior de su escuela. Finalmente se realizó un listado de las imágenes elegidas en función de su temática.

2.2.2. Representación del espacio exterior ideal de los niños y las niñas

Entre las sesiones presenciales para las familias y los profesionales, se incluyó la participación de los niños y las niñas en el proyecto. En la mayoría de las escuelas, tanto las familias como el profesorado, se encargaron de recoger las opiniones de los niños y las niñas sobre su espacio exterior. Este acopio de opiniones se realizó principalmente por dos canales: a través de los dibujos de los niños y niñas, sobre su representación del espacio exterior ideal, y a través de la exposición de los pósteres y posterior asamblea en las aulas, en las que se exploraron sus preferencias.

Figura 3
Dibujo del patio ideal por Maialen de 4 años

Fuente: Hazitegi. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Mondragón.

2.2.3. Definición de las propuestas de mejora

Tras la participación de los niños y las niñas, el grupo de agentes educativos compuesto por los maestros, las maestras, los miembros de la dirección del centro y las familias, se volvieron a reunir para dar continuidad al proyecto. En esta sesión, se llevaron a cabo las siguientes tareas:

— Puesta en común. En un primer momento, se realizó una puesta en común sobre el contenido de la aportación de los niños y las niñas. Los participantes observaron los dibujos y conocieron las preferencias de los niños y las niñas, a través de los familiares, los maestros y las maestras.

— Resumen de la sesión anterior. A continuación se sintetizó lo acontecido en las sesiones anteriores, haciendo especial hincapié en las imágenes y en las temáticas elegidas en los posters.

— Listado y jerarquía de las mejoras. Posteriormente, se solicitó a los participantes que, basándose en la información disponible y en grupos pequeños, ponderaran las posibles mejoras a introducir en los espacios exteriores.

— Debate y consenso. Después de que cada grupo hubiese hecho un listado ordenado por prioridades de las posibles mejoras a introducir en su espacio exterior, se procedió a su exposición y posterior debate de los listados. A continuación, se consensuaron las propuestas concretas que se pensaban llevar a cabo.

— Definición de las propuestas. Tras consensuar las propuestas, se procedió a la definición de las mismas. Para ello, se reflexionó sobre aspectos como la dimensión pedagógica de la mejora, la definición de los objetivos, los plazos, los responsables, la situación y los materiales o el modo de conseguir los recursos necesarios.

2.2.4. Preparación de las propuestas

Después de la definición de las propuestas, en algunas escuelas se crearon grupos de trabajo para continuar con su impulso y desarrollo. De hecho, las familias y los profesionales del centro trabajaron conjuntamente para preparar las propuestas, recopilando diversos materiales y adecuando los espacios de juego y aprendizaje del espacio exterior. Cabe señalar que, en algunos casos, se realizaron trabajos de adecuación en los que intervinieron conjuntamente y cooperativamente los padres y las madres, el personal docente y los niños y niñas.

2.2.5. Realización de las propuestas de mejora

Las mejoras llevadas a cabo en los centros que participaron en el proyecto fueron de diversa índole. Todas ellas buscaban el enriquecimiento del juego y de las relaciones positivas entre los niños y las niñas, así como la mejora de su bienestar. Para ello, se trató de responder a las necesidades, los intereses y los gustos de todos y todas, intentando mejorar los espacios de juego y aprendizaje y profundizar en la integración curricular del espacio exterior. A continuación se presenta un resumen de las intervenciones realizadas con tal fin.

— Experimentación con elementos naturales. Con el objetivo de que los niños y las niñas tuviesen la posibilidad de experimentar con materiales naturales, se introdujeron arena, piedras y agua en unas mesas especialmente diseñadas para ello. Estas mesas presentaban orificios y rampas de varios tamaños y un pequeño cesto con polea. Además, se añadieron palas, brochas, cubos y conectores de tuberías para que los niños y las niñas pudiesen combinarlos con elementos naturales diversos.

— Huerto escolar. Al hilo del contacto con la naturaleza, se pusieron en marcha huertos escolares. Se aprovecharon macetas de gran tamaño para plantar tomates, lechugas y flores aromáticas. Los niños y las niñas participaron en la plantación y el riego del huerto escolar.

— Cajas de fruta. Las cajas de fruta se pusieron a disposición de los niños y las niñas para fomentar la construcción de distintas estructuras y las interpretaciones dramáticas, a través del juego simbólico. Además, las cajas, por medio de unas cuerdas que se adhirieron, también fueron utilizadas para labores de arrastre de objetos, de otros niños y niñas y como plataforma de salto.

Figura 4
Trabajo comunitario

Fuente: Kurtzebarri BHI. Aretxabaleta, Gipúzcoa.

— Pared como pizarra. En algunas escuelas se aprovecharon las paredes del centro para pintarlas con pintura de pizarra y crear así una superficie en la que los niños y las niñas pudiesen dibujar, pintar o escribir. Estas paredes, a las que anteriormente no se les daba un uso pedagógico, se convirtieron así en parte de la oferta pedagógica del espacio exterior.

— Música. Algunas mejoras se centraron en ampliar la oferta educativa para que los niños y las niñas pudiesen emitir distintos sonidos y jugasen con la sonoridad. Se introdujeron materiales reutilizados que servían como aparatos de música, como por ejemplo, sartenes, objetos metálicos u objetos de madera.

— Neumáticos. En algunas escuelas se introdujeron neumáticos gastados reutilizándolos para que los niños y las niñas jugaran con ellos. Los neumáticos ofrecieron distintas posibilidades, como la creación de túneles o estructuras por las que reptar, trepar o saltar y la representación de volantes improvisados.

— Punto de encuentro. En algunas escuelas, una parte del espacio exterior fue rediseñado como punto de encuentro para los niños, las niñas y los profesionales. En aras a un mayor uso del espacio exterior, este punto fue utilizado para llevar a cabo algunas actividades que tradicionalmente se reservaban al aula, como, por ejemplo, contar cuentos o realizar asambleas.

3. Resultados

3.1. Valoración del proceso participativo

Junto a la aplicación de las mejoras, se puso también en marcha un proceso de evaluación del proceso participativo. Al igual que en las fases anteriores, los niños, las niñas, las familias y los profesionales fueron escuchados y tenidos en cuenta.

Por un lado, se aprovecharon los momentos grupales de clase para preguntar a los niños y a las niñas acerca de la intervención realizada. Éstos valoraron positivamente los cambios introducidos, haciendo especial hincapié en la diversidad de opciones de juego que se había generado.

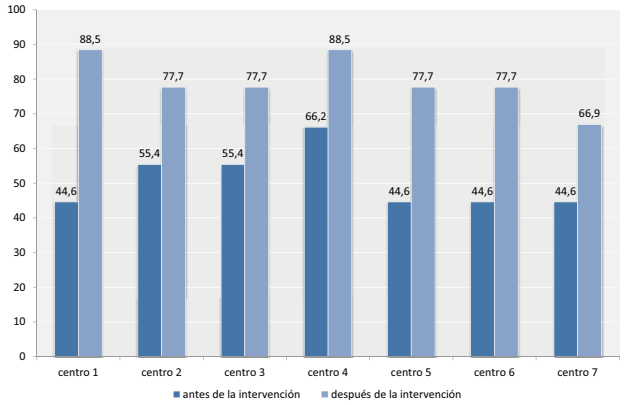
Por otro lado, se llevó a cabo una sesión grupal entre todos los adultos participantes, en la que se reflexionó conjuntamente sobre las mejoras introducidas, se evaluó el proceso en general, se extrajeron varias conclusiones y se sugirieron trabajos futuros. Más concretamente, las familias y los profesionales enfatizaron el impacto positivo que los cambios realizados habían tenido sobre los niños y las niñas. Entre otras cosas, subrayaron que los niños y las niñas se mostraban satisfechos con las nuevas mejoras; que habían mostrado un gran interés en las mismas; que apenas ocurrieron conflictos entre ellos sino más bien al contrario, presentando un gran número de conductas afiliativas; y que no observaron diferencias de género en las propuestas.

Asimismo, tanto los familiares como los docentes participantes en la sesión de valoración indicaron que el proceso llevado a cabo había servido para reflexionar conjuntamente sobre el espacio exterior, poner en valor este recurso educativo e implicarse más en su integración curricular. Además de fomentar un cambio de mentalidad acerca del espacio exterior, los adultos participantes también destacaron el impacto del proceso en las relaciones entre familia y escuela. En su opinión, el proceso de mejora sirvió para estrechar los lazos entre familia y escuela. Prueba de ello es que en la mayoría de centros, se reveló la necesidad de continuar con el proceso de mejora del espacio exterior escolar iniciado y se sugirieron nuevas líneas de actuación a realizar entre todos los miembros de la comunidad educativa.

3.2. Calidad del espacio exterior

Para medir la calidad del espacio exterior escolar se utilizó la Escala para la Evaluación del Espacio Exterior Preescolar POEMS (*Preschool Outdoor Environment Measurement Scale*; Debord, Hestenes, Moore, Cosco y McGinnis, 2005).

Figura 5
Porcentajes medios sobre la calidad del espacio exterior en relación con los «espacios de juego y aprendizaje» en los centros, antes y después de la intervención



Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos mediante la escala *Preschool Outdoor Environment Measurement Scale* (POEMS, 2005).

La escala POEMS mide la calidad del espacio escolar externo de los centros de Educación Infantil y consta de 56 ítems que se agrupan en 5 factores, a saber, entorno físico, interacciones, espacios de juego y aprendizaje, programa y rol del maestro/cuidador.

El factor «entorno físico» (13 ítems) hace referencia a la calidad de las características físicas del espacio exterior de la escuela infantil. Un entorno físico de alta calidad corresponde a un diseño que facilita que los niños puedan poner a prueba sus habilidades en un ambiente que les ofrece diversos tipos y niveles de desafío evolutivo y de estimulación, estrechamente conectado con la naturaleza y de fácil acceso. El entorno físico ha de atraer la curiosidad por la investigación para favorecer la comprensión de la realidad, estimular la imaginación, invitar a la exploración, comunicar un sentido de pertenencia y de identidad cultural, y fomentar el desarrollo de competencias. Especial consideración merece el lugar donde está ubicado. Es decir, alejado de elementos que pongan en riesgo la seguridad (proximidad de carreteras, por ejemplo) y salud (polvo, humo) de los niños.

El factor «interacciones» (13 ítems) alude a la calidad de las interacciones que los niños tienen con los objetos y materiales naturales del espacio exterior, las interacciones con los iguales y con los maestros. También se valoran las interacciones entre los maestros y las familias. Un espacio de alta calidad facilita que los niños aprendan mediante la interacción con sus iguales, con los adultos, y con los objetos y los materiales naturales (juguetes, pequeños animales, plantas, piedras, arena, etc.).

El factor «espacios de juego y aprendizaje» (13 ítems) se centra en la calidad de los espacios de juego y aprendizaje y en la calidad de los materiales que los niños disponen en el espacio escolar exterior. Se considera un contexto de alta calidad aquel que dispone de espacios diferenciados que fomentan experiencias o actividades específicas que poseen una temática en común (zona de juego activo, zona de narración de cuentos, zona de juego con arena y agua, huerto, etc.) y utilizan materiales de calidad manufacturados o naturales, así como materiales móviles, transitorios y sueltos (piñas, piedras lisas, bañeras, pancartas, juguetes para la arena) en función de su contribución significativa a las áreas de actividad.

El factor «programa» (9 ítems) hace referencia a la integración curricular del espacio exterior. Un programa de alta calidad es aquel que contempla la actividad en el espacio externo como una extensión del aula, plenamente integrado en el currículo. Es decir, un programa curricular que integra el desarrollo y el aprendizaje que ocurre en un espacio al aire libre preparado para maximizar las oportunidades de aprendizaje (investigación, exploración, actividad física y movimiento espontáneo, interacciones sociales, promoción del desarrollo del lenguaje, negociación y cooperación, experiencias con materiales diversos, etc.).

Por último, el factor «rol del maestro/cuidador» (8 ítems) se refiere al nivel de implicación de la comunidad educativa (maestros, familia y recursos comunitarios) para favorecer espacios escolares externos de alta calidad. También alude al estilo pedagógico del maestro/cuidador. Una alta calidad hace referencia a la consideración del espacio exterior como un recurso educativo que necesita del apoyo y la participación de los maestros, las familias y otras personas de la comunidad. Además, se enfatiza un rol del maestro/cuidador pedagógicamente implicado e interactivo que propone nuevos diseños de espacios externos de aprendizaje, garantizando la seguridad, pero lejos de mostrar una conducta intrusiva, crítica, centrada en lo normativo, coartando o limitando las oportunidades de aprendizaje creativo de los niños.

La escala POEMS presenta una adecuada consistencia interna. Excepto en los factores programa y rol del profesor/cuidador, los valores del alpha de Cronbach oscilaron entre 0,58 y 0,78. A su vez, POEMS posee una adecuada validez de contenido y concurrente (DeBord, Hestenes, Moore, Cosco y McGinnis, 2005).

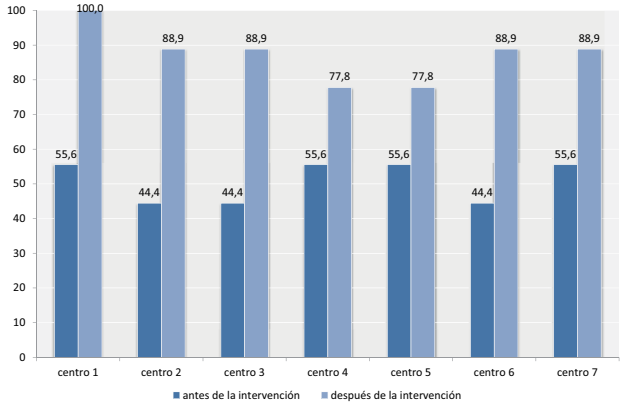
Cabe señalar que se obtuvieron medidas de las dimensiones de «espacios de juego y aprendizaje», y del «programa», puesto que la intervención realizada se centró en obtener mejoras en dichos factores.

Con el objetivo de obtener una mayor comprensión de los cambios llevados a cabo en las dimensiones de calidad del espacio exterior de los «espacios de juego y aprendizaje», así como del «programa», se midió la calidad de dichos factores antes y después de la intervención. En la figura 5 se presentan las medias de los porcentajes previos y posteriores a la intervención en la dimensión de Espacios de Juego y Aprendizaje de cada uno de los centros escolares.

Como se puede observar en la figura 6, antes de la intervención, en general, el porcentaje medio de la calidad para la dimensión de los «espacios de juego y aprendizaje» en los centros analizados no fue muy alta (50 %). No obstante, una vez realizadas las propuestas de mejora, se produce un incremento de la calidad de los «espacios de juego y aprendizaje», con una media de porcentaje del 78 %. Por lo tanto, se concluye que las propuestas de mejora realizadas en los centros aumentaron en de manera significativa la calidad media de esta dimensión del espacio exterior.

En la figura 6 se presentan las medias de los porcentajes previos y posteriores a las propuestas de mejora del factor «programa» en cada uno de los centros escolares.

Figura 6
Porcentajes medios sobre las propuestas de mejora del programa en los centros escolares, antes y después de la intervención



Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos mediante la escala *Preschool Outdoor Environment Measurement Scale* (POEMS, 2005).

Tal y como muestra la figura 6, las propuestas de mejora realizadas en los centros aumentaron 36,5 puntos porcentuales la media de la calidad del factor «programa». Así pues, mientras que antes de la intervención, el porcentaje medio de la calidad de la dimensión «programa» era de un 50,8 %, una vez realizadas las propuestas de mejora, la media de dicha dimensión alcanzó un porcentaje medio del 87,3 %.

Finalmente, se celebró una jornada pública para dar a conocer las experiencias, reflexionar conjuntamente acerca del proceso y definir posibles vías de trabajo en el futuro. En la figura 7 se recoge un momento del acto.

Figura 7
Jornada de presentación del proyecto

Fuente: Hazitegi. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Mondragón.

4. Conclusiones

El principal objetivo de la intervención que se describe en este artículo, fue llevar a cabo un proceso de mejora del espacio exterior de diversas escuelas infantiles, partiendo de la prioridad de establecer un proyecto común y sinérgico, en el que tuviesen cabida tanto los niños y las niñas, como sus familias y el personal docente. Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que tras la intervención, se mejoró la calidad del espacio exterior, concretamente las dimensiones de los Espacios de Juego y Aprendizaje y del Programa.

Por otra parte, cabe señalar que los participantes valoraron positivamente el proceso realizado y se mostraron satisfechos con las mejoras introducidas en los espacios exteriores. Los resultados de las observaciones realizadas, pusieron de manifiesto que los niños y las niñas presentaron un gran número de conductas afiliativas y se mostraron entusiasmados con las nuevas propuestas. Además, cabe señalar que se salvaguardó la equidad de género en las propuestas introducidas.

En relación con estos resultados, queremos señalar que después de la intervención, las dimensiones de Espacios de Juego y Aprendizaje y el Programa de los centros analizados cumplen con varios de los criterios de calidad óptima esgrimidos por diferentes autores de prestigio internacional, como por ejemplo, la preparación de espacios confeccionados con elementos naturales, tal y como indican Waters y Maynard (2010). Precisamente, estos mismos autores sugieren que la calidad del dichos espacios puede ser el detonante de interacciones más enriquecedoras y del aumento de las conductas afiliativas.

Referencias bibliográficas

Apalategi, M.J. (2000). «Modelos organizativos y problemática del liderazgo para la dirección del centro educativo». *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao, ICE-universidad de Deusto (Ed.), pp. 415-428.

Bolívar, A. (2014). «Building School Capacity: Shared Leadership and Professional Learning Communities. A Research Proposal». *International Journal of Educational Leadership and Management,* vol. 2, n.º 2, pp. 147-175.

Canning, N. (2010). «The influence of the outdoor environment: den-making in three different contexts». *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 18, nº 4, pp. 555-566.

Castro, M.; Expósito, E.; Lizasoain, L.; López, E.; Navarro, E. (2014). «Participación familiar y clima escolar en los centros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria». *La participación de las familias en la educación escolar*, cap. 9, pp. 181- 195. Consejo Escolar del Estado, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Conejo, F.; Martínez, R.; Sánchez, M. (2013). «Compromiso democrático y participación ciudadana de los futuros profesores: un estudio de caso». *Investigación en la escuela* nº 80, pp. 89-102.

Consejo Escolar del Estado (2015) *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas. XIII Encuentro de los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de:
<http://ntic.educacion.es/cee/jpa/23encuentro/>

DeBord, K.; Hestenes, L.L.; Moore, R.C.; Cosco, N.G.; McGinnis, J.R. (2005). *POEMS. Preschool Outdoor Environment Measurement Scale*. Lewisville: Kaplan press.

Gento, S. (2013). «Relevancia del liderazgo de la dirección para la calidad de la institución educativa». *Participación Educativa*. Revista del Consejo Escolar del Estado, segunda época, vol. 2, nº 2, pp. 37-49. Recuperado de:
<http://ntic.educacion.es/cee/revista/n2/pdfs/PEn02_Junio2013_web.pdf>

Gordillo, I. (2012). «La escuela que queremos: el germen de la transformación de nuestro patio». *Investigación en la escuela*, nº 77, pp. 43-49.

Imbernon, F. (2007). «Asesorar o Dirigir. El Papel del Asesor/a Colaborativo en una Formación Permanente Centrada en el Profesorado y en el Contexto». *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 5, 1, pp 145-152. Recuperado el 2 de octubre de 2015 de:
<http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art7.pdf>

Little, H.; Eager, D. (2010). «Risk, challenge and safety: implications for play quality and playground design». *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 18, nº 4, pp. 497-513.

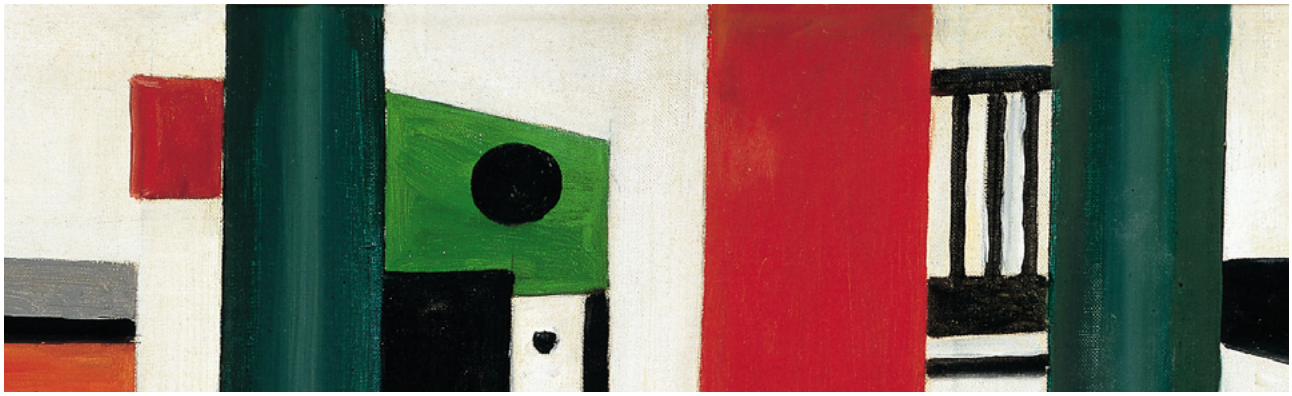
Martinez, J.A. (2013). «La cultura organizativa en los centros públicos». Participación Educativa. *Participación Educativa*. Revista del Consejo Escolar del Estado, segunda época, vol. 2, nº 2, pp. 9-12. Recuperado de:
<http://ntic.educacion.es/cee/revista/n2/pdfs/PEn02_Junio2013_web.pdf>

McClintic, S.; Petty, K. (2015). «Exploring Early Childhood Teachers'Beliefs and Practices About Preschool Outdoor Play: A Qualitative Study». *Journal of Early Childhood Teacher Education*, vol. 36, nº 1, pp. 24-43.

Miranda, E. (2002). «La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 6, nº 1-2, pp. 1-15.

Miranda, N.; Larrea, I.; Muela, A. (2014). «Ikastetxeetako kanpo espazioen kalitatea Haur Hezkuntzan». *Tantak*, vol. 26, nº 2, pp. 59-76.

Moser, T.; Martinsen, M.T. (2010). «The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development». *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 18, nº 4, pp. 457-471.



Fernand Léger (1923). *El puente* (detalle). © Fernand Léger, VEGAP, Madrid, 2016. Procedencia: Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en depósito en el Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid.

Niklasson, L.; Sandberg, A. (2010). «Children and the outdoor environment». *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 18, nº 4, pp. 485-496.

Porlán, R.; de Alba, N. (2012). «La escuela que queremos». *Investigación en la escuela*, vol. 77, pp. 5-12.

Sánchez-Moreno, M.; López-Yáñez, J. (2010). «Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora en la escuela». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 14, nº 1, pp. 94-109.

Tonucci, F. (2007). *40 años con ojos de niño*. Barcelona: Grao.

Tschannen-Moran; M., Parish, J.; DiPaola. M. F. (2006). «School climate and state standards: How interpersonal relationships influence student achievement». *Journal of School Leadership*, vol. 16, pp. 386-415.

Waller, T.; Sandseter, E.B.H.; Wyver, S., Ärlemalm-Hagsér, E.; Maynard, T. (2010). *Special Issue: Outdoor play and learning*. London: Taylor & Francis Online.

Waters, J.; Maynard, T. (2010). «What's so interesting outside? A study of child-initiated interaction with teachers in the natural outdoor environment». *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 18, nº 4, pp. 473-483.

Los autores

Nekane Miranda

Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Magisterio con la especialidad de Educación Infantil por la universidad de Mondragón. Tras realizar el máster universitario «Desarrollo y gestión de proyectos de innovación didáctico metodológica en instituciones educativas», se encuentra realizando el programa de doctorado "Innovación e Intervención Educativas". Ha ejercido su labor profesional como profesora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la universidad de Mondragón, como miembro del grupo de investigación Hazitegi, que tiene como objetivo principal el desarrollo saludable del niño, sobre todo de edades tempranas. Entre sus intereses de investigación destaca la calidad de la configuración y el uso del espacio exterior de educación infantil .

Iñaki Larrea

Doctor en Psicopedagogía, Profesor de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la universidad de Mondragóny miembro del grupo de investigación Hazitegi. Dicho grupo se centra en la investigación sobre contextos de desarrollo del menor, más concretamente la familia, la escuela y la comunidad, analizando las variables que inciden en un desarrollo saludable del menor, para posteriormente poder realizar propuestas de mejora en los contextos mencionados.

Alexander Muela

Doctor en Psicología, Profesor de la Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco UPV-EHU y colaborador del grupo de investigación Hazitegi de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la universidad de Mondragón. La línea de investigación que en la actualidad desarrolla se centra, principalmente, en el desarrollo social y afectivo del niño en los primeros años. Partiendo de una perspectiva del desarrollo organizacional y transaccional, en lo que se refiere al ontosistema, estudia la relación entre la resiliencia y el afianzamiento de un apego seguro. En lo que respecta al sistema familiar, examina la relación entre los padres y los hijos, desde la etapa intrauterina hasta los 6 años. Por último, en lo tocante al sistema escolar, estudia los factores que en los primeros años posibilitan una adaptación positiva del niño a dicho contexto.

Aitziber Martínez de Lagos

Postgrado en Innovación Educativa, maestra en varias Escuelas de Educación Infantil y Primaria del País Vasco y colaboradora de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la universidad de Mondragón. Sus inquietudes se centran en el análisis y fomento de escuelas participativas en las que toda la comunidad educativa se desarrolle y aprenda conjuntamente.

Alexander Barandiaran

Doctor en Psicología, Profesor de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la universidad de Mondragón y miembro del grupo de investigación Hazitegi.

Fernand Léger (1923). *El puente*. © Fernand Léger, VEGAP, Madrid, 2016. Procedencia: Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en depósito en el Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid.