

DOKTOREGO TESIA

JOLAS SOZIALA ETA INPLIKAZIOA
HAUR HEZKUNTZAKO KANPO ESPAZIOAN



NEKANE MIRANDA FRANCO / Eskoriatza, 2017

JOLAS SOZIALA ETA INPLIKAZIOA HAUR HEZKUNTZAKO KANPO ESPAZIOAN

Nekane Miranda Franco

Zuzendariak:

Iñaki Larrea Hermida

Alexander Muela Aparicio



Mondragon Unibertsitatean doktoregoa lortzeko egindako doktore-tesia

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea (HUHEZI)

Mondragon Unibertsitatea

2017ko Apirila

Unai, Bidane eta Suari,

ESKER ONA

Ondorengo lerroen bitartez nire eskerrik beroena eman nahi diet, modu batean edo bestean, tesi hau egitea posible egin duten guztiei.

Lehenik eta behin, doktorego-tesi honetako bi zuzendariei, Iñaki Larrea eta Alex Muelari. Urte hauetan guztietan zuek izan zarete duda barik tesi honetan interes, lan eta gogo handiena erakutsi dezutenak. Labur eta zehatz esatekotan, tesi hau zuena da.

Bigarrenik, Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea eta Gipuzkoako Foru Aldundia eskertu nahi ditut tesiari babes ekonomikoa eman izanagatik. Lehenengoari, doktoradutza bideratzeko eskainitako bekagatik eta bigarrenari kanpo espazioko proiektua gauzatzen laguntzeagatik. Azken horretan ere ezin ahaztu Aitziber Martinez de Lagosek egindako lan guztia ikastetxeetako berrikuntza prozesuak aurrera eramateko. Era berean nire eskerrik handiena eman nahi diet beraien ikastetxeetako ateak ireki zizkidaten guztiei: zuzendari, irakasle, haur, guraso eta komunitate osoari. Zuen kanpo espazioak eta berau erabiltzen zuten haur eta irakasleak aztertu ezean, lan hau ez litzake posible izango.

HUHEZIKo fakultatean jarraitu nahi dut eskerrak ematen, eta duda barik bertatik eramaten dudan onena eta handienak direlako: Mila esker Nagore eta Jaione, Jaione eta Nagore, biotako bat bestearen aurretik jartzea ezinezkoa egiten zait. Era berean, fakultatean igarotako urteetan izandako bulegoko, materiako, zein bazkari uneetako kide guztiei ere eskerrak eman nahi dizkiet elkarrekin pasatako une atseginegatik.

Nola ez, lerro batzuk eskaini nahi dizkiet *nere kuadrilakuei*. Urteetan zertan lan egiten nuen oso argi ez zuten horiei, hemen erantzuna. Ordua zuan, ezta! Eta bertatik aipamen berezia sor diot *agur bat, ate bat zabaltzea edo ixtea dela* erakutsi zidan lagunari, eskerrik asko bihotzez Amaia Zaitegi!

Txostena egiteko unea, denboran tesiko momentu laburrena izan bada ere, ez da errazena izan. Eta hori posible izatea egin dutenak dira une honetan eskertu gura ditudanak, beraiek izan baitira nire bizitzako altxorrik preziatuenak, modu batean edo bestean, zaindu eta haien premiak asetu dituztenak. Hortaz, mila esker ama, aita, Aintzane eta Rikardo, munduko aitxitxa - amama onenak zarete. Mila esker, baita ere tarte horretan nire alaben kanpo espazioko jolas soziala aberatsagoa egin duten horiei: June eta Lander; Jakes eta Yaret; Ainere eta Hodei; Unai eta Sare; eta Unax. Eta nola ez haien guraso diren "ondo bizi" guztiei, zuek egin duzuelako Unai eta biontzat prozesu hau eramangarriagoa eta alaiagoa izatea.

Eta amaitzeko, eskerrak eman nahi dizkiet egunerokotasunean nire ondoan dauden eta lan hau egiteko ezinbesteko babes emozionala emandako horiei: Unai, Bidane eta Suari, alde batetik; eta bestalde, eta ez horregatik garrantzi gutxiagorekin, aita, ama eta nire ahizpei. Ate hau ixtea edo zabaltzea lortu badut, zuei esker izan da. Eskerrik asko, bihotzez.

LABURPENA

Doktorego-tesi honen abiapuntua izan da ebidentzia enpirikoak eskaintzea Haur Hezkuntzako kanpo espazioak baliabide pedagogiko gisa haurren garapen osasuntsurako daukan garrantzia aitortzeko.

Zehazki hiru izan dira ikerketa honen helburuak. Lehendabizikoa izan da Haur Hezkuntzako kanpo espazioen diseinua eta erabileraren ezagutzea, eta horrela, bere kalitate orokorrari lehen hurbilpen bat egitea. Bigarren helburua izan da, kanpo espazioko jolas sozialaren eta inplikazioaren arteko erlazioa aztertzea. Gainera, ikerketetan gehiegi joratu ez den aldagai bat dela ikusita, ezagutu nahi izan da generoaren arabera ezberdintasunik ote dagoen. Eta azkenik, hirugarren helburua izan da aurreko helburuetan izandako emaitzetan oinarrituta, Haur Hezkuntzako kanpo espazioak hobetzeko ekintzak proposatzea, gauzatzea eta emaitzak ebaluatzea.

Diseinuaren eta erabileraren azterketatik abiatuta, ikerketaren lehendabiziko emaitzek agerian utzi zuten aztertutako kanpo espazioen diseinu gehienak kirolean (futbolean eta saskibaloian, besteak beste) oinarritzen zirela. Erabilerari dagokionez, irakasleei egindako elkarrizketek erakutsi zuten kanpo espazioan emandako denbora hartzen zela atsedenerako edo mugimendu beharri erantzuteko tartetzat. Kalitate orokorrari bagagozkio, emaitzek aditzera eman zuten kalitate ertainekoak zirela.. Kanpo espazioko jolas sozialaren eta inplikazioaren arteko erlazioari dagokionez, espero bezala, emaitzek agerian utzi zuten zenbat eta jolas sozial gehiago, orduan eta inplikazio maila altuagoa dagoela. Gainera, talde jolasean gehien aritutako hurrek inplikazio maila altuagoa erakutsi zuten bakarkako jolasean eta paraleloan aritu zirenek baino. Jolas sozialaren eta inplikazioaren arteko erlazioa aztertzeaz gain, ikerketa honetan balizko genero ezberdintasunik ezagutu nahi izan ziren. Espero bezala, ez zen neska eta mutilen arteko ezberdintasunik aurkitu kanpo espazioko inplikazio mailan. Edonola ere, talde jolasaren

frekuentzia nesken artean mutilen artean baino txikiagoa izan bazen ere, ikusi da nesken artean zenbat eta talde jolas maiztasun handiagoa izan, orduan eta handiagoa dela inplikazioarekiko duen efektu positiboa. Azkenik, zenbait ikastetxetako kanpo espazioen diseinuetan egindako berrikuntzek aditzera ematen zuten nabarmen hobetu zirela bertako jolasteko eta ikasteko eszenatokiak eta ikastetxeetako kanpo espazioetako programa.

Emaitza horiek ardatz hartuta, iradokitzen da kanpo espazioa Haur Hezkuntzarako goi mailako baliabide pedagogikotzat hartzeko beharra. Ildo horretatik, aldarrikatzen da haurren jolaserako eta elkarrekintzarako aukera anitzak eskaintzen dituzten testuinguru naturalak sustatzea, modu horretan, neska eta mutilen partaidetza eta inizatiba ere bultzatzeko. Kanpo espazioa haurren garapen osasuntsurako baliabide bihurtzeko prozesuan, beharrezkotzat hartzen da Hezkuntza komunitate osoaren partaidetza.

Abstract

The present doctoral thesis started from the interest to find empirical evidence of the importance of outdoor space as a pedagogical resource in Early Childhood Education for the development of child wellbeing.

Three are the objectives of the present study. The first one consists on knowing more about the design and use of the outdoor space of Early Childhood Education, and thus, obtain a general representation of the its quality. The second objective is to examine the relationship between social play and involvement in school's outdoor space. In addition, considering the few studies about school outdoor space carried out from a gender perspective, the purpose is to examine the differences, if any, between boys and girls as regards the above mentioned variables. Finally, based on the results obtained in the first and second objectives, this doctoral thesis aims at applying improvements in several Early Childhood Education outdoor spaces. Moreover, results of the practical application will also be evaluated.

In regards to the first objective, results show that most schools' outdoor spaces are designed to practice common sports (football, basketball, etc.).

Furthermore, in the interviews conducted with the teachers, the idea that students should use outdoor spaces to run and “get tired” was highlighted. It should also be noted that the overall quality of outdoor spaces is moderate. As far as the second objective is concerned, results indicate a close relationship between social play and involvement; i.e. the greater the social game is, the higher the level of involvement is. It should be pointed out that children who present a greater group play show a higher implication than those that show a greater solitary game or parallel game. Concerning gender, no differences were found between boys and girls in the variables examined in the present study. Besides, results depict that girls show a lower frequency of group play than boys. However, it should be noted that in the case of girls there is a positive effect on implication when their frequency of group play is higher. Finally, a positive effect on the quality of several schools’ outdoor space was found as a consequence of the improvements applied. In fact, play and learning spaces as well as the program improved noticeably.

The results obtained in this study highlight the significance of outdoor space for the positive development of boys and girls. Hence, we emphasise the importance of considering outdoor spaces as first hand educational resources. In the same vein, we believe that the use of external spaces that include equipment and materials to promote interactions and types of play must be fostered. Moreover, the latter should be located in natural environments and should offer a wide range of proposals to encourage participation and personal initiative of children. However, these changes require children, families and the community to get involved in the process.

El punto de partida de esta tesis-doctoral devino del interés por hallar evidencias empíricas de la importancia del espacio exterior como recurso pedagógico en Educación Infantil para el desarrollo del bienestar infantil.

Tres son los objetivos del presente estudio. El primero de ellos consiste en conocer el diseño y la utilización del espacio exterior de Educación Infantil y, de este modo, obtener una representación general de la calidad del mismo. El segundo objetivo pretende examinar la relación entre el juego social y la implicación en el espacio exterior escolar. Además, teniendo en cuenta que se han realizado escasos estudios con perspectiva de género en el espacio exterior escolar, se trata de conocer si existen diferencias entre los niños y las niñas en dichas variables. Por último, partiendo de los resultados obtenidos en la consecución de los dos objetivos anteriores, la presente tesis doctoral tiene como objetivo llevar a cabo una aplicación práctica de mejora del espacio exterior escolar de Educación Infantil y evaluar sus resultados.

En lo que se refiere al primer objetivo, los resultados ponen de manifiesto que la mayoría de los espacios exteriores escolares están diseñados para la práctica de deportes mayoritarios (fútbol, baloncesto, etc.). En las entrevistas realizadas al profesorado, en general, muestran la percepción de que los espacios exteriores han de usarse para que el alumnado se “canse”, se desfogue y corra. Cabe señalar que la calidad general del espacio exterior escolar es moderada. Por otra parte, se ha hallado una estrecha relación entre el juego social y la implicación; contra mayor es el juego social, mayor es el nivel de implicación. Cabe matizar que los niños que presentan un mayor juego grupal, muestran una mayor implicación que aquellos que manifiestan un mayor juego solitario o juego paralelo. En lo que se refiere a las diferencias de género en las variables implicadas en el estudio, cabe señalar que, tal y como se esperaba, no se encuentran diferencias en la implicación en el espacio exterior escolar entre los niños y las niñas. No obstante, se observa que las niñas muestran una menor frecuencia de juego grupal que los niños, aunque cabe señalar que, en el caso de las niñas, a mayor frecuencia de juego grupal, mayor es el efecto positivo del mismo sobre la implicación. Por último, las acciones de mejora llevadas a cabo en los espacios exteriores de varios colegios muestran que tiene efectos positivos sobre la calidad del espacio exterior escolar puesto que tanto los espacios de juego y aprendizaje, así como el factor programa mejoraron notablemente.

Los resultados obtenidos en este trabajo permiten suscribir la importancia que tiene el espacio exterior escolar para el desarrollo positivo de los niños y las niñas, por lo que abogamos por enfatizar la importancia de considerar el espacio exterior como un recurso educativo de primer orden. Del mismo modo, consideramos que se han de proveer espacios exteriores que incluyan equipamientos y materiales que fomenten diversas interacciones y tipos de juego, que estén situados en entornos naturales y que oferten un gran abanico de propuestas e incentiven la participación y la iniciativa personal de los niños y las niñas. Estos cambios necesitan de la participación de todos, incluyendo a los propios niños, a las familias y a la comunidad.

AURKIBIDEA

1. SARRERA	21
2. ARAZOAREN PLANTEAMENDUA, HELBURUAK ETA HIPOTESIAK	31
2.1. Arazoaren planteamendua	33
2.2. Helburuak eta hipotesiak	35
3. METODOA	37
4. EMAITZEN LABURPEN OROKORRA	55
4.1. Haur Hezkuntzako kanpo espazioen diseinua eta erabilera eta kalitate orokorraren lehen hurbilpena	57
4.2. Haur Hezkuntzako kanpo espazioko jolas sozialaren eta inplikazioaren arteko erlazioa eta generoaren araberako desberdintasunak	64
4.3. Haur Hezkuntzako kanpo espazioak hobetzeko ekintzak proposatzea, gauzatzea eta ebaluatzea	70
5. ONDORIOAK	74
5.1. Kanpo espazioaren diseinua eta erabilera	75
5.2. Haurraren jolas soziala eta inplikazioa kanpo espazioan	77
5.3. Haur Hezkuntzako kanpo espazioak hobetzea	80
5.4. Lanaren mugak eta etorkizunerako ildoak	82
6. ARGITALPENAK	85

6.1. Tatak (In-recs, 4. kuartila, Inpaktua: 0.00): Ikastetxeetako kanpo espazioen kalitatea Haur Hezkuntzan	88
6.2. Early Education & Development (JCR, 2. kuartila, Inpaktua: 1.183): Preschool children's social play and involvement in the outdoor environment	109
6.3. Participación Educativa (In-recs, 2. kuartila, Inpaktua: 0.085): Mejora del espacio exterior desde la participación comunitaria	130
7. Erreferentzia bibliografikoak	141

TAULEN AURKIBIDEA

1. taula	Metodoa helburuen arabera antolatuta	40
2. taula	Kanpo espazioko kalitatearen batez bestekoak eta desbideratze tipikoak	57
3. taula	Kanpo espazioaren kalitate orokorra	60
4. taula	Batez besteko puntuazioak eta desbideratze tipikoak jolas sozial motan eta inplikazioan	65
5. taula	Batez bestekoak, desbideratze tipikoak eta aldagaien arteko korrelazioak.	66
6. taula	Erregresio analisisa jolasa, sexua eta adina aldagai aurrealetzat hartuz eta inplikazioa menpeko aldagai bezala	67

IRUDIEN AURKIBIDEA

1. irudia	Kanpo espazioaren kalitatea dimentsioka	59
2. irudia	Talde jolasaren eta generoaren arteko interakzioa inplikazioan	68
3. irudia	Jolasteko eta Ikasteko Eszenatokien portzentajeen batez bestekoak esku-hartzearen aurretik eta ondoren	71
4. irudia	Programaren portzentajeen batez bestekoak esku-hartzearen aurretik eta ondoren	72



1. Sarrera

1. SARRERA

Haurren lehendabiziko urteak gako dira pertsona gisa garatzeko, 0-6 urte bitartean errotzen baitira pertsonaren nortasunaren oinarriak (Barandiaran eta Larrea, 2016; van den Akker, Dekovic, Asscher eta Prinzie, 2014). Adin tarte horretan bizitakoak eragin handia dauka pertsonaren garapenaren norabidean. Lehendabiziko urte horiek familian eta eskolan ematen dituzte haur gehienek. Horrenbestez, bi testuinguru horietan ematen dira bizipen horiek, azken hamarkadetan ohikoa bihurtu baita Haur Hezkuntzan ekitea ibilbide akademikoari. Joera horren erakusle, Europar Batasunak aurreikusten du 2020 urterako haurren %95 Haur Hezkuntzan matrikulatuta egotea (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013). Euskal Autonomia Erkidegoari dagokionez, 2 urteko ia haur guztiak joaten dira eskolara (237/2015 Dekretua). Beraz, pertsonaren epe motzeko zein luzeko garapenari begira, 0-6 etapa gako den heinean, Haur Hezkuntza bera ere gaketzat hartu behar da (Camilli, Vargas, Ryan eta Barnett, 2010; Duncan eta Magnusson, 2013; Pianta, Barnett, Burchinal eta Thornburg, 2009; Reynolds, Temple, Ou, Arteaga eta White, 2011; Vandell, Burchinal eta Pierce, 2016).

Haur Hezkuntzaren garrantziaz ohartuta, ikerketa askok jarri dute arreta eskolen eta haurren arteko erlazioan (Belsky, 2006; Clarke-Stewart eta Allhusen, 2005; Cryer, 2006; Huntsman, 2008; Vandell, Belsky, Burchinal, Vandergrift eta Steinberg, 2010; Vermeer, Groeneveld, Larrea, van IJendoorn, Barandiaran eta Linting, 2010). Oro har, ikerketa gehienak bat datoz Haur Hezkuntza haurren garapenarentzat onuragarria izan daitekeela aitortzen, beti ere eskola horretako eskaintza edo kalitatea egokia bada (Cassidy, Hestenes, Hegde, Hestenes, & Mims, 2005; Vandell et al., 2010; Vandell et al., 2016). Haurari eskaintza egokia egiten dioten zentroetan, haurrak ongizate maila handiagoa, oreka sozio-emozional hobetua eta trebetasun kognitibo eta komunikatibo hobekituak dituzte (Ärlemalm-Hagsér, 2006; Gialamas, Miffinity, Sawyer, Zubrick eta Lynch, 2014; Pinto, Pessanha eta Aguiar, 2013).

Haur Hezkuntzako eskaintza egokia definitzean, oso bestelako aldagaiak aintzat hartu dira. Cryerek (2006) iradokitako sailkapenari jarraiki, aldagai horiek egiturazkoak edo prozesuzkoak dira. Egiturazko aldagaietan daude haur kopurua, haur: irakasle ratioa, gelako neurria, irakaslearen prestakuntza eta eskarmentua besteak beste (Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe, & Bryant, 2000; De Shipper, Riksen-Walraven eta Geurts, 2006; Iluz, Adi-Japha eta Klein, 2016; NICHD Early Child Care Research Network, 2005). Prozesuzkotzat hartzen dira berriz, haurrak bere eskolako ingurunearekin dauzkan elkarrekintzak eta harremanak eta curriculumaren baitan kokatutako denbora eta espazioaren antolaketak edo hautu metodologikoak (Albin-Clark, Shirley, Webster eta Woolhouse, 2016; Barandiaran, Muela, López de Arana, Larrea eta Vitoria, 2015; Page eta Elfer, 2013; Venturelli eta Cigala, 2015).

Aldagai mota biak barne hartuta, aditu askok aldarrikatzen dute Haur Hezkuntzaren helburu nagusia dela haurarentzat jolas positibo, gustagarri eta aberatserako testuinguru egokia eskaintzea (Fisher, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Singer eta Berk, 2011). Nolabait, egiturazko eta prozesuzko aldagai horiek jolaserako proposak izatean kokatzen dute Haur Hezkuntzaren arrakasta. Ideia horren atzean dago jolasa Haur Hezkuntzako etapa honetan funtsezkoa dela ulertzea, ikaskuntza eta garapenerako giltzarri dela iritzita (Gunnarsdottir, 2014; Karila, 2012; Pellegrini, 2011; Rubin, Fein eta Vandenberg, 1983; Smith eta Hart, 2004).

Ideia horiek guztiak bilduta, Haur Hezkuntzan, eskaini behar dira haurraren jolaserako testuinguru egokiak eta horretarako, ezinbestekoa da egiturazko zein prozesuzko aldagai horiek guztiak zaintzea. Edozein kasutan, Haur Hezkuntzako testuinguruaren egokitasuna eta bertako jolasa edo garapenaren beste dimentsioren bat aztertzerakoan, aditu gehienek gela barrura mugatu dituzte beren lanak (Ernst, 2014). Gela mailako azterketak ohikoak izan diren bitartean, ez dira horren ugariak izan Haur Hezkuntzako kanpo espazioetan kokatutako ikerketak. Euskal Herrian bertan ere, Haur Hezkuntzan egindako ikerketa gehienek, doktorego-tesiek barne, barruko espazioan gertatutakoak izan dituzte aztergai nagusitzat (Elizalde, 1998; Herrán, 2005; Jauregi, 2009; Larrea, 2007). Hain justu, horixe bera izan da doktorego-tesi honen abiapuntua. Haurraren garapen osasuntsurako Haur Hezkuntza gako dela jakinda, ikerketa honek arreta jarri du orain

arte horren sakon aztertu ez den kanpo espazioan. Azken batean, ikerketa honen lehendabiziko helburua izan da Haur Hezkuntzako kanpo espazioen diseinua eta erabilera ezagutzea eta, horrela, bere kalitate orokorraren lehen hurbilpen bat egitea. Modu horretan, gaur egun Euskal Autonomia Erkidegoko Haur Hezkuntzako zentroetan nolako kanpo espazioak dauden eta nolako erabilera ematen zaien identifikatu nahi izan da.

Gure testuinguruko kanpo espazioen diseinua eta erabilera ezagutzea garrantzitsua da ikerketa askok defendatzen dutelako diseinuak eta erabilerak eragin dezaketela haurraren garapenean (Moser eta Martinsen, 2010). Adibidez, kanpo espazioan aritzeak susta dezake haurraren gaitasun soziala (Veiga, Leng, Cachucho, Ketelaar, Kok, Knobbe, & Rieffe, , 2016), mugimenduzko trebetasunak eta osasun fisikoa (Cosco, Moore eta Smith, 2014; Gray et al., 2015) eta kidetze jokabideen areagotzearekin, gutxitu ditzake oldarkortasuna eta gatazkak (Blanchet-Cohen eta Elliot, 2011; Ouvry, 2003). Halaber, beste lan batzuek ondorioztatu dute kanpo espazioak eragin positiboa izan dezakeela haurraren arreta mailan (Martensson et al., 2009), sormenean eta irudimenean (Canning, 2010), naturarekiko errespetuan eta naturarekin lotutako edukien ikaskuntzan (Klaar eta Öhman, 2014).

Kanpo espazioa onuragarria izateko, bere diseinua eta haurrek ematen dioten erabilera garrantzitsuak dira. Horregatik, adituek aldarrikatzen dute Administrazioak zein eskolek, beren curriculum eta aurreikuspenetan, garrantzi handiagoa ematea kanpo espazioari (DeBord, Hestenes, Moore, Cosco eta McGinnis, 2005; Kos eta Jerman, 2013). Are gehiago, kanpo espazioa haurraren jolasa, ikaskuntza eta garapena sustatzeko testuinguru aproposa dela iritzita, gomendatzen da goi mailako baliabide pedagogikotzat hartzea (Moser eta Martinsen, 2010). Beren ustetan, kanpo espazioari balioa emateak dakar kanpo espazioaren diseinu egokiagoa. Era berean, kanpo espazioan haurrari eskaintza egokia egiteko, autore askok uste dute bere diseinuak haurrari ahalbideratu behar diola bere trebetasun psikomotoreak frogan jartzea, eskaini behar dizkiola hainbat mailatako erronkak, baimendu behar diola naturarekin harremana izatea eta bermatu behar duela sarbide erraza haur guztientzat (MacQuarrie, Nugent eta Warden 2015; Moore, 2014). Ildo beretik, kanpo espazioaren diseinuak baimendu

beharko luke hurrek modu ezberdinean bizi ahal izatea bertako eskaintza eta euren jolasean arriskuak hartu ahal izatea (Little, Sandseter eta Wyver, 2012), modu horretan, hurrek kanpo espazioa erakargarritzat, estimulagarritzat eta erronketarako gune apropostzat hartzeko.

Beraz, ikerketa honen lehendabiziko helburuarekin, gaur egun nolako kanpo espazioen diseinuak eta erabilerak dauzkagun identifikatzeaz gain, aztertu izan da gure errealitateak nazioarteko aditu horiek zehaztutako irizpideekin noraino bat egiten duen. Argitalpen bidezko doktorego-tesi honetako lehendabiziko artikulua helburu horri atxikitzen zaio. Gaur egungo kanpo espazioen nolabaiteko errealitatea deskribatzen da Tantik aldizkarian argitaratutako "Ikastetxeetako kanpo espazioen kalitatea Haur Hezkuntzan" artikuluan.

Edozein kasutan, ikerketa honekin, kanpo espazioen diseinuaren eta erabileraren berri izateaz gain, aztertu nahi izan da bertako jolas sozialaren eta inplikazioaren arteko erlazioa eta, bidenabar, ezagutu nahi izan da generoaren arabera ezberdintasunik ote dagoen. Alde batetik, jolasa aztergaitzat hartu da edozein kulturatan 0-6 etapako garapenaren adierazle nagusi dela iritzita (Roopnarine, 2011). Azken batean, jolasa garapenaren erdigunean kokatzen da, trebetasun linguistiko, kognitibo, motor eta sozialak behar dituen heinean (Pellegrini, 2011; Rubin et al., 1983; Smith eta Hart, 2004). Bere izaeragatik, hainbat ikuspegitatik so egin zaio jolasari eta jolasa bera sailkatzeko hainbat modu izan dira, garapen kognitiboaren ikuspegitik (Piaget, 1962; Smilansky, 1968) edo ikuspegi sozialagotik (Parten, 1932) adibidez. Dena den, jolaserako testuinguru sozialak diren heinean eta hurren arteko elkarrekintzak bertan maiz ematen direnez, Haur Hezkuntza eta bertako kanpo espazioak toki egokiak dira jolas soziala aztertzeko (Coplan, Rubin eta Findlay, 2006). Horregatik, doktorego-tesi honetan zehazki jolas sozialean jarri da fokua.

Jolas soziala garapenaren fenomeno konplexutzat hartzen da, barne hartzen dituelako gizabanakoarekin lotutako aldagaiak (komunikatzeko trebetasunak eta auto-erregulazio emozionala kasu), bikote edo talde prozesuak (irakasleekin edo berdinkideekin harremanak) eta testuinguru sozialaren dimentsioak (komunitate kulturala, testuinguruaren

giro soziala eta emozionala) (Howes, 2011). Jolas soziala ematen da haurra motibatuta dagoenean beste norbaitekin jolasa partekatzeko, gai denean emozionalki autoerregulatzeko, eta trebetasuna daukanean bestearikiko elkarrekintzari hasiera emateko eta bestearen erantzuna jasotzeko (Coplan et al., 2006). Horregatik, jolas soziala haurraren gaitasun sozialaren islatzat hartzen da (Howes, 2011). Gainera, jolas sozialak baimentzen du haurren jokabideen egokitzea (Pellegrini, 2011), besteen ikuspegia jasotzea, elkarrekintzarako moduak, ezagutza eta trebetasunak garatzea (Howes, 2011; Rubin et al., 1983), eta ulermen eta komunikaziorako trebetasunen garapena eskatzen duen jolasaren esanahi sinbolikoa partekatzea (Howes, 2011). Hortaz, jolas soziala haurraren garapen psikosozialaren adierazletzat hartzen da (Coplan et al., 2006; Coplan, Ooi, Rose-Krasnor eta Nocita, 2014; Rubin, Coplan eta Bowker, 2009).

Jolas soziala haurraren garapenaren adierazle nagusietako bat izanda, Haur Hezkuntzan ere aztertu izan da. Kontua da horietako oso ikerketa gutxi kokatu direla kanpo espazioan (Ernst, 2014; Veiga et al., 2016). Hala ere, frogatu da jolas sozialaren presentzia handiagoa dela Haur Hezkuntzako kanpo espazioan, barrukoan baino (Bar-Haim eta Bart, 2006; Hartle, 1996; Henniger, 1985; Shim, Herwig eta Shelley, 2001). Are gehiago, jolas sozialaren presentzia handiagoa izateaz gain, jolasa bera ere anitzagoa eta konplexuagoa da kanpoan, barruan baino (Shim et al., 2001). Edozein kasutan, ez dira gehiegi kanpo espazioko jolas soziala aztertu duten ikerlariak eta Euskal Herriaren kasuan, ez da horrelako lanik aurkitu.

Jolas sozialarekin batera, haurraren inplikazioa aztertu da ikerketa honetan. Laevers (1994) garatutako inplikazioaren kontzeptua baliagarria da haurraren aktibitatearen ezaugarriak ezagutzeko. Haurrari egindako eskaintzaren nolabaiteko feedbacka ematen du, haurraren arreta jarrita bere testuinguruari egiten dion erabilera adierazten baitu (Laevers eta Heylen, 2003). Inplikazio maila handiko haurrak arreta handia dauka egiten ari den horrekiko, interesa, jakin-mina eta ekintzarekiko jarrera liluratuta dauzka eta sakontasuna adierazten du egiten ari den horrekiko. Bere gorputz adierazpenak aktibitate mental sakona erakusten du eta sentsazio eta esanahi askoko esperientzia bizitzen ari dela adierazi (Laevers, 1994, 2005).

Inplikazioaren kontzeptua ez da garapen mailarekin lotzen (Laevers, 2003), lotuagoa baitago une jakin batean ematen den aktibitatearekin (Csikszentmihalyi, 1997). Haur Hezkuntzako kanpo espazioetako aktibitatearik nagusiena jolasak behar lukeenez, inplikazio altuko jolasak eskatuko luke haurraren esplorazio handia eta horrekiko bere erabateko parte-hartze sakona. Inplikazio maila horretako jolasa hartzen da haurra garatzeko eta ikasteko une apropostzat eta, horrenbestez, era horretako jolasa da haurrari egiten zaion eskaintza garapena eta ikaskuntza sustatzen duen ebaluatzeko bidea (Laevers eta Heylen, 2003). Jolasarekin gertatu bezala, inplikazioa aztergai izandako ikerlari gehienek nagusiki Haur Hezkuntzako barruko espazioan aztertu dute haurren aktibitatea (Barandiaran et al., 2015; Doumen, Koomen, Buyse, Wouters eta Verschueren, 2012; Ebbeck et al., 2012; Ulich eta Mayr, 2002; Woods, 2016).

Hortaz, doktorego-tesi honen bigarren helburua berrartuz, ikerketa honetan kanpo espazioko jolas sozialaren eta inplikazioaren arteko erlazioa aztertu nahi izan da. Gainera, ikerketetan gehiegi jorratu ez den aldagai bat dela ikusita, ezagutu nahi izan da generoaren arabera ezberdintasunik ote dagoen. Helburu horrekin lotutako datu guztiak doktorego-tesi honen bigarren argitalpenean plazaratzen dira. Artikulu horrek "Preschool children's social play and involvement in the outdoor environment" du izena, Early Education and Development aldizkariak argitaratuta.

Orain arteko helburuek gure testuinguruko kanpo espazioetako errealitatea ezagutzea ahalbideratu dute, gutxienik diseinu eta erabilerari dagokionez, eta errealitate horretan emandako jolas sozialaren eta inplikazioaren arteko erlazioa aztertzea baimendu dute, baita generoaren arabera ere. Doktorego-tesi honen egileak eta ikerketa kokatuta egon den taldeak beti gogoan izan dugu lan honen azken jomuga zein zen. Gure testuinguruko Hezkuntza sistema hobetzeko asmo irmoarekin, ikerketak aplikatua izan behar du. Horregatik, doktorego-tesi honen hirugarren helburua izan da aurreko helburuetan izandako emaitzetan oinarrituta, Haur Hezkuntzako kanpo espazioak hobetzeko ekintzak proposatzea, gauzatzea eta emaitzak ebaluatzea.

Hirugarren helburu hori aurrera eramateko, hobetsi zen berrikuntzan parte hartzea benetan horretarako interesa zeukaten eskolak (Miranda, 2002). Halaber, bultzatu zen

eskoletako komunitate osoa inplikatzeari, berrikuntza denboran sostengarria izateko, eskolen kanpo espazioaren erabilera egiten duten pertsona guztiek prozesuan parte hartu behar dute (Bolívar, 2014; Castro, Expósito, Lizasoain, López eta Navarro, 2014). Alde batetik, kanpo espazio horien erabilera sakonena egiten duten haurrak entzun behar dira (Tonucci, 2007), adierazteko eskubidea baitute (Porlán eta de Alba, 2012), etapa honetako haurren garapen ezaugarrietara egokituta. Bestetik, familien parte-hartzea gako da, haurren ezagutza izateaz gain, kanpo espazioak ere erabiltzen dituztelako eta proiektuan parte-hartzeak eskola-kultura eta eskola-nortasuna sustatzen duelako (Sánchez eta López, 2010). Gainera, berrikuntzan parte-hartzen duen zuzendaritzaren inplikazioa funtsezkoa da (Tschannen-Moran, Parish eta Dipaola, 2006). Argudiatzen da inplikaturako zuzendaritzak susta dezakeela bertako profesionalen konpromisoa eta aberastu dezakeela hala beren garapen profesionala (Imbernon, 2007), nola eskolako komunitate osoaren garapena eta ikaskuntza (Miranda, 2002).

Hortaz, irizpide horiek aintzat hartuta, Haur Hezkuntzako kanpo espazioak hobetzeko ekintzak proposatu, gauzatu eta beren emaitzak ebaluatu nahi izan dira doktorego-tesi honetako hirugarren helburuan. Helburu horri lotzen saio Estatuko Eskola Kontseiluak eta Hezkuntza, Kultura eta Kirola Ministerioak argitaratzen duen Participación Educativa aldizkarian plazaratutako "Mejora del espacio exterior escolar desde la participación comunitaria" artikulua.

Hiru helburu eta hiru helburu horiekin lotutako argitalpen bana dira doktorego-tesi honen oinarriak. Hurrengo orrietan, helburu horien bueltan egindako lana zehaztasun handiagoz aditzera emango da, arazoaren planteamendua, helburuak eta hipotesiak aditzera emanez, helburu bakoitza lortzeko jarraitutako metodoa azalduz, emaitzen berri emanez eta eztabaida eta ondorioak argituz. Halaber, hiru artikuluen aurkezpena ere egingo da.



2. Arazoaren planteamendua, helburuak eta hipotesiak

2.1. Arazoaren planteamendua

2.2. Helburuak eta hipotesiak

2. ARAZOAREN PLANTEAMENDUA, HELBURUAK ETA HIPOTESIAK

2.1. Arazoaren planteamendua

Sarreran adierazi bezala, Haur Hezkuntza etapa garrantzitsua da pertsonaren garapenari begira (Camilli et al., 2010; Duncan eta Magnusson, 2013; Pianta et al., 2009; Reynolds et al., 2011; Vandell et al., 2016). Horregatik, garrantzi handia dauka haurri egiten zaion eskaintzak (Cassidy et al., 2005; Fisher et al., 2011; Vandell et al., 2010; Vandell et al., 2016), eragina izan baitezake gainera haurren garapenaren hainbat dimentsiotan (Ärlemalm-Hagsér, 2006; Gialamas et al., 2014; Pinto et al., 2013). Arestian adierazi bezala, lan askok arreta jarri dute hala Haur Hezkuntzako eskaintzaren aldagai askotan, nola haurren garapenaren hamaika dimentsiotan. Are gehiago, ikerketa ugari aztertu izan dute eskaintzaren eta garapenaren arteko lotura (Belsky, 2006; Clarke-Stewart eta Allhusen, 2005; Cryer, 2006; Huntsman, 2008; Vandell et al., 2010; Vermeer et al., 2010). Hala ere, ikerketa gehienak Haur Hezkuntzako geletan gertatutakoak aztertzeraz mugatu dira. Ondorioz, ez dira horren ugariak Haur Hezkuntzako kanpo espazioan kokatutako ikerketak (Ernst, 2014). Euskal Herrian kokatutako lanei bagagozkie, zeharka kanpo espazioa aztertutako lanak dauden arren (Larrea, 2007; Jauregi, 2009), ez da aurkitu kanpo espazioan berariaz lekututako azterlanik.

Bestalde, jolasa 0-6 etapako garapenaren adierazle nagusi dela ulertuta, ikerketa ugari jarri dute arreta garapenaren erdigunean kokatutako fenomeno honetan (Coplan et al., 2006; Howes, 2011; Pellegrini, 2011; Roopnarine, 2011; Rubin et al., 1983; Smith eta Hart, 2004). Halaber, ikerketa askok jolas soziala izan dute aztergai, jolas mota honek bere baitan hartzen dituelako oso bestelako trebetasunak (Coplan et al., 2006; Coplan et al., 2014; Howes, 2011; Rubin et al., 1983; Rubin et al., 2009).

Edozein kasutan, ez dira horrenbeste berariaz jolas soziala kanpo espazioan aztertu duten lanak (Ernst, 2014; Veiga et al., 2016). Antzeko zerbait gertatzen da haurren inplikazioaren azterketarekin. Lan gehienak Haur Hezkuntzako geletan lekutu dira (Barandiaran et al., 2015; Doumen et al., 2012; Ebbeck et al., 2012; Woods, 2016) eta, ondorioz, gutxi dira kanpo espazioan haurren inplikazioa aztergai izan duten ikerketak (Ulich eta Mayr, 2002). Are gehiago, ez da aurkitu inplikazioaren eta jolas sozialaren erlazioa aztertu duen lanik, ezta erlazio horretan genero ezberdintasunetan arakatu duen ikerketarik.

Egoera horren aurrean, doktorego-tesi honen bitartez, ekarpena egin nahi da ikerketa eskasia horretan. Batetik, Euskal Autonomia Erkidegoko Haur Hezkuntzako kanpo espazioak hobeto ezagutu nahi dira, beren diseinua eta erabilera aztertuz eta beren kalitateari hurbilpena eginez. Bestetik, kanpo espazioan kokatutako jolas sozialaren eta inplikazioaren arteko erlazioa aztertu nahi da, eta generoaren arabera ezberdintasunik dagoen ezagutu. Azkenik, lan honen atzean dagoen taldearen Hezkuntza berrikuntzarekiko konpromisotik, ateratako emaitzetan oinarrituta, inguruko kanpo espazioak hobetzeko ekintzak proposatu, gauzatu eta emaitzak ebaluatu nahi dira.

2.2. Helburuak eta hipotesiak

Gaiaren egoera aintzat hartu eta gero, ondoko helburu hauek atxikitzen zaizkio doktorego-tesi honi:

1. **helburua:** Haur Hezkuntzako kanpo espazioaren diseinua eta erabilera ezagutzea eta bere kalitate orokorraren lehen hurbilpen bat egitea.
2. **helburua:** Haur Hezkuntzako kanpo espazioko jolas sozialaren eta inplikazioaren arteko erlazioa aztertzea eta generoaren araberako ezberdintasunik ote dagoen ezagutzea.
3. **helburua:** Aurreko helburuetan izandako emaitzetan oinarrituta, Haur Hezkuntzako kanpo espazioak hobetzeko ekintzak proposatzea, gauzatzea eta beren emaitzak ebaluatzea.

Jarraian, helburu horiek aintzat hartu eta gero egindako hipotesien berri emango da:

1. **hipotesia.** Espero da Haur Hezkuntzako kanpo espazioaren diseinuak nagusiki ardatz moduan hartzea kirol estereotipatuetan oinarritutako ekintzak, naturarekin kontaktu zuzenik gabe. Horrez gain, espero da jolaserako, garapenerako edo ikaskuntzarako proposamen urriak dituen espazio bat aurkitzea. Kanpo espazioaren erabilerari dagokionez, espero da hurrek espazioaren erabilera urria egitea, hala denboran nola espazioan. Era berean, espero da irakasleriak kanpo espazioaren eduki pedagogiko eta hezigarriaz balioespen urria izatea. Azkenik, aipatutako diseinu eta erabilera kontuan izanik, espero da kanpo espazioaren kalitate orokorra moderatua izatea.

2. hipotesia. Haur Hezkuntzako kanpo espazioko jolas sozialaren eta inplikazioaren arteko erlazioari dagokionez, espero da jolas sozialaren (bakarkako jolasa, jolas paraleloa edo talde jolasa) jarduera handiagoa, inplikazio maila handiago batekin erlazionatzea. Horrez gain, espero da talde jolas gehiago erakusten duten hurrek inplikazio maila handiagoa erakustea bakarkako jolasa edo jolas paralelo gehiago erakusten dutenek baino. Bestalde, ez da espero kanpo espazioko inplikazioan genero ezberdintasunik aurkitzea, ezta jolas sozial motaren eta inplikazioaren arteko erlazioan efektu moderatzailearik.

3. hipotesia. Bideratutako esku-hartzearen ondorio gisa, Haur Hezkuntzako kanpo espazioko kalitate orokorra hobetzea espero da; ikasteko eta jolasteko eszenatokien eta programaren dimentsioen kalitatean puntuazio altuagoak lortuz.



3. Metooda

3. METODOA

Eskuartean daukagun lanaren helburuak izaera eta asmo desberdinek bultzatuta gauzatu dira:

Lehenengo helburuarekin, nahi izan da Haur Hezkuntzako kanpo espazioen diseinua eta erabilera ezagutzea eta bere kalitate orokorraren lehen hurbilpena egitea. Beraz, helburu horren izaera guztiz deskriptiboa izan da.

Bigarren helburuaren izaera aldiz, erabat inferentziala da eta aldez aurretik aipatu bezala, gura izan da Haur Hezkuntzako kanpo espazioko jolas sozialaren eta inplikazioaren arteko erlazioa aztertzea eta generoaren araberako ezberdintasunik ote dagoen ezagutzea.

Azkenik, azkenengo helburuak bestelako xede bat erakusten du, izaera aplikatuan funtsatuta. Hirugarren helburu horretan, dagoeneko azaldu bezala, helburuetan erdietsitako emaitzetan oinarrituta, Haur Hezkuntzako kanpo espazioak hobetzeko ekintzak proposatu, gauzatu eta emaitzak ebaluatu nahi izan dira.

Aipatutako hiru helburuen izaera eta asmoak aintzat hartuta, ikerketa honetan hainbat metodo ezberdinak erabili dira helburu bakoitza bideratzeko. Bestela esanda, helburu bakoitzari egokitutako metodoa jarraitu da. Hortaz, parte-hartzaileei, prozedurari eta tresnei dagokienez, ezberdintasunak daude helburuaren arabera. Aurrerago helburu bakoitza lortzeko jarraitutako metodoa zehaztasunez argituko bada ere, aurrerapen eta kokapen gisa, hurrengo taulan laburbildu da helburu bakoitzaren metodoa:

1. Taula

Metodoa helburuen arabera antolatuta

HELBURUA

1. Haur Hezkuntzako kanpo espazioen diseinua eta erabilera ezagutzea eta bere kalitate orokorraren lehen hurbilpen bat egitea

Parte-hartzaileak

- 19 kanpo espazio
- 5000 biztanle azpitiko herrietakoak: 6 kanpo espazio
 - 5000 - 10000 biztanle: 3 kanpo espazio
 - 10000 - 15000 biztanle: 7 kanpo espazio
 - 15000 biztanletik gorako herri edo hirietakoak: 3 kanpo espazio

1156 haur (598 neska eta 558 mutil), horietatik:

- 3-4 urte bitarteko 380 haur
- 4-5 urte bitarteko 372 haur
- 5-6 urte bitarteko 404 haur

51 irakasle (50 emakume eta gizon bakarra)

- 41.1 urteko batez besteko adinarekin ($DT= 12.3$)
- 14.6 urteko batez besteko eskarmentuarekin ($DT= 11.3$)
- 3-4 urteko haurren tutore: 17 irakasle
- 4-5 urtekoen tutore: 16 irakasle
- 5-6 urteko haurren tutore: 17 irakasle
- 3-6 urteko haurren tutore aldi berean: irakasle bakarra

Haurrek eskolan igarotako orduak egun bakoitzeko: 5, horietatik:

- 4 ordu eta 30 minutu gelan.
- 30 minutu kanpo espazioan.

METODOA

Prozedura

- 1. fasea*
- Ikastetxeetan proiektua aurkeztu
 - Haurrek ikerketa parte-hartzeko baimenak lortu
 - Datuen bilketa aurrera eramateko kronograma osatu ikastetxeekin
 - Datuak jasotzeko protokoloa sortu

- 2. fasea*
- Ikastetxearen deskribapena egiteko datuak jaso: audio, bideo eta argazkiak
 - Jasotako datuekin dokumentuak sortu: jolastokien planoak eta jolastokietan aurkitutako elementuen glosategia.

- 3. fasea*
- Kanpo espazioaren kalitate orokorra ebaluatu POEMS tresnaren bitartez

- 4. fasea*
- Ikastetxeetako txostenak osatu: emaitzak eta hobetzeko iradokizunak
 - Emaitzen berri emateko jardunaldia ospatu

Tresna

Ikastetxeetako Kanpo Espazioaren Ebaluaziorako Eskala (Preschool Outdoor Environment Measurement Scale, POEMS; DeBord, Hestenes, Moore, Cosco eta McGinnis, 2005)

2. Haur Hezkuntzako kanpo espazioko jolas sozialaren eta inplikazioaren arteko erlazioa aztertzea eta generoaren arabera ezberdintasunik ote dagoen ezagutzea

19 kanpo espazio

- 5000 biztanle azpitiko herrietakoak: 6 kanpo espazio
- 5000 - 10000 biztanle: 3 kanpo espazio
- 10000 - 15000 biztanle: 7 kanpo espazio

15000 biztanletik gorako herri edo hirietakoak: 3 kanpo espazio

173 haur (87 neska eta 86 mutil)

- 3-4 urte: 62 haur (32 neska eta 30 mutil)
- 4-5 urte: 58 haur (29 neska eta 29 mutil)
- 5-6 urte: 53 haur (26 neska eta 27 mutil)

51 irakasle (50 emakume eta gizon bakarra)

- 41.1 urteko batez besteko adinarekin ($DT= 12.3$)
- 14.6 urteko batez besteko eskarmentuarekin ($DT= 11.3$)
- 3-4 urteko haurren tutore: 17 irakasle
- 4-5 urtekoen tutore: 16 irakasle
- 5-6 urteko haurren tutore: 17 irakasle

3-6 urteko haurren tutore aldi berean: irakasle bakarra

Haurrek eskolan igarotako orduak egun bakoitzeko: 5, horietatik:

- 4 ordu eta 30 minutu gelan.
- 30 minutu kanpo espazioan.

1. fasea

- Ikastetxeetan proiektua aurkeztu
- Haurrek ikerketan parte-hartzeko baimenak lortu
- Haurren grabazioak egiteko kronograma osatu ikastetxeekin
- Haurrak grabatzeko protokoloa sortu

2. fasea

- Haurren kanpo espazioko jolasa behatu eta bideo grabazioen bitartez jaso:
 - Iraupena: 3 hilabete (Apiriletik ekainera bitartean)
 - HHko 2. zikloko maila bakoitzeko eta gela bakoitzeko 4 haur (2 neska eta 2 mutil)
 - Denbora: 24 minutu eguneko (Haur bakoitzaren jolasa 6 minutuz jaso)

Baldintzak:

- Ateri, 14-18°C
- 11.00-11.30 bitartean
- 30 min kanpo espazioan

3. fasea

- Grabazioak ikusi, aztertu eta ebaluatu POS eta LIS-YC tresnen bitartez

Jolasa Behatzeko Eskala (The play observation scale, POS; Rubin, 2001)

Haurren Inplikazioa Neurtzeko Leuven Eskala (Leuven Involvement Scale for Young Children, LIS-YC; Laevers, 1994; 2005)

3. Helburuetan izandako emaitzetan oinarrituta, Haur Hezkuntzako kanpo espazioak hobetzeko ekintzak proposatzea, gauzatzea eta beren emaitzak ebaluatzea

- 1001 haur: 3-6 urte bitartekoak

- 54 guraso

- 94 irakasle

1. fasea

- Ikastetxeei parte-hartzeko aukera luzatu
- Prozesu parte-hartzailearen diseinua egin
ikastetxeetan:

- Aurkezpena
- Ebaluazioa
- Hobekuntza posibleak identifikatu

2. fasea

- Proposamenen definizioak egin
- Lan taldeak osatu
- Hobekuntza proposamenak gauzatu

3. fasea

- Prozesu parte-hartzailearen ebaluazioa egin
- Gauzatutako berrikuntzak ebaluatu:

POEMSeko bi dimentsio:

- Ikasteko eta jolasteko eszenatokiak
- Programa

4. fasea

- Jardunaldia

Ikastetxeetako Kanpo Espazioaren Ebaluaziorako Eskala (Preschool Outdoor Environment Measurement Scale, POEMS; DeBord, Hestenes, Moore, Cosco eta McGinnis, 2005)

1. helburua: Haur Hezkuntzako kanpo espazioen diseinua eta erabilera ezagutzea eta bere kalitate orokorraren lehen hurbilpen bat egitea.

Parte-hartzaileak

Ikerketaren lehenengo helburua aurrera eramateko Gipuzkoako 19 kanpo espazio aukeratu ziren, parte hartzeko borondatea erakutsi zutenen artean. Kanpo espazio horiek izaera anitzeko ikastetxeetan kokatzen ziren. Are zehatzago, espazio horietatik 9 eskola publikoetan lekutzen ziren, tartean landa eremuan kokatutako eskola bat; 7 ikastolen elkartearen baitakoak ziren eta 3 ikastetxe erlijiosoetan zeuden.

Halaber, ikerketan parte hartu zuten 19 kanpo espazio horien erabilera egiten duten 1156 haur eta 51 irakasleek. Haurrei dagokienez, parte hartutako guztiak 3-6 adin tartekoak ziren; are zehatzago, 3-4 urte bitarteko 380 haur; 4-5 urteko 372 eta 5-6ko 404. 1156 horietatik, 598 haur neskek ziren eta 558 mutilak. Irakasleei dagokienez, 50 emakume eta gizon bakarra zeuden, 41.1 urteko batez besteko adinarekin ($DT = 12.3$) eta batez besteko 14.6 urteko eskarmentuarekin ($DT = 11.3$). 51 irakasle horietatik 17 profesional 3-4 urteko haurren tutore ziren eta 16 irakasle 4-5 urtekoen tutore. 5-6 urteko haurrekin, berriz, 17 irakasle ari ziren tutore lanetan eta, azkenik, irakasle bakarra ari zen 3-6ko haurrekin aldi berean.

Haur eta profesional horiek erabiltzen zituzten kanpo espazioak hainbat neurritako herrietan lekutzen ziren. Herri horietako biztanle kopurua aintzat hartzen badugu, sei kanpo espazio kokatzen ziren 5.000 biztanle azpitiko herrietan; hiru, 5.000 eta 10.000 biztanle arteko herrietan; zazpi kanpo espazio 10.000 eta 15.000 artekoetan, eta, azkenik, hiru 15.000 biztanletik gorako herri edo hirietan. Beraz, izaera ezberdineko herri txiki, ertain eta handietako kanpo espazioetako nolakotasuna eta bertan gertatzen diren jolas soziala eta inplikazioa aztertu dira ikerketa honetan.

Haurrek eguneko bost ordu igarotzen zituzten eskolan eta horietatik 30 minutu kanpo espazioan. Haurrak zein irakasleak haien prestutasunaren arabera aukeratu ziren.

Sinatutako baimenak jaso ziren haurren tutoreen partetik, zein eskolako irakasle eta administrazioaren partetik.

Prozedura

Lana hainbat fasetan bideratu da. Lehenik eta behin, gure eremu geografikoaren Haur Hezkuntzako kanpo espazioen lagin adierazgarria lortzeko asmoz, hainbat ikastetxetan aurkeztu zen proiektua. Zentroetako zuzendari eta Haur Hezkuntzako koordinatzaileekin bilerak burutu ziren eta ikerketaren nondik norakoak azaldu zitzaizkien.

Behin zentroen parte-hartzea baieztatu ostean, guraso edo lege tutoreei haurrek ikerketan parte hartzeko baimena eskatu zitzaien. Baimen horrek Datu Pertsonalen Babeserako Legeak (15/1999 Lege Organikoa, LOPD) zehaztutako irizpide guztiak aintzat hartzen zituen. Baimenak lortzarekin bat, datuen bilketa aurrera eramateko kronograma osatu zen ikastetxeekin.

Datuen bilketa horren baitan ikastetxe bakoitzean ondorengo datuak jaso ziren: Lehenik eta behin, jolastokiaren deskribapena jasotzen zuten audio eta bideo grabazioak egin ziren. Horrez gain, kanpo espazioei eta bertako elementuei argazkiak atera zitzaizkien. Datu horien bitartez bilatu zen kanpo espazio horietako ezaugarrien ahalik eta informazio zehatzena jasotzea. Datu jasotze horretarako jolastokia hutsik egotea ezinbesteko baldintza zen. Audio eta bideo grabazioetan kanpo espazioaren deskribapena egiteko, alde aurretik ikerketa taldean osatutako protokoloa erabili zen. Datu horiekin guztiekin bildutako informazioa aintzat hartuta, bi dokumentu mota sortu ziren azterketa prozesua errazteko asmoz: alde batetik, behatutako ikastetxe bakoitzeko kanpo espazioko planoak, *Floorplanner* (Floorplanner HQ) softwarearen bitartez (aipatu beharra dago plano horiek ez dituztela neurri eta dimentsio errealak, ikastetxeetako kanpo espazioak irudikatzeko zirriborroak besterik ez dira); eta bestetik, glosario bat osatu zen jolastokietan aurkitutako elementu bakoitzarekin.

Ondoren, kanpo espazioaren kalitate orokorra neurtzeari ekin zitzaion POEMS eskalaren bitartez. Horretarako, neurketa egin zen Haur Hezkuntzako haurrak eta bertako tutorea

kanpo espazioan zeuden bitartean 30 minutuz behatuz. Behaketa bidez jaso ez ziren itemen inguruko informazioa eskuratu zen tutoreekin izandako elkarrizketari esker.

Bestetik, ikerketaren datu guzti horiek batu eta aztertzearekin bat, 2012ko ekainean, Gipuzkoako Foru Aldundiari laguntza eskatu zitzaion Gipuzkoa ikasten duen Lurralde gisa sustatzeko programa delakoaren baitan. Gipuzkoako Foru Aldundiak aurkeztutako proiektua babestu zuen eta, ondorioz, konpromisoa hartu zen Haur Hezkuntzako kanpo espazioen konfigurazioa eta erabilera aztertzeko eta parte hartuko zuten ikastetxeei horren berri emateko. Halaber, ardura hartu zen parte hartuko zuten zentzoei bere berriazko emaitzen berri emateko eta, baleude, hobetzeko iradokizunak emateko. Hori dela eta emaitzen berri emateko jardunaldi publiko batean, ikastetxe bakoitzari txosten bana luzatu zitzaion, hain justu, sozializazio lan hori egiteko.

Tresnak

Ikastetxeetako Kanpo Espazioaren Ebaluaziorako Eskala

Ikastetxeetako Kanpo Espazioaren Ebaluaziorako Eskala (Preschool Outdoor Environment Measurement Scale, POEMS; DeBord, Hestenes, Moore, Cosco eta McGinnis, 2005). POEMS eskalak Haur Hezkuntzako kanpo espazioetako kalitate orokorra neurtzen du. Behaketaren bidez, kanpo espazioaren konfigurazioa eta erabilera aztertzen dira. Horretarako, behaketa egiten da haurrak eta irakasleak kanpo espazioa erabiltzen ari direla. Eskalaren aplikaziorako behaketak 45 eta 60 minutu arteko iraupena dauka. Behaketa bidez jaso ez diren itemen inguruko informazioa parte hartutako irakasleei galdetuz eskuratzen da. Behaketa eta elkarrizketa bidez, dimentsioetako itemak betetzen diren edo ez aztertzen da. Betetze mailaren arabera, dimentsio bakoitzaren ehunekoa kalkulatu da, 0tik 100era bitartean. Bestalde, POEMS eskala 56 item ezberdinez osatuta dago; bost dimentsiotan banatutako 56 itemetan hain zuzen: (1) Ingurune fisikoa, (2) Elkarrekintzak, (3) Jolasteko eta ikasteko eszenatokiak, (4) Programa eta (5) Irakaslearen rola.

Lehenik, Ingurune fisikoa izeneko dimentsioak (13 item) Haur Hezkuntzako kanpo espazioaren ezaugarrien kalitateari egiten dio erreferentzia. Kalitate altuko ingurune fisikoak ekintzarako eszenatoki bat eta haurren ikaskuntza eta jolasa suspertzea

eskaintzen du. Bertan, haurrak bere gaitasunak azalera ditzake, erronkak hartzeko, esperimentatzeko eta naturarekiko harremanak izateko aukerei esker. Bestalde, haurrak ingurune seguru batean arriskuak kudeatuko ditu, auto-erregulatuko baita. Halaber, kalitate handiko kanpo espazio batek aukera ugari eskainiko dizkio: ikertzeko, irudimena sustatzeko, identitate kulturalaren zentzuaz jabetzeko edo beste hainbat kompetentzia garatzeko. Baina hori guztia gerta dadin, ingurune fisiko hori integratu behar da bertako eraikinekin eta beste hainbat zerbitzurekin, aparkatzeko txokoak eta sarrerarekin kasu. Interkonexio horiek baimentzen dute jarraitasuna eta kohesioa egotea barne eta kanpo espazioen artean. Era berean, arreta berezia eskaini behar zaio zirkulazioari, trafikoaren patroiei eta instalazioetatik gertu dauden eremu edo txoko guztiak aintzat hartuz. Aparkatzeko tokiak diseinatzeko ere kontutan izan behar dira oinezkoen segurtasunerako neurriak eta kokalekuetan saihestu behar dira kotxeen gas jarioen eraginpean jartzea, esaterako. Dimentsio honen baitako itemen adibideak dira ondoko hauek: “Kanpoko jolastokia eta ikaste eremuak babestuta edo indargetuta daude inguruko aparkalekuetako kotxeen keengandik eta arriskuengandik (adibidez, zuhaixken bidez indargetuta, hesi irmoa, edo aparkatutako kotxeengandiko distantzia)”; “Kanpo espaziorako sarbidea erraza da haurrentzat, premia bereziak dituztenak barne”.

Bigarrenik, Elkarrekintzak dimentsioak (13 item) aintzat hartzen ditu haurraren kalitatezko elkarrekintzak kanpo espazioko objektu eta material naturalekin, berdinkideekin eta irakasleekin. Irakasle eta familien arteko elkarrekintzak ere aztertzen dira. Kalitate altuko espazioek baimentzen dute haurrak berdinkideekin, helduekin edo eta objektu eta material naturalekin (jostailuak, animalia txikiak, landareak, harriak, hondarra, eta abar) elkarrekintzan aritzea. Dimentsio honen itemak dira ondoko adibide hauek: “Gutxienez haur bat behatu da ingurune naturala ukitzen, hautematen eta zentzuen bidez esploratzen; “Irakasleak jakin-mina eta esplorazioa modelatzen ditu ikaskuntza berria eman dadin laguntzeko”.

Hirugarrenik, Ikasteko eta jolasteko eszenatokiak dimentsioa (13 item) oinarritzen da jolasteko eta ikasteko espazioen eta materialen kalitatean. Kalitate altuko testuingurutzat hartzen dira jarduera espezifikoak edo gai komunak (jolas aktiborako txokoa, hizkuntza txokoa, hondarra eta ura, baratzea eta abar) sustatzeko espazioak bereizten dituzten

kanpo espazioak eta bertan material aproposak dituztenak. Materialei dagokienez, aintzat hartzen dira hala euren izaera (naturala, fabrikatutakoa, higikorra edo soltea) nola beren egokitasuna eta funtzioa. Halaber, material natural edo ez natural dituzten ere aztertzen da. Dimentsio honi dagokionez, ondoko item adibideak daude: “Jolas materialak eta jostailuak haurren eskura daude eta hurrek jolasteko modukoak dira; “Biltegia egokia da kanpoko jolasentzako, pieza solteentzako, eta hornigaiantzat”.

Laugarrenik, Programa dimentsioak (9 item) kanpo espazioaren integrazio kurrikularrari egiten dio erreferentzia. Kalitate altuko programetan kanpo espazioko jarduera gelakoaren hedapen gisa kontenplutzen da, curriculumean erabat integratua. Horrek adierazten du gogoeta egin dela eta baliabide pedagogikotzat hartu dela kanpo espazioa, nolabait curriculumean txertatuz. Beraz, kanpo espazioari ahal bezain besteko etekina ateratzeko gogoeta egitea baloratzen da, modu horretan, bere garapenerako eta ikaskuntzarako aukerak baliatuz: ikerketarako, esploraziorako, jarduera fisiko zein mugimendu askerako, elkarrekintza sozialetarako, hizkuntzaren garapenaren sustapenerako, negoziazio eta kooperaziorako, material ezberdinekin esperientziak izateko, eta abar. Dimentsio honen itemak dira ondoko adibide hauek: “Barrualdearen eta kanpoaldearen arteko loturaren ebidentziak daude behatutako egunean”; “Kanpoko ekintzen programak matematika eta zientzia ekintzak sustatzen ditu behaketa egunean”.

Bosgarrenik, Irakaslearen rola dimentsioak (8 item) erreferentzia egiten dio hezkuntza komunitatearen (irakasle, familia eta komunitate baliabideak) inplikazio mailari kalitatezko kanpo espazioak sustatzeko. Komunitatearen partaidetzarekin batera, azpimarratzen da irakaslearen rola eta konpromisoaren garrantzia ikaskuntzarako kanpo espazioen diseinu berriak eskaintzeko. Irakaslearen zereginen baitan kokatzen dira, besteak beste, ondoko elementuak: hurrei segurtasuna bermatzea, autonomia baimentzea jarrera sarkor edo intrusiborik gabe, haurren ikaskuntza sortzailerako aukerak sustatzea... Dimentsio honen adibideei dagokienez, ondokoak har daitezke: “Irakasleek kanpoko ekintzetan familien parte hartzea errazten dute”; “Irakasleek kanpoan jolas egitearen balioan hezten dituzte gurasoak eta balio hori komunikatzen diete, ingurune naturalen eta jarduera fisikoaren beharra barne (dokumentazioa)”.

POEMS tresnak, bere bost dimentsio horiekin, barne trinkotasun egokia erakusten du. Programa eta Irakaslearen rola aldagaietan izan ezik, Cronbachen alpha-ren balioak 0.58 eta 0.78 artean oszilatzen zuten (Ingurune fisikoa, 0.58; Elkarrekintzak, 0.78; Jolasteko eta ikasteko eszenatokiak, 0.68; Programa, 0.50; Irakaslearen rola; 0.52) (DeBord et al., 2005). Gure laginari dagokionez, jatorrizko bertsioarekin konparatuta, antzerako balioak izan genituen, Cronbachen alpha-ren balioak 0.55 eta 0.72 artean oszilatzen baitzuten. Aipatu beharra dago, Fisher-Bonnet (Kim eta Fedt, 2008) frogaren gauzatu ostean, ez zela ezberdintasun estatistikoki esanguratsurik aurkitu Cronbachen alpha-ren balioetan jatorrizko eta gure laginaren artean. Halaber, POEMS eskalak edukien baliozkotasun egoki eta bateratua du (DeBord et al., 2005). Ikastetxeetako 19 kanpo espazioak Haur Hezkuntzako bi adituen bitartez kodifikatu ziren. Behatzaileen arteko akordioa .91koa izan zen (Spearmanen korrelazioa).

2. helburua: Haur Hezkuntzako kanpo espazioko jolas sozialaren eta inplikazioaren arteko erlazioa aztertzea eta generoaren arabera ezberdintasunik ote dagoen ezagutzea.

Parte-hartzaileak

Ikerketaren bigarren helburua gauzatzeko lanetan lehenengo helburua gauzatzeko parte-hartu zuten haurretako 173k hartu zuten parte (87 neska, %50.3, 86 mutil, %49.7). Haur horiek hiru eta sei urte bitartekoak (*adinaren* $BB = 3.95$, $DT = 0.82$) ziren. Haur horietako 62 hiru eta lau urte bitartekoak ziren (32 neska, %52, 30 mutil, %48); beste 58 haur, lau-bost urte bitartekoak (29 neska, %50, 29 mutil, %50); eta bost-sei urte bitarteko 53 haur (26 neska, %49, 27, %5 mutil) zeuden. Bigarren helburu hori gauzatzeko, 51 irakasleek ere hartu zuten parte (50 emakume, gizonezko 1). Haur zein irakasleak beraien erabilgarritasunaren arabera aukeratu ziren. Idatzizko baimena lortu zen grabatu beharreko haur guztien guraso edo tutoreen partetik zein irakasle eta eskolako administrazioen partetik.

Prozedura

Haurren kanpo espazioko jolasa behaketaren eta bideo grabazioen bitartez jaso zen. Hala eta guztiz ere, horren aurretik, lehenengo helburuarekin jarraitutako prozedura bera jarraitu zen. Horregatik, eta ikerketako lehen helburuko prozeduran zehatzago azaldu den bezala, haurren kanpo espazioko jolasa grabatu aurretik, ondorengo lanak bete ziren: ikastetxeetan proiektua aurkeztu, haurrek ikerketan parte-hartzeko baimenak lortu, haurren grabazioak egiteko kronograma osatu ikastetxeekin eta haurrak grabatzeko protokoloa sortu.

Jolasaren behaketak hiru hilabetetan zehar jaso ziren, apirilean hasi eta ekainaren hirugarren astera bitartean. Haur Hezkuntzako bigarren zikloko maila bakoitzeko egin ziren grabazioak: hiru-lau urteko taldeetako haurrei, lau-bost urteko taldekoei eta bost-sei urtekoei. Egun bakoitzeko lau haur aukeratu eta 24 minutuko grabazioa egin zen, zoriz

aukeratutako bi neska eta bi mutil jolastokian zeuden bitartean eta bakoitza 6 minutuz jarraituz. Ezinbestekoa da aipatzea, haurren bideo grabazioak egiteko ere aldez aurretik adostutako protokoloa jarraitu zela. Nahiz eta grabaketa aukeratutako haur jakinengan oinarritzen zen, egun horretan eskolara joandako beste hainbat haur ere filmatu ziren jolastokian une horretan egoteagatik. Nabarmentzekoa da aldagai jakin batzuk kontrolatzeko asmoz halako estrategiak erabili zirela; antzeko eguraldia zegoen egunak aukeratzea (ateri eta 14° C eta 18°C bitarteko tenperaturak), grabaketa guztiak eguneko ordu tarte berean egitea (11:00 – 11:30), hurrek eskolan (5 ordu) zein kanpo espazioan (30 minutu) denbora tarte berbera pasatzea eta antzerako baldintzak zituen irakaslea izatea: haur erlazioa (1:24) eta taldearen tamaina totala (21-25). Era berean, haurren identitatea isilpean gorde zen, izaera pertsonala zuten datuen babeserako 15/1999 Lege Organikoak (LOPD) agintzen duenaren arabera. Bideo grabazioekin bukatzeko, hauek ikusi, aztertu eta ondorengo tresnen bitartez ebaluatu ziren: Jolasa Behatzeko Eskala (POS) eta Haurren Inplikazioa Neurtzeko Leuven Eskala (LIS-YC).

Tresnak

Jolasa Behatzeko Eskala (The Play Observation Scale, POS; Rubin, 2001)

Jolasa Behatzeko Eskala (POS) Haur Hezkuntzako haurren jolaseko parte-hartze soziala eta eremu kognitiboaren nolakotasuna neurtzen duen tresna da. Frogatu denaren arabera, tresna baliagarria da ondorengoak zehazteko: haurren jolasean ematen diren adin eta generoaren araberrako ezberdintasunak; jolasean estatus sozioekonomikoaren arabera dauden ezberdintasunak; jolasaren konfigurazio ekologikoaren efektuak; jolas indibidualetako ezberdintasunak; eta jolas kognitibo mota ezberdinak banatzen diren testuinguru sozialak (Fromberg eta Berger, 2015).

Ikerketa honen bigarren helburua lortzeko asmoz, haur bakoitzaren kanpo espazioko jolas librea erregistratu zen eta parte-hartze sozialaren ebaluazioa grabatutako bideoen behaketaren bitartez egin zen. 10 segundotako bitarte bakoitzeko parte-hartze soziala (sei aldagai: eginkizun zehatzik gabeko portaera, behaketa, bakarkako jolasa, jolas paraleloa, berdinkideen arteko elkarriketa eta talde jolasa) kodifikatu zen. Guztira, haur bakoitzeko 6 minutuko behaketa egin zen, bakoitzean 36 tarte kodifikatuz. Horrela

definitu daitezke, laburki, parte-hartze sozialari dagozkion kodifikazioak egiteko erabilitako aldagaiak: eginkizun zehatzik gabeko portaerak dakar helburu edo foku zehatzik ez izatea; haur bat behatzailezat definitzen da beste haurren jarrera eta jarduerak ikusten edo entzuten dabilenean; haur bat bakarkako jolasean dabil ekintza batean bera bakarrik ari denean; berdinkideen arteko elkarrizketa batean bi haur edo gehiagoren arteko elkarrizketa gertatzen da, jolas paraleloak dakar ekintza batean beste haurren ondoan (baina ez batera) parte-hartzea; talde jolasean haur bat beste haur batekin edo batzuekin jolasten da helburu edo xede komun batekin (Rubin, 2001).

Haur Hezkuntzan adituak ziren bi behatzaileek grabaketak aztertzeke beharrezko formazioa egin zuten. Bideo grabazio bakoitzean gainezarritako denbora lerroek eta hasi eta geldituz eragiteko dispositiboak baimendu zuten behatzaileek 10 segundotako denbora tartetako bideo zatiak aztertzea. Behatzaileen arteko barne eta kanpo adostasunek (Cohenen kappa) .92 eta .89ko koefizienteak erakutsi zituzten, hurrenez hurren. Azken emaitza horien kalkulua bigarren behatzaileak kodifikatutako bideo grabaketen %30aren kalkuluan oinarritu zen.

Haurren Inplikazioa Neurtzeko Leuven Eskala

Haurren Inplikazioa Neurtzeko Leuven Eskalak (Leuven Involvement Scale for Young Children, LIS-YC; Laevers, 1994; 2005) umeak garatzen ari den ekintzarekiko duen inplikazio edo konpromiso maila aztertzen du. Inplikazioaren ebaluazioa haurrak kanpo espazioan jolas librean ari ziren bitartean grabatutako bideoen behaketaren bitartez egin zen. Haur bakoitzeko minutu bateko iraupeneko 6 denbora-tarte kodifikatu ziren, eta sekuentzia bakoitzean inplikazio maila 1etik 5erako eskala batean sailkatua izan zen.

Ondorengoak dira inplikazio mailaren eskalak bereizten dituen bost puntuazioak: (1) Inplikazio erabat baxua: haurrak jarduera aktibo oso urria erakusten du (ez du arretarik erakusten, begirada galdua, jarrera pasiboa, helburu zehatzik gabe, ez du ezer sortzen, ez du esploratzen edo interes zehatzik erakusten, ez dauka ezer eskuen artean, ez dago jarduera kognitiborik); (2) Inplikazio baxua: Umea egiten ari dena askotan eteten da (arreta mugatua, urrunera begiratzen du jarduera bideratzen ari den bitartean, manipulazio urria, ametsetan, erraztasunez distraitzen da, ekintzak emaitza mugatuak

ditu); (3) Neurrizko inplikazioa: haurra jarraitua den ekintzan ari da baina ekintza hori errutinatzat har daiteke umearen inplikazio seinaleen faltagatik (errutina ekintzak, funtsik gabeko arreta, ez du jarduera bera bideratzen une oro, jarduera motzak dira, motibazio urria, ez dago dedikazio oso bat ekintzarekiko, ez dago erronkarik, ez du maila sakoneko esperientziarik bizi, ez ditu bere gaitasunak maila gorenean erabiltzen, jarduerak ez du haurraren irudimena bultzatzen); (4) Inplikazio altua: umea jarraitua den ekintzan ari da eta zenbait unetan jarduera benetan esanguratsua da inplikazio seinaleak ikusirik (haurra jardueran sartuta dago etenik egin gabe, denbora gehienez arreta maila altua dago, baina tarte txiki batzuetan arreta azalekoa da; haurrarentzat erronka bat dago, nolabaiteko motibazioa badago, haurraren gaitasunak eta bere irudimena neurri batean bideratzen ari den jardueraren ondorio dira); (5) Inplikazio erabat altua: umea jarraitua den ekintzan ari da eta une oro jarduera benetan esanguratsua da. Arreta, sormena, energia eta jarraikortasuna agerian gelditzen dira (ekintzak bere arreta guztiz bereganatu du, inongo etenik gabe mantentzen du arreta, motibazio maila altua erakusten du, jarduerak guztiz erakarri du bere arreta, ekintzari eusten dio etenik gabe, bestelako estimulu argiek ez dute bere arreta deitzen, erne dago, xehetasunetara adi dago, ekintza zehatza bideratzen dabil, jarduera kognitibo handia eta ekintza bizia erakusten du, haurrak bere gaitasun guztiak bideratzen ditu, irudimena eta gaitasun kognitiboak maila gorenean erabiltzen ari da, jardueraz gozatzen dabil zalantzarik gabe).

Sei behaketa tartez osatutako multzoen batez besteko balioa kalkulatu zen: zenbat eta puntuazio txikiagoa, orduan eta inplikazio maila txikiagoa, eta alderantziz. Datuen kalitatearen kontrola ziurtatu zen hauen erregistroa gauzatu aurretik. Horretarako, bideoen azterketa egin zuten behatzaileek datuen fidagarritasuna bermatu zuten adostutako bat-etortzearen bitartez (bideo grabazioen %30arekin). Era horretan, batetik, ziurtatu nahi izan zen datuak behatzaile bakoitzaren irizpide subjektibotik aske zeudela; eta, bestetik, kontrolatu nahi izan ziren neurriaren egonkortasuna frogatu eta behatzaileek izan zitzaketen ustezko alborapen sorburuak. Haur Hezkuntzako adituak ziren bi behatzaileen arteko bat-etortzeak .85eko korrelazio koefizientea erakutsi zuen (eragin bikoitzeko faktoreak, erabateko adostasuna).

3. helburua: Aurreko helburuetan izandako emaitzetan oinarrituta, Haur Hezkuntzako kanpo espazioak hobetzeko ekintzak proposatu, gauzatu eta beren emaitzak ebaluatzea.

Parte-hartzaileak

Kanpo espazioetan berrikuntzak emateko azken urratsean, Haur Hezkuntzako hasierako 19 zentro horietako 7 ikastetxek hartu zuten parte, horretarako borondatea erakutsi eta gero Oraingo honetan, parte-hartu zuten ikastetxeen izaera ondorengoa zen: bi eskola publikoak ziren, hiru ikastolen elkartearen baitakoak eta beste biak ikastetxe erlijiosoak. Zazpi ikastetxe horietan, guztira 1001 haur zeuden Haur Hezkuntzako bigarren zikloan Halaber, haur horiekin erlazio zuzena zuten 54 gurasok eta 94 irakaslek ere hartu zuten parte.

Haur, profesional eta familia horiek erabiltzen zituzten kanpo espazioak hainbat neurritako herrietan lekutzen ziren. Oraingo honetan ere, zazpi herri horietako biztanle kopurua aintzat hartzen badugu, 5000 biztanle azpitiko herrietan kanpo espazio bakarra kokatzen zen; beste bat zen 5000 eta 10000 biztanle arteko herria zen; hiru kanpo espazio 10000 eta 15000 arteko herrietakoak ziren, eta, azkena, 15000 biztanletik gorako herri batean lekutzen zen. Beraz, izaera ezberdineko herri txiki, ertain eta handietako kanpo espazioetako kanpo espazioak hobetzeko ekintzak proposatu, gauzatu eta egindako ekintzak ebaluatu dira ikerketaren hirugarren helburu honetan.

Prozedura

2013an, berriz ere Gipuzkoako Foru Aldundiari laguntza eskatu eta jaso ostean, aurreko prozesuan parte hartutako ikastetxeei aukera luzatu zitzaion haien kanpo espazio horietan berrikuntza prozesu parte-hartzaile bat aurrera eramateko. Proiektuan horietako 7 ikastetxek parte hartu zuten, horietarako gogoia adierazita. Ikastetxe bakoitzeko kideekin batera, adostu zen kanpo espazioen berrikuntza egiteko prozesu parte-hartzaile bana. Horretarako, irakasle, zuzendaritza talde eta familiarekin batera, proiektuaren

aurkezpena egin ostean, ebaluazioa eta hobekuntza posibleak identifikatu ziren. Familia, profesional zein haurren parte-hartzearekin, proposamenen definizioak egin, lan taldeak osatu eta hobekuntza proposamenak gauzatu ziren. Berrikuntzak gauzatzearekin batera, prozesu parte-hartzailea ebaluatzeko prozesua ere burutu zen eta bertan parte-hartu zuten guztien ahotsak jaso ziren.

Bestalde, kanpo espazioetan gauzatutako berrikuntzak neurtzeko, POEMS tresnaren bi dimentsioen kalitatea ebaluatu zen, *ikasteko eta jolasteko eszenatokiak* eta *programa* dimentsioena, hain zuzen ere. Prozesu parte-hartzaileari esker bideratutako ekintza guztiak bi dimentsio horiek jasotzen dituzten aldagaietan fokatu zirenez, erabaki zen neurketa POEMS eskalaren bi eremu horietara mugatzea.

Prozesuarekin amaitzeko, jardunaldi publiko bat gauzatu zen zazpi ikastetxe horietan bititako esperientziak ezagutzera emateko, prozesuaren inguruan elkarrekin hausnartzeko eta etorkizuneko lan posibleak identifikatzeko.

Tresnak

Preschool Outdoor Environment Measurement Scale

Ikastetxeetako Kanpo Espazioaren Ebaluaziorako Eskala (Preschool Outdoor Environment Measurement Scale, POEMS; DeBord, Hestenes, Moore, Cosco eta McGinnis, 2005). 1. helburuko tresnetan azaldutako POEMS eskalak Haur Hezkuntzako kanpo espazioetako kalitate orokorra neurtzen du. Azken helburu hau gauzatzeko ordea, eskala honetako bi dimentsio erabili ziren: *Jolasteko eta ikasteko eszenatokiak* eta *Programa*. Dimentsio horiek 1. helburuko tresnaren baitan azaldu dira aldez aurretik.



4. Emaitzen laburpen orokorra

4.1. Haur Hezkuntzako kanpo espazioaren diseinu eta erabilera eta kalitate orokorraren lehen hurbilpena

4.2. Haur Hezkuntzako kanpo espazioko jolas sozialaren eta inplikazioaren arteko erlazioa eta generoaren araberako desberdintasunak

4.3. Haur Hezkuntzako kanpo espazioak hobetzeko ekintzak proposatzea, gauzatzea eta ebaluatzea

4. EMAITZEN LABURPEN OROKORRA

4.1. Haur Hezkuntzako kanpo espazioaren diseinu eta erabilera eta kalitate orokorraren lehen hurbilpena

Ikerlan honetako 1. helburua zen Haur Hezkuntzako kanpo espazioaren diseinua eta erabilera ezagutzea eta kalitate orokorraren lehen hurbilpen bat egitea. Horretarako, lehenik eta behin, ikastetxeetako kanpo espazioaren analisi deskriptiboa egin zen.

Ondorengo taulan ikus daitezke POEMS eskalaren bitartez lortutako Haur Hezkuntzako kanpo espazioetako kalitateari dagozkion batez besteko emaitzak eta desbideratze tipikoak. Haur Hezkuntzako kanpo espazioetako kalitatearen batez bestekoa neurrikoa (%60.47) izan zen. Ingurune fisikoaren eta elkarrekintzen baitan lortutako emaitzak altuak izan baziren ere, gainontzeko aldagaiek kalitate ertaina erakutsi zuten. Azpimarratzekoa da gainera, irakaslearen rolaren aldagaia oinarritzko kalitatetzat hartzen den puntuaziotik zerbait gorago geratu zela.

2. Taula

Kanpo espazioko kalitatearen batez bestekoak eta desbideratze tipikoak

Aldagaia	BB	DT	Portzentajeen BB (Balio tartea = 0 – 100)	Portzentajeen DT	N
Ingurune fisikoa (balio tartea = 0-13)	10.21	2.84	78.54	21.84	19
Elkarrekintzak (balio tartea = 0 – 13)	9.89	2.88	76.11	22.19	19
Jolasteko eta ikasteko eszenatokiak (balio tartea = 0 – 13)	7	2.33	53.85	17.95	19
Programa (balio tartea = 0 – 9)	4.42	1.35	49.12	14.96	19
Irakaslearen rola (balio tartea = 0 – 9)	3.58	1.68	44.74	20.96	19
Guztira			60.47	16.65	19

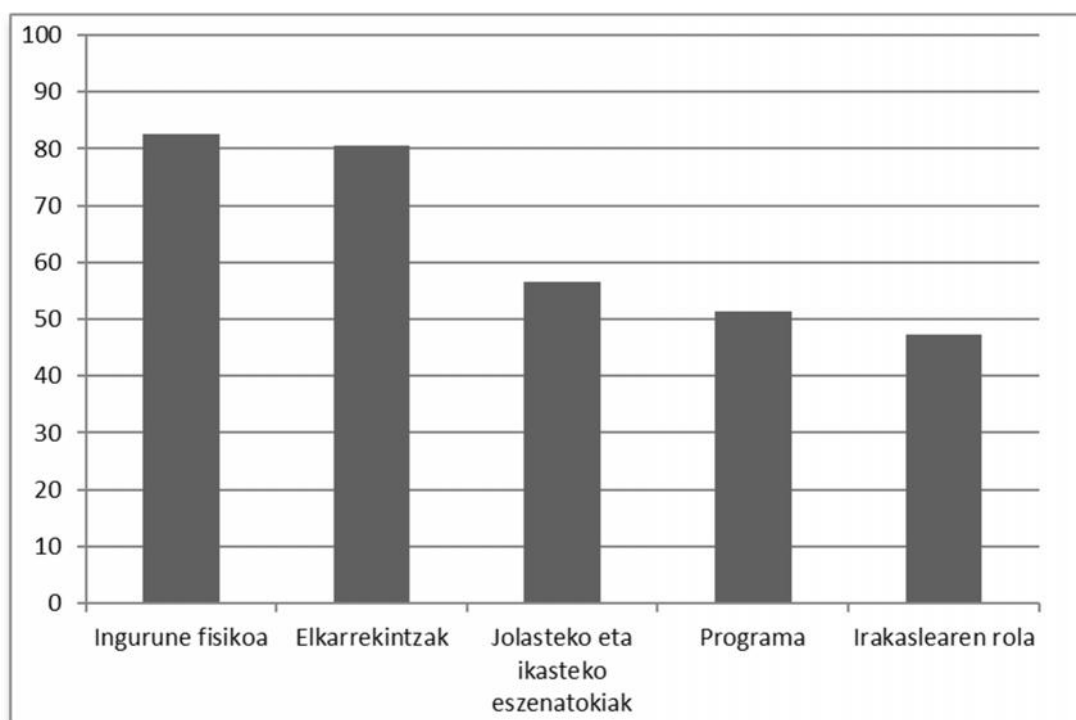
Kanpo espazioko jolastokien diseinua batez ere gehiengoaren kiroletara bideratua zegoen, non futbol eta saskibaloiz zelaia (%68) nabarmentzen ziren. Izan ere, hainbat jolastokietan kirol aukera bakarra ziren. Are gehiago, ikusi zen haur talde handi batek, batez ere mutilek, futboleko jolasean ari zirenean, sarri jolastokiaren zati handiena erabiltzen zutela gainontzeko haurrei erakargarritasun gutxiago zuten eremuetan jolastera behartuz jolas ezberdinetarako baliabide eta aukera eskasekin. Kanpo espazio gutxi ematen zuten aukera bestelako material batzuekin jolasteko (%55.6), hala nola soka saltoa edo sareak (%5.6). Gainera inoiz edo behin aurkitu ziren haurren interesari erantzun dakieken material osagarriak, hondarrarekin jolasteko (%5.6) edo marrazkiak egiteko (%5.6) esaterako. Era horretako material osagarriak aurkitu zitezkeen jolastokietan ikusi zen, hauen eskuragarritasuna ez zegoela bermatuta sarri askotan (%50), haurren autonomia oztopatuz. Aztertutako kanpo espazioak beraz, ikaskuntzarako ingurune naturalizat hartzen diren horietatik nahiko urrun zeuden (%16.7), hots, haurrak ez zituzten aukera asko ikasteko eta jolasteko elementu natural anitzen manipulazioa gauzatzeko esperientzia sensorial eta motoreen bitartez. Orokorrean, ingurumen- aniztasuna, naturako elementuen presentzia eta hauekiko kontaktu maila baxuak aurkitu ziren.

Ikastetxeetako kanpo espazioaren erabilerari dagokionean, denboran (atsedenaldiko 30 minutu) eta espazioan (ikastetxeko jolastokira mugatua) mugak aurkitu ziren eta hurrek noizbehinka erabiltzen zituzten erabilera publikoko espazioetan kokatutako baliabideak. Irakasleei egindako elkarrizketatan kanpo espazioari ez zitzaion otu zaion balio pedagogikoa ikusten. Orokorri eskolako patioa hurrek korrika egiteko eta barruak husteko espaziotzat hartzen zuten. Irakasle gehienek hurrek kanpo espazioan ematen duten denbora atsedenerako tarte gisa ikusten zuten, benetan garrantzitsua den horretatik, hau da, gela barnean gertatzen den horretaz, tarte batez askatzeko. Horren ondorioz, hezkuntzaren testuinguruko balio urriko espazio gisa ikusten zen kanpo espazioa, non haurrak zaindu eta hala eskatzen zutenean laguntza eskaintzen zitzaien, haur bat lurrera erori eta laguntza eskatzen zutenean, esate baterako. Horrekin guztiarekin bat eginez, ez zen ikusi irakaslerik haurren kanpo espazioaren inguruko zaintza edo ikaskuntza areagotzeko asmoa erakusten. Era berean, ez zen jarrera proaktiboa erakusten zuten irakaslerik ikusi haurren jolasa aberasteko baliabideak eskaintzen.

Aurretik esan bezala, kanpo espazioaren kalitatearen z, batez besteko emaitza 63.73koa izan zen ($DT= 8.15$), 44.94 eta 82.18 arteko puntuazio neurriarekin. 1. irudian adierazten den bezala, *POEMS* eskalak (DeBord et al., 2005) aztertutako bost dimentsioen artean, *Ingurune fisikoa* ($BB=82.59$; $DT= 10.83$) eta *Elkarrekintzak* ($BB= 80.57$; $DT= 12.4$) dimentsioek jaso zituzten kalitate indize altuak. Aitzitik, *Jolasteko eta ikasteko eszenatokiak* ($BB= 56.68$; $DT= 12.35$), *Programa* ($BB= 51.46$; $DT= 9.23$) eta *Irakaslearen rola* ($BB= 47.37$; $DT= 17.96$) dimentsioetan, emaitzak nabarmen baxuagoak izan ziren.

1.Irudia

Kanpo espazioaren kalitatea dimentsioka



Aztertutako ikastetxeetako kanpo espazioen kalitatearen informazio zehatzagoa jasotzeko asmoz, izandako emaitza orokorren arabera kanpo espazioen kategorizazioa egin zen. Horretarako, emaitzen arabera, bereizi ziren kalitate baxuko kanpo espazioak (50etik beherako puntuaziodunak), kalitate ertainekoak (50 eta 65 arteko puntuaziodunak), kalitate altukoak (65 eta 85 arteko emaitzadunak) eta kalitate oso altuko kanpo espazioak (85eko puntuaziotik gorakoak).

Ikus daitekeen bezala, 3. taulan azaltzen dira kanpo espazioaren kalitate orokorrari dagozkion aztertutako aldagai bakoitzean izandako ehunekoak.

3.Taula

Kanpo espazioaren kalitate orokorra

Dimentsioa	Kalitate maila	N	Ehunekoak
Kalitatea	Kalitate baxua	2	%10.5
	Kalitate ertaina	14	%73.7
	Kalitate altua	3	%15.8
	Oso kalitate altua	0	%0
	Guztira	19	%100
Ingurune fisikoa	Kalitate baxua	0	%0
	Kalitate ertaina	0	%0
	Kalitate altua	15	%78.9
	Oso kalitate altua	4	%21.1
	Guztira	19	%100
Elkarrekintzak	Kalitate baxua	1	%5.3
	Kalitate ertaina	1	%5.3
	Kalitate altua	15	%78.9
	Oso kalitate altua	2	%10.5
	Guztira	19	%100
Jolasa eta ikaskuntza	Kalitate baxua	5	%26.3
	Kalitate ertaina	9	%47.4
	Kalitate altua	5	%26.3
	Oso kalitate altua	0	%0
	Guztira	19	%100

Programa	Kalitate baxua	8	%42.1
	Kalitate ertaina	7	%36.8
	Kalitate altua	4	%21.1
	Oso kalitate altua	0	%0
	Guztira	19	%100
Irakaslearen rola	Kalitate baxua	10	%52.6
	Kalitate ertaina	6	%31.6
	Kalitate altua	3	%15.8
	Oso kalitate altua	0	%0
	Guztira	19	%100

Goiko taulan ikus daitekeenez, eginiko kategorizazioak aditzera ematen du kanpo espazio gehienak (%73.3) kalitate ertainekoak zirela. Aldi berean, kategorizazioak adierazten du %10.5 kalitate baxukoak zirela eta %15.8 berriz, kalitate altukoak. Aipatzekoa da aztertutako kanpo espazio bakar batek ere ez zuela oso kalitate altuko kategorizazioa.

Bestalde, aztertutako kalitate dimentsioei dagokienez, agerian gelditzen da zentro askotan zegoela espazio fisiko segurua, nahikoa estimulagarria eta ongi antolatu eta diseinatutakoa, kalitate altuko (%78.9) zein oso altukoa (%21.1). Are gehiago, zentro askotan ikusi zen elkarrekintza positiboak baimentzen zirela, aztertutako kanpo espazioen %89.4 kalitate altu edo oso altukoak baitziren. Aitzitik, Jolasteko eta ikasteko eszenatokiak dimentsioan, kalitate ertaina zen nagusi (%47.4). Dimentsio horretan gainera, oso bestelako emaitzak eman ziren, kanpo espazioen %26.3 kalitate baxukoak ziren bitartean, beste horrenbeste baitziren kalitate altukoak. Azkenik, kanpo espazio gehienetan kalitate baxuak eta ertainak eman ziren Programa (%42.1 eta %38.8 hurrenez hurren) eta Irakaslearen rola (%52.6 eta %31.6 hurrenez hurren) dimentsioetan.

Emaitza orokorrak eta dimentsioetakoak osotasunean aditzera eman eta gero, sakonago begiratuko zaie dimentsioen baitan aztertutako itemei eta kanpo espazioak hobetzeko

balizko aukerei. Adibidez, Ingurune fisikoaren dimentsioaren baitan ($BB = 82.59$; $DT = 10.83$), hobetzeko aukerak antzematen ziren ikastetxeko sarreraren egokitasunean, bereziki irisgarritasuna errazteko baliabideei eta aterpeari dagokienez. Halaber, sarreratik harago, barruko geletatik ohiko jolastokirako sarbide zuzenik ez izatea, aterpe txikiak edo aterperik ez egotea, elementu naturalen eskasia edo kanpo espazioaren estetika edo erakargarritasuna izan ziren hobetzeko aukera erakutsi zuten beste itemak.

Elkarrekintzen dimentsioari dagokionez, emaitza altuak izan baziren ere ($BB = 80.57$; $DT = 12.4$), zenbait itemetan puntuazio baxuagoak eman ziren. Kasu honetan, azpimarratzekoak dira elementu naturalekin hartu-emanetan jartzeko eta haurren arteko elkarrekintzak errazteko baliabide eta ekintza urriak. Halaber, behaketetan antzeman zen haurren eta irakaslearen arteko elkarrekintza gutxi zegoela eta horrenbestez, haurren seinaleei (interes, behar...) erantzuteko zailtasunak zeudela. Soka beretik, agerian gelditu zen familien presentzia urria ikastetxeetako kanpo espazioetan.

Bestalde, Jolasteko eta Ikasteko Eszenatokiak aztertzen zituen dimentsioan emaitza ertainak eman ziren ($BB = 56.68$; $DT = 12.35$) eta esan daiteke bere baitako itemetan gorabeherak zeudela. Adibidez, balorazio positiboa zuten jolaserako eta ikaskuntzarako zenbait eremuk, arlo motorra bultzatzekoak kasu; baina, aldi berean, hutsuneak ematen ziren beste hainbatetan.

Programari dagokion dimentsioari bagagozkio, esan behar da emaitzak ozta-ozta gainditzen zuela 50aren langa ($BB = 51.46$; $DT = 9.23$). Emaitza horrek aditzera ematen zuen hobetzeko aukera ugari zeudela dimentsio honen baitako itemetan. Item horiek erakutsi zuten ikastetxe askotan kanpo espazioaren erabilera jolastordura mugatzen zela, alegia egunean 30 bat minutu erabiltzen zela, beti ere, eguraldi ona zegoenean. Ikerketan agerian gelditu zen eguneroko 30 minutu horietara eta oso noizean behineko ekintzetara mugatzen zela ikasturtean zehar kanpo espazioaren erabilera. Are gehiago, ikerketan ikusi zen eurria, elurra, hotza edo bero handiko egunetan kanpo espazioa erabili ere ez zela egiten.

Dimentsioekin amaitzeko, Irakaslearen rolari dagokiona izan zen emaitzarik baxuena izan zuena ($BB = 47.37$; $DT = 17.96$). Horren arrazoi nagusia da kanpo espazioarekiko hausnarketa lan sakonegia eginga ez izatea aztertutako ikastetxe gehientsuenetan. Item

zehatzei dagokienez, emaitzek aditzera eman zuten hobetzeko aukerak zeudela, besteak beste, kanpo espazioaren balioarekiko irakasleen kontzientzia, komunitateko kideen partaidetzaren sustapenean edo gaiarekiko irakasleen prestakuntzan.

4.2. Haur Hezkuntzako kanpo espazioko jolas sozialaren eta inplikazioaren arteko erlazioa eta generoaren arabera desberdintasunak

Haur Hezkuntzako kanpo espazioko jolas sozialaren eta inplikazioaren arteko erlazioa aztertzeko helburuarekin, lehenik eta behin, aldagaien analisi deskriptiboa egin zen. Ondoren, korrelazioen analisi bat gauzatu zen ikerketaren aldagai ezberdinen arteko erlazioak esploratzeko asmoz. Kasu guztietan kalkulatu zen Pearsonen korrelazio koefizientea aldagai dikotomikoa zen kasuetan izan ezik. Kasu horietan korrelazio biserial-puntualaren koefizientea kalkulatu zen. Azkenik, hipotesien-contrastea gauzatzeko interakzioarekin egindako erregresio linealeko analisisia egin zen. *Sartu* analisi metodoaren bitartez blokeen arabera erregresio lineala egin zen, eredu osoa barneratuz. Azken blokean interakzioak probatu ziren eta alde aurreko blokeetan aldagai nagusiak sartu ziren. Aipatu beharra dago generoaren aldagaia *dummy* aldagai batean birkodifikatu zela; mutilei 0 balioa eman zitzaizkien (erreferentzia-taldea) eta neskei 1koa. Modu horretan, adinaren aldagaia bi *dummy* aldagaitan birkodifikatu zen eta bertako erreferentzia-taldea 3 urteko haurrak izan ziren. Datuen analisi guztiak SPSS (V.21.0.) softwarearen bitartez bideratu ziren.

Hurrengo taulan ikus daitezke haurren jolas sozial motaren eta inplikazioaren puntuazioen batez bestekoak eta desbideratze tipikoak, generoaren eta adinaren arabera.

4. Taula

Batez besteko puntuazioak eta desbideratze tipikoak jolas sozial motan eta inplikazioan

	Generoa				Adina					
	Neskak (<i>n</i> =87)		Mutilak (<i>n</i> =86)		3 urte (<i>n</i> =62)		4 urte (<i>n</i> =58)		5 urte (<i>n</i> =53)	
	<i>BB</i>	<i>DT</i>	<i>BB</i>	<i>DT</i>	<i>BB</i>	<i>DT</i>	<i>BB</i>	<i>DT</i>	<i>BB</i>	<i>DT</i>
Bakarkako jolasa	1.91	2.90	2.78	4.98	3.13	4.49	1.72	3.23	2.09	4.33
Jolas paraleloa	2.99	7.58	2.47	6.43	4.73	8.94	1.47	4.98	1.77	5.86
Talde jolasa	14.54	9.53	17.83	11.16	14.02	11.20	17.36	9.12	17.40	10.77
Inplikazioa	3.33	0.77	3.48	0.58	3.45	0.68	3.36	0.67	3.39	0.72

Ikus daitekeen bezala (5.taula), inplikazioak korrelazio positibo eta estatistikoki esanguratsuak erakutsi zituen, jolas paraleloan magnitude baxua erakutsiz ($r = .19$; $p < .05$) eta talde jolasean, berriz, ertaina ($r = .49$; $p < .01$). Azkenik, talde jolasak zeinu negatibodun eta estatistikoki esanguratsuak ziren korrelazioak erakutsi zituen magnitude ertaina erakutsiz ($r = -.40$ eta $r = -.48$; $p < .01$) bakarkako jolasarekin eta jolas paraleloarekin, hurrenez hurren, eta magnitude baxua berriz, generoarekin ($r = -.16$; $p < .05$).

Jarraian aurkezten dira kanpo espazioko jolas sozialaren eta inplikazioaren arteko erlazioaren batez bestekoak, desbideratze tipikoak eta aldagaien arteko korrelazioak.

5. Taula

Batez bestekoak, desbideratze tipikoak eta aldagaien arteko korrelazioak.

Aldagaia	BB	DT	1	2	3	4	5
1. Generoa	-	-	1				
2. Bakarkako jolasa	2.34	4.08	-.11	1			
3. Jolas paraleloa	2.73	7.01	.04	-.02	1		
4. Talde jolasa	16.17	10.47	-.16*	-.40**	-.48**	1	
5. Inplikazioa	3.40	0.69	-.11	-.11	.19*	.49**	1

Oharra: * $p < .05$; ** $p < .01$.

Jolas sozial motak inplikazioarekiko duen efektua aztertzeko asmoz, interakziodun erregresio lineala bideratu zen, generoa, adina eta jolas mota aldagai aurreale gisa eta inplikazioa menpeko aldagai gisa hartuz. Talde jolasaren eta generoaren arteko interakzioa aurkitu zen, $F(9,163) = 21.019$ ($p = .0001$). Interakzio horrek barne hartzen duen eredu linealak azaltzen du inplikazio bariantzaren %53.7. Emaitzak 5. taulan erakusten dira.

Hurrengo taulan ikus daitezke erregresio analisiaren emaitzak jolasa, sexua eta adina aurrealetzat hartuz eta inplikazioa menpeko aldagai bezala erabiliz.

6.Taula

Erregresio analisia jolasa, sexua eta adina aldagai aurrealetzat hartuz eta inplikazioa menpeko aldagai bezala.

Estandarizatutako erregresio koefizienteak (β) ($n = 173$)

Aldagai aurrealetak	1. eredua	2. eredua	3. eredua	4. eredua	5. eredua
Generoa	-.112	.036	.040	.038	-.256
4 urteetako taldea	-.061	-.014	-.014	-.014	-.018
5 urteetako taldea	-.041	-.019	-.021	-.020	-.009
Bakarkako jolasa		.269**	.273**	.273**	.209**
Jolas paraleloa		.625**	.625**	.618**	.535**
Talde jolasa		.903**	.903**	.902**	.756**
Bakarkako jolasa x Generoa			-.009	-.009	.062
Jolas paraleloa x Generoa				.008	.126
Talde jolasa x Generoa					.280*
R ² (azaldutako bariantzaren proportzioa)	.015	.525	.525	.525	.537
Balio erantsia		.510**	0	0	.012*

Oharra: * $p < .05$; ** $p < .01$.

Efektu printzipalei dagokienez, ez zen aurkitu generoak eta taldeko adinak inplikazioarekiko izan zezaketen efekturik. Emaidza horiek erakusten dute, inplikazioari dagokionez, ez zela neska eta mutilen arteko ezberdintasunik aurkitu, ez eta adin ezberdinen arteko hurren artean ere. Emaidzek erakutsi zuten bakarkako jolasak ($\beta =$

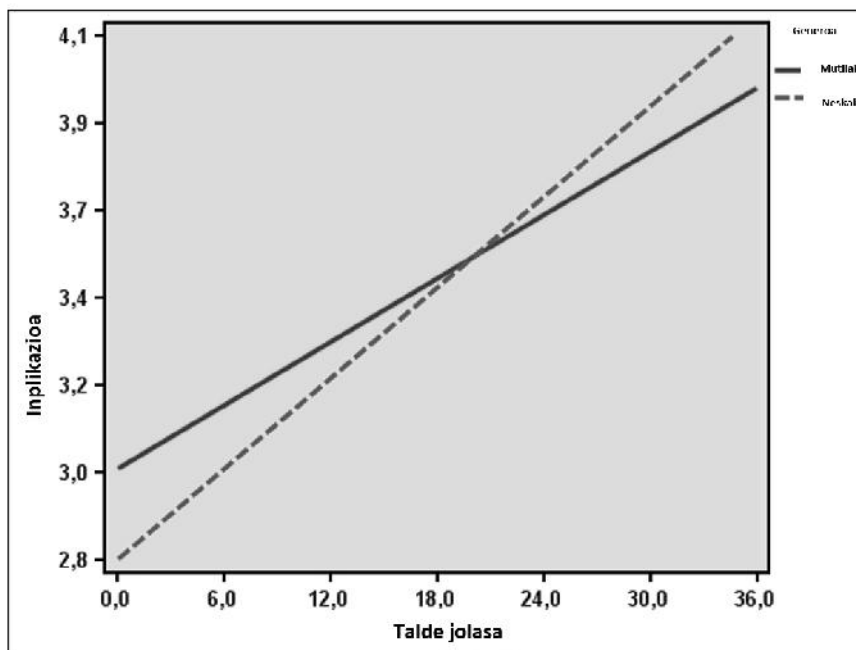
.209, $t = 2.732$, $p = 0.007$), zein jolas paraleloak ($\beta = .535$, $t = 5.269$, $p = 0.0001$), edo eta talde jolasak berak ($\beta = .756$, $t = 7.530$, $p = 0.0001$) inplikazioa iragartzen zutela.

Beraz, espero zen bezala, bakarkako jolasa, jolas paraleloa edo talde jolasa zenbat eta handiagoa izan, orduan eta handiagoa zen inplikazioa ere. Elkarren osagarri gisa, erregresio koefizienteen analisiek nabarmentzeko informazioa erakusten zuten, talde jolasak gainerako motek (bakarkako jolasak eta jolas paraleloak) baino funtzio garrantzitsuagoa azalduz inplikazioa iragartzerako orduan.

Interakzioaren efektuei dagokienez (ikus 2. irudia), emaitzek argitara eman zuten generoak talde jolasaren eta inplikazioaren arteko erlazioa modulatzeko zuela ($\beta = .280$, $t = 2.061$, $p = 0.041$). Bestela esanda, ikusi zen talde jolaseko maiztasun handiago batek inplikazio handiagoa iragartzen zuela neska zein mutilengan; aldiz, nesken kasuan, zenbat eta frekuentzia handiagoko talde jolasek, orduan eta inplikazioarekiko efektu positiboagoa erakusten zuten.

2. Irudia

Talde jolasaren eta generoaren arteko interakzioa inplikazioarekiko.



Nabarmentzekoa da erregresio analisia gauzatzeko balizkoak bete zirela. Hondakinen histogramak, zein probabilitate grafikoak, normaltasuna bete zuten. Breusch-Pagan eta Koenker testak gauzatu ziren eta ez zen heterozedastizitate arazorik aurkitu. Modu berean, Aiken eta Westen (1991) gomendioei jarraituz, FIV balioak eta tolerantzia indizeak gomendatutako neurrien artean zeudela baieztatu zen.

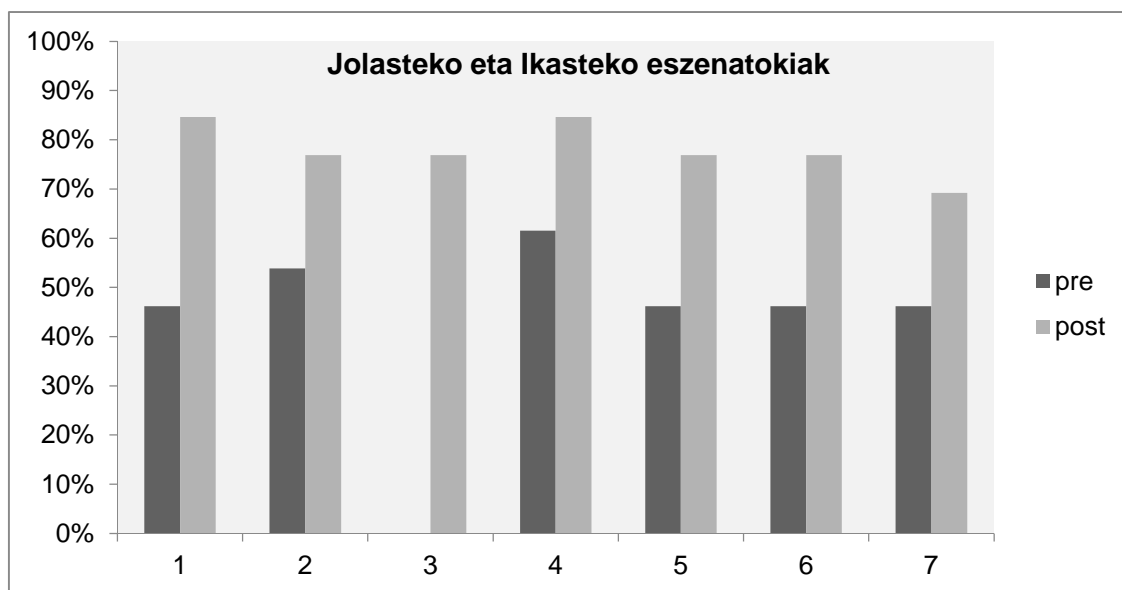
4.3. Haur Hezkuntzako kanpo espazioak hobetzeko ekintzak proposatzea, gauzatzea eta ebaluatzea

Amaitzeko, kanpo espazioan berrikuntzak gauzatu zituzten eskoletako emaitzak aztertzeko, horien kanpo espazioetan ere analisi deskriptiboak burutu ziren. Datuen analisiak SPSS (V.21.0.) softwarearen bitartez bideratu ziren.

Azken fase honetan, zazpi eskoletan bideratutako berrikuntzen osteko kanpo espazioetako kalitatea neurtzeko POEMS eskalaren bi dimentsioen batez bestekoak erdietsi ziren; Jolasteko eta Ikasteko Eszenatokiak eta Programa dimentsioetakoak. Bi dimentsio horietara mugatu ziren, arestian esan bezala, bideratutako ekintzak faktore horietan berrikuntzak egitera mugatu zirelako. Horrenbestez, eta aipatutako dimentsioetan gertatutako aldaketen ulermen handiagoa izateko helburuz, Jolasteko eta Ikasteko Eszenatokien eta Programaren kalitatea ebaluatu zen ekintzaren aurretik (Kanpo espazioen kalitatea neurtzeko asmoz bideratutako 19 ikastetxeen artean) eta ostean. Ondorengo irudian ikus daitezke eskola bakoitzean gauzatutako esku-hartzearen aurreko eta ondorengo Jolasteko eta Ikasteko eszenatokien faktorearen batez besteko portzentajeak.

3. Irudia

Jolasteko eta Ikasteko Eszenatokiaren portzentajeen batez bestekoak esku-hartzearen aurretik eta ondoren.



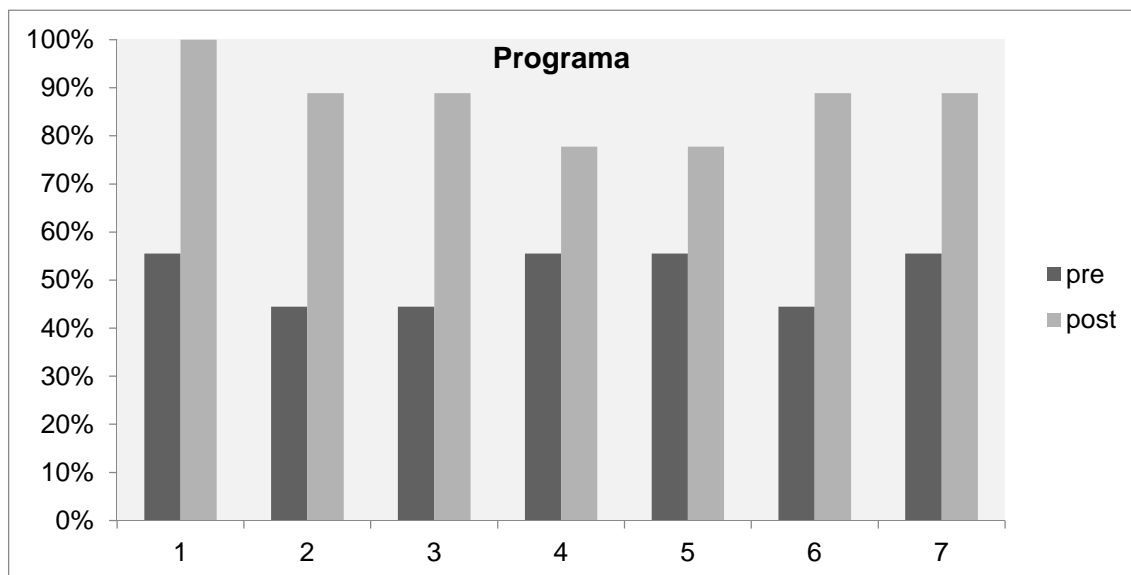
Ikastetxea	1	2	3	4	5	6	7
Esku-hartzearen alde aurreko portzentajeen batez bestekoak	44.6	55.4	55.4	66.2	44.6	44.6	44.6
Esku-hartzearen osteko portzentajeen batez bestekoak	88.5	77.7	77.7	88.5	77.7	77.7	66.9

Goiko irudian ikus daitekeen bezala, orokorrean esku-hartzearen aurretik, Jolasteko eta Ikasteko Eszenatokiaren dimentsioaren kalitatearen batez besteko portzentajea ez zen oso altua izan (%50). Aldiz, berrikuntza proposamenak gauzatu ostean, ikus daiteke Jolasteko eta Ikasteko Eszenatokiaren kalitatearen areagotzea (portzentajek batez besteko %78.02a erakusten dute). Horrenbestez, eskoletan bideratutako hobekuntza proposamenek kanpo espazioaren dimentsio horretako kalitatea %28.02 areagotu zuten.

Jarraian, 4.irudian, eskola bakoitzeko Programa faktorearen batez besteko portzentajeak aurkezten dira esku-hartzearen aurretik eta ondoren.

4. Irudia

Programaren portzentajeen batez bestekoak esku-hartzearen aurretik eta ondoren.



Ikastetxea	1	2	3	4	5	6	7
Esku-hartzearen alde aurreko portzentajeen batez bestekoak	55.6	44.4	44.4	55.6	55.6	44.4	55.6
Esku-hartzearen osteko portzentajeen batez bestekoak	100	88.9	88.9	77.8	77.8	88.9	88.9

Goiko irudiak erakusten duen bezala, ikastetxeetan bideratutako hobekuntza proposamenei Programa faktorearen kalitatearen batez bestekoa %36.50 areagotu zuten, esku-hartzearen aurretik portzentajea %50.79koa zen bitartean, hobekuntza proposamenei ostean %87.29koa baitzen.



5. ONDORIOAK

- 5.1. Kanpo espazioaren diseinua eta erabilera
- 5.2. Haurren jolas soziala eta inplikazioa kanpo espazioan
- 5.3. Haur Hezkuntzako kanpo espazioak hobetzea
- 5.4. Lanaren mugak eta etorkizunerako ildoak

5. ONDORIOAK

5.1. Kanpo espazioaren diseinua eta erabilera

Ikerketa honen helburuetako bat zen Haur Hezkuntzako kanpo espazioaren diseinua eta erabilera ezagutzea eta, bidenabar, bere kalitate orokorraren lehen hurbilpen bat egitea. Diseinuari dagokionez, emaitzek agerian utzi dute aztertutako kanpo espazioek ez zituztela betetzen adituek gomendatutako irizpideak (Kos eta Jerman, 2013; Luchs eta Fikus, 2013). Adibidez, kanpo espazio gehienak muga ziren haurrak bere trebetasun psikomotoreak frogan jartzeko, hainbat mailatako erronkei aurre egiteko edo naturarekiko elkarrekintza estua izateko (MacQuarrie et al., 2015). Muga izateko arrazoi nagusitzat har daiteke kanpo espazioen diseinua kirolean oinarritzea. Azken batean, futbola eta saskibaloia zelaiak nagusi ziren kanpo espazio gehienetan; horietako askotan, gainera, haurrei ematen zitzaizkien aukera bakarrak. Haur Hezkuntzaren helburu nagusietako bat haurarentzat jolas positibo, gustagarri eta aberatserako testuinguru egokia eskaintzea bada (Fisher et al., 2011), agerian gelditzen da aztertutako kanpo espazioen diseinua aldatzeko beharra.

Erabilerari bagagozkio, aztertutako ikastetxe gehienetan, kanpo espazioan emandako denbora hartu zen atsedenerako edo mugimendu beharrari erantzuteko tartetzat. Zeregin horietarako emandako denbora, gainera, 30 minutura mugatzen zen, besteak beste Eskandinaviako herrialdeetako ohiko erabileratik oso urrun (Kos eta Jerman, 2013; Little et al., 2012; Williams-Sieghfredsen, 2012), Oro har, esan daiteke ikastetxeetan balio eskasa aitortzen zitzaiola kanpo espazioari eta, ondorioz, oso urria zela ematen zitzaion erabilera. Irakasleek, oro har, ez zuten kanpo espazioa jolaserako, ikaskuntzarako eta haurren garapenerako goi mailako baliabide pedagogikotzat hartzen (Moser eta Martinsen, 2010). Ildo horretatik, beharrezkotzat hartzen da irakasleekin lan egitea, sensibilizazio eta prestakuntzaren bidez, kanpo espazioari bestelako erabilera emateko eta barne eta kanpo espazioen arteko jarraikortasun eta osagarritasuna sustatzeko (Kos eta Jerman, 2013; Ramos, 2004).

Diseinuaren eta erabileraren azterketatik abiatuta, ikerketaren lehendabiziko helburuak kanpo espazioaren kalitateari hurbilpena egitea ere asmo zuen. Emaitzek agerian utzi dute aztertutako kanpo espazioak kalitate ertainekoak zirela, beste ikerketa batzuetan izan bezala (Hestenes et al., 2011). Alde nabarmenak zeuden aztertutako kalitatearen dimentsioen artean. *Ingurune fisikoaren* eta kanpo espazioan sortutako *Elkarrekintzen* dimentsioak hoberen balioetsitakoak izan ziren bitartean, *Programa* eta *Irakaslearen rolar* dagozkien dimentsioak izan ziren puntuazio baxuenak lortutakoak. Edozein kasutan, kalitateari egindako hurbilpen honek baimendu zuen kanpo espazioaren dimentsio bakoitzaren egoera ezagutzea eta bertatik hobetzeko ildoak identifikatzea, zenbait autoreek iradoki bezala (Cosco et al., 2014; DeBord et al., 2005). Horrela, kanpo espazioak hobetzeko aukera ugari identifikatu ziren. Adibidez, elementu natural gehiago egon beharko lirateke kanpo espazioetan, haurren arteko elkarrekintzak eta gauza berriak ikasteko interesa sustatzen dituzten heinean (Klaar eta Öhman, 2014; Waters eta Maynard, 2010); haurrak elkartzeko espazioak txertatu beharko lirateke, bidezidorrak edo esertzeko tokiak kasu (Waller, 2010); irakasleak haurren elkarrizketei adiago egon beharko lirateke, beren interesak identifikatzeko eta egoki erantzuteko (Water eta Maynard, 2010); haurren interes anitzei erantzuteko proposamen anitzak eskaini beharko lirateke, kirol jardueratik harago (DeBord et al., 2005; MacQuarrie et al., 2015; Moser eta Martinsen, 2010); espazio zabalak espazio itxi eta gozoekin uztartu beharko lirateke (Moore, 2014; Moser eta Martinsen, 2010); edo kanpo espazioaren izaera pedagogikoa azpimarratu eta, ondorioz, erabilera areagotu beharko litzateke (DeBord et al., 2005; Kos eta Jerman, 2013).

Beraz, Haur Hezkuntzari gako izaera aitortuta (Gunnarsdottir, 2014; Karila, 2012; Pellegrini, 2011) eta bere kanpo espazioaren haurraren garapena sustatzeko gaitasuna onartuta (Cosco, Moore eta Smith, 2014; Gray et al., 2015; Veiga et al., 2016), ezinbestekotzat hartu behar da gure eremu geografikoko kanpo espazioetan hobekuntzak egitea. Hobekuntzek kanpo espazioaren diseinua eta erabilera hobetzea izan behar dute jomuga, ondorioz, beren kalitatea hobetzeko eta horrela, haurraren garapenean eta ikaskuntzan eragin positiboa izango duten testuinguruak sortzeko.

5.2. Haurren jolas soziala eta inplikazioa kanpo espazioan

Ikerketa honen bigarren helburua zen Haur Hezkuntzako kanpo espazioko jolas sozialaren eta inplikazioaren arteko erlazioa aztertzea eta generoaren arabera ezberdintasunik ote dagoen ezagutzea.

Kanpo espazioko jolas sozialaren eta inplikazioaren arteko erlazioari dagokionez, espero bezala, emaitzek agerian utzi zuten zenbat eta jolas sozial gehiago, orduan eta inplikazio maila altuagoa dagoela. Gainera, talde jolasean gehien aritutako hurrek inplikazio maila altuagoa erakutsi zuten bakarkako jolasean eta paraleloan aritu zirenak baino. Emaitzek bat egiten dute beste ikerketa batzuetako emaitzekin, bertan jolas sozial asko erlazioatu baitzen ikaskuntza eta garapenari dagozkion emaitza hobekin (Coplan et al., 2014; Coplan, Wichmann, & Lagacé-Séguin, 2009; Veiga et al., 2016).

Hortaz, baiezia daiteke, eskolako kanpo espazioetan, batetik, hurrek inplikazio maila altuagoa erakusten dutela jolasak parte-hartze sozialagoa behar duenean; eta, bestetik, talde jolasa dela inplikazio altuena iragartzen duena. Horrenbestez, aintzat hartzen badugu inplikazioa dela, ongizate emozionalarekin batera, Haur Hezkuntzako ikasketa prozesuaren kalitatea eta eraginkortasuna zehazteko giltza (Laevers & Heylen, 2003), uste da Haur Hezkuntzako kanpo espazioa diseinatu behar dela parte-hartze soziala bultzatzeari begira eta, bereziki, talde jolasa sustatze aldera. Kanpo espazioetan talde jolasa sustatzeko estrategiei bagagozkie, kirolean oinarritutako diseinuak baztertu eta naturarekiko harremana baimentzen duten espazioak hobesten dira, *affordance* kontzeptuan oinarrituta (Gibson eta Pick, 2000). *Affordance*aren kontzeptuak erreferentzia egiten die norbanakoaren ekintzak estimulatu, erakarri eta babesten dituzten ingurune fisikoaren propietateei. *Affordance*a ematen da, batetik, haurrak aukera hautematen eta antzematen duenean eta bestetik, inguru fisikoa haurren garapen fasera egokitzen denean. Horregatik, *affordance*-a ingurune fisikoa eta norbanakoa har daitezke sistema interaktibo bereko partaidetzat. Coscoren (2007) hitzetan, "jolas eremuko objektu bat *eskalagarritzat* hartuko da honetan eskalatzea posible bada, *irristagarria* izango da irristatzea baimentzen badu, edo *kulunkagarria* norbait bertan

kulunkatu badaiteke” (128 orr.). Kontzeptuaren ildotik, kanpo espazioa diseinatu behar da affordance emateko aukera eskaintzeko moduan. Esaterako, bi haurrek hondarra, ura, belarra, makilak eta harriak erabiliko dituzte korta bat eraikitzeko, eta era berean, zapal dutako hainbat kolore eta formatako hosto batzuk erabiliko dituzte animaliak irudikatzen. Hurrengo egunean, jolas eremu berera itzul daitezke eta oraingo honetan jolasak erakarrirako beste haur batzuk batzen zaizkie. Haur berriek, jolasean batuz, ideia berriak gehitzen dituzte hala kortaren funtzionamenduaren inguruan (nor datorren eta nor doan, eta abar) nola animaliek egiten dutenaren inguruan (jaten dutenean edo lo egitean, esaterako). Gainera, haur horiek ere badituzte beraien emozio eta arazoak ebazteko bestelako gaitasunak. Konplexutasunean garatzeko bide horrek beraz, jolas sozialaren adibidetzat hartuta, inplikazioa eta ongizate emozionala bultzatzen ditu; eta hori gertatzea ez zen posible izango ura, belarra eta hostoek batetik, eta haurren irudimenak bestetik, sortutako affordanceagatik.

Jolas sozialaren eta inplikazioaren arteko erlazioa aztertzeaz gain, ikerketa honetan balizko genero ezberdintasunak ezagutu nahi izan ziren. Espero bezala, ez zen neska eta mutilen arteko ezberdintasunik aurkitu kanpo espazioko inplikazio mailan. Emaizta horiek bat datoz Alemaniako eskoletako emaitzekin (Ulich & Mayr, 2002). Hala ere, generoak efektu moderatzailea zuela aurkitu zen talde jolasaren eta inplikazioaren artean. Emaiztek erakusten dute talde jolasak inplikazio maila altuagoa iragartzen duela hala mutilengan, nola neskenengan. Edonola ere, talde jolasaren frekuentzia nesken artean mutilen artean baino txikiagoa izan bazen ere, ikusi da nesken artean zenbat eta talde jolas maiztasun handiagoa izan, orduan eta handiagoa dela inplikazioarekiko duen efektu positiboa.

Emaizta horiek justifikatzeko azalpen posible bat izan daiteke gure eremu geografikoko eskoletako kanpo espazioen ohiko konfigurazioa. Arestian adierazi bezala, aztertutako kanpo espazioen diseinuak, batez ere, jendartean presentzia handiena duten kirolei begirakoak dira. Esan daiteke kanpo espazioen ohiko diseinuak haurrak bultzatzen dituela futboleak eta saskibaloian aritzera. Nagusiki mutilak izan ohi dira jarduera horietan parte-hartze handiena izaten dutenak. Kanpo espazioa era horretan diseinatzeak dakar mutil askoren eta bereziki nesken jolasa mugatzea, hala jolas motetan, nola

espazio fisikoan. Espazio urria izateak, gainera, jolasaren erakargarritasuna baldintza dezake. Ondorioz, nesken arteko talde jolasa suertatzea zailagoa da eta beraz, gehiago aritzen dira bakarkako jolasean eta jolas paraleloan. Talde jolasak hurraren garapenean duen garrantzia aintzat hartzen badugu, azalpen saiakera honek, berriz ere garrantza kanpo espazioko diseinuan aldaketak egitera.

Ulertzen dugu kanpo espazioak genero berdintasuna eta neska eta mutil guztien inklusioa bermatu behar dituela. Horretarako, uste dugu Haur Hezkuntzako neska eta mutil guztiek eskubidea dutela jolaserako eta ikaskuntzarako aukera anitzak eskaintzen dituen kanpo espazio naturalak erabiltzeko (DeBord et al., 2005; Moser & Martinsen, 2010). Kiroletatik aldendu eta baldintza horiek betetzen dituzten kanpo espazioen diseinuei, kanpoko espazioaren potentzialtasuna baliatzeko erabilera handiagoa gehituz gero, neska eta mutilen parte-hartze soziala sustatuko da eta, horrenbestez, garapenerako eta ikaskuntzarako gako den inplikazioa bultzatuko da.

5.3. Haur Hezkuntzako kanpo espazioak hobetzea

Ikerketa honen ondorio nagusienetako bat izan da gure eremu geografikoko kanpo espazioen diseinua eta erabilera hobetzeko beharra. Iradoki berri den bezala, haurren jolaserako proposamen anitzak eskaintzen dituen testuinguru naturala aldarrikatzen da, hainbat autoreren postulatuei jarraiki (DeBord et al., 2005; Cosco, 2007; Kos eta Jerman, 2013; Luchs eta Fikus, 2013). Ikerketaren hirugarren helburuak, hain zuzen, ondorio nagusi horretan oinarrituta, Haur Hezkuntzako kanpo espazioak hobetzeko ekintzak proposatzea, gauzatzea eta beren emaitzak ebaluatzeari egiten dio erreferentzia.

Zenbait ikastetxetako kanpo espazioen diseinuetan egindako berrikuntzek aditzera ematen dute nabarmen hobetu zirela bertako jolasteko eta ikasteko eszenatokiak eta ikastetxeetako kanpo espazioetako programa. Halaber, parte-hartzaileek positiboki baloratu zuten bideratutako prozesua. Ongi baloratzeko arrazoietakoa bat izan daiteke parte-hartzaileek, beren interesetatik (Miranda, 2002), berrikuntza prozesuaren protagonismoa hartu izana (Bolívar, 2014; Castro et al., 2014). Aipatzekoa da, gainera, zuzendaritzaren inplikazioaz gain (Imbernon, 2007), familien presentzia funtsezkoa izan zela berrikuntzetan eta, ondorioz, eskola-kultura eta eskola-nortasuna indartzeko bidea jarri dela (Sánchez eta López, 2010). Helduak eta haurrak kanpo espazioetan barneratutako berrikuntzekin pozik agertu ziren. Bideratutako behaketen emaitzetan ikus zitekeen haurrek interes handiz jaso zituztela proposamen berriak. Gainera, azpimarratzekoa da generoaren ekitatea zaindu zela barneratutako proposamen guztietan.

Hobetzeko ekintzen ostean, espero bezala, jolasteko eta ikasteko eszenatokien eta programaren dimentsioek bete zituzten adituek kalitate altuko kanpo espazioen diseinuei esleitutako irizpideak, elementu naturalekin prestatutako espazioak egotea kasu (Waters eta Maynard, 2010). Baliabide horiekin pentsa daiteke affordancea emateko aukerak ugaldtu zirela eta, horrenbestez, jolas sozial aberatsagorako testuinguruak zabaldu (Cosco, 2007).

Bestalde, prozesuan parte hartu zuten irakasleek aditzera eman zuten kanpo espazioaren balioaren inguruan izandako hautematearen aldaketa. Esku-hartzearen ostean, kanpo espazioari balio handiagoa ematen ziotela aitortu zuten, baita kanpo espazioaren eragin positiboa irudikatzeko ere. Irakasleen hautemateek beren ekintza eta jarreratan eragina dutenez (McClintic eta Petty, 2015), egindako esku-hartzeak soka luzeagoa izan dezake. Eskoletako kanpo espazioen diseinuan eta erabileran hobekuntzak txertatzea pauso garrantzitsua izan da, kanpo espazioa hezkuntzako baliabide garrantzitsu gisa kontsideratzeko eta hurrek ikastetxe barnean eta kanpoan ematen duten denbora orekatzeko, jadanik Eskandinavian (Kos eta Jerman, 2013; Little et al, 2012; Williams-Sieghfredsen, 2012), eta Erresuma Batuko (O'Brien, 2009;) eta Australiako (Elliot eta Chancellor, 2014) hainbat eskolatan egin bezala. Horrekin guztiarekin, espero da kanpo espazioa izatea neska eta mutil guztien jolas positibo, gustagarri eta aberatserako testuinguru egokia (Fisher et al, 2011).

5.4. Lanaren mugak eta etorkizunerako ildoak

Atal honekin amaitu aurretik, zehaztu nahi dira ikerketak dauzkan zenbait muga eta etorkizunari begira iradokitako lan ildoak. Lehenik, nabarmena da lortutako emaitzek barne baliotasun handiagoa izango zutela diseinu heterogeneoagoko kanpo espazioak jasotzen dituen lagin handiagoeekin errepikatuz gero. Aniztasun horrek baimenduko luke kanpo espazioaren kalitateak haurren jolas sozialean eta inplikazioan duen efektua aztertzea. Gure eremu geografikoko ikastetxeetako kanpo espazioen antzekotasunak ikusita, interesgarritzat hartzen da oso bestelako diseinu eta erabilerak dituzten herrialdeekin ikerketa konparatiboa egitea. Lan horrek aukera emango liguke jolas soziala eta inplikazioaren arteko erlazioa beste ikuspegi batetik aztertzea eta genero ezberdintasunak izaera ezberdineko errealitateetan ezagutzea.

Bigarrenik, ikerketaren mugatzat hartu behar da eginiko behaketa lana. Nahiz Egindako behaketa lana egokitzen hartzen dugu tresnen irizpideak jarraituta egin zelako. Hala ere, ez dago erabateko adostasunik behaketen frekuentzia eta iraupenak zehazterakoan (Fabes, Martin & Hanish, 2009). Lan honetan eguraldiak eta kanpo espazioaren ohiko erabilera urriak eragindako muga izan denez, etorkizuneko ikerketetan, interesgarritzat hartzen dugu behaketen frekuentzia eta iraupena handitzea. Gainera, izaera longitudinalagoa duen ikerketa bat aurrera eramateak aukera emango liguke Haur Hezkuntza osoan zeharreko azterketa egiteko. Ildo beretik, Haur Hezkuntza 0-6 etapa dela iritzita, etorkizunari begira garrantzitsutzat hartzen dugu egindako azterketa edo berriak 0-3 etapara ere hedatzea.

Bestalde, ikerketa honek besteak beste jolas soziala hartu du hizpide. Ulertzen dugu jolasa bera jolas soziala baino gehiago dela. Horregatik, etorkizunari begira, egindako grabazioak jolasaren izaera kognitibotik aztertzea interesgarritzat hartzen dugu. Halaber, ez dugu baztertzen jolasa beste ikuspegi batzuetatik ere aztertzea.

Azkenik, lan honen azken helburuari jarriki, saiakera egin da hainbat ikastetxetan kanpo espazioak hobetzeko ekintzak proposatzen, gauzatzen eta beren emaitzak neurtzen.

Asmo xumeko esperientziak egin ziren, jakin badakigulako benetako berrikuntzek soka luzeagoko lana eskatzen dutela. Horregatik, besteak beste, egindako berrikuntzak fokatu ziren kanpo espazioko jolasteko eta ikasteko eszenatokien eta programaren hobekuntzan. Alde batera utzi ziren, adibidez, irakaslearen rolaekin lotutako aldagaiak. Etapa guztietan eta bereziki honetan, haurren eta irakasleen arteko harremana funtsezko aldagai dela jakinda (Barandiaran et al., 2015), etorkizunari begira garrantzitsua iruditzen zaigu irakaslearengan arreta jartzea. Oso interesgarria iruditzen zaigu, adibidez, irakaslearengan aldaketak eragiteko moduetan arakatzea. Era berean, uste dugu ekarpen garrantzitsua litzatekeela kanpo espazioan irakasleak haurren jolasean eta inplikazioan daukan eragina aztertzea. Era honetako ikerketak lagungarriak izan daitezke irakasleak kanpo espazioaren garrantzia aitortzeko eta haurren garapenean duen eraginaz hausnartzeko.

Aipatutako mugak onartuta, gure uste xumean ikerketa honek ekarpena egiten dio Hezkuntza komunitateari. Batetik, lortutako emaitzek aukera ematen dute eskolako kanpo espazioak haurren garapenean duen garrantzia azpimarratzen duten teoriak indartzeko. Halaber, gure eremu geografikoan kanpo espazioetan berariaz fokatutako lanen hutsuneari erantzuten saiatzen da. Ildo horretatik, haurren garapenerako garrantzitsua den gai baten inguruan informazioa eskaintzen du, gaur egungo egoera deskribatuz, bertan emandakoaren arriskuak azaleraziz eta egoera gainditzeko proposamenak eginez. Ildo horretatik, uste dugu lana baliagarria dela kanpo espazioen gaia indar handiagoz jendarteratzeko eta horrekiko hausnarketa sustatzeko. Nahiko genuke hausnarketak ekartzea neska eta mutilen jolas sozial aberatserako aukera ematen duten kanpo espazioak. Horretarako, espero dugu arduraren dugun guztiok (familia, eskola, unibertsitatea eta Administrazioa) haurren garapen osasuntsua sustatzeko bidean bat egitea.



6. ARGITALPENAK

6.1. Tantak (In-recs, 4. kuartila, Inpaktua: 0.00): Ikastetxeetako kanpo espazioen kalitatea Haur Hezkuntzan

6.2. Early Education & Development (JCR, 2. kuartila, Inpaktua: 1.183):
Preschool children's social play and involvement in the outdoor environment

6.3. Participación Educativa (In-recs, 2. kuartila, Inpaktua: 0.085):
Mejora del espacio exterior desde la participación comunitaria

6. ARGITALPENAK

Orain arte, gaiaren kokapena eta justifikazioa egin dira, eta horren ostean arazoaren planteamendua definitu da, ikerketa honetarako planteatutako helburu eta hipotesiak azaleratzearekin batera. Halaber, ikerketa aurrera eramateko jarraitutako metodoa zehaztu da eta bertatik eratorritako emaitzak adierazi dira. Azkenik, ikerketaren ondorio nagusiak azaleratu dira.

Oraingo honetan, aipatutako horiek guztiek emandako hiru ekarpen aurkeztu nahi dira. Argitalpen bilduma gisa aurkeztutako tesia den heinean, hala aurkezteko Doktorego programako araudiaren irizpideak betetzen dituzten hiru artikulua aurkeztuko dira jarraian. Hortaz, argitalpen bakoitzari dagokion informazioa (artikuluaren laburpena eta aldizkariaren ezaugarriak) eskainiko da artikulua bakoitzaren aurretik.

Ikerketa honen lehenengo helburua Haur Hezkuntzako kanpo espazioaren diseinua eta erabilera ezagutzea eta bere kalitate orokorraren lehen hurbilpen bat egitea izanik, doktorego-tesi honetako lehendabiziko artikulua helburu horri atxikitzen zaio. Gaur egungo kanpo espazioen nolabaiteko errealitatea deskribatzen da Tantak aldizkarian argitaratutako "Ikastetxeetako kanpo espazioen kalitatea Haur Hezkuntzan" artikuluan.

6.1. Tantak (In-recs, 4. kuartila, Inpaktua: 0.00):
Ikastetxeetako kanpo espazioen kalitatea Haur Hezkuntzan

Ikastetxeetako kanpo espazioen kalitatea Haur Hezkuntzan

Nekane Miranda Franco, Iñaki Larrea Hermida, Alexander Muela Aparicio

Ikerketa lan honetako helburua Haur Hezkuntzako kanpo espazioaren kalitatea aztertzea izan zen. Ikerketan hartu zuten parte Gipuzkoako 19 ikastetxek, 3 eta 6 urte bitarteko 1.156 haurrek eta 51 irakasleek.

Preschool Outdoor Environment Measurement Scale (POEMS) eskalaren bitartez lortutako emaitzek erakutsi zuten ikastetxeen kanpo espazioetako batez besteko kalitatea ertaina zela. Ikastetxeek ingurune fisiko egokia erakusten zuten eta elkarrekintzak bultzatzeko aukera zabalak eskaintzen zituzten. Edonola ere, kanpo espazioa ez zen haurraren garapena bultzatzeko eta ikaskuntza aukerak areagotzeko prestatutako baliabide pedagogiko gisa ulertzen. Horregatik azpimarratzen da espazio horretaz hausnartzeko beharra gainerako ikaskuntza praktika eta baliabideen inguruan egiten den bezala, kanpo espazioaren erabilera curriculumean eta hezkuntza proiektuan barneratuz.

Tantak: Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntza Aldizkaria

ISSN:0214-9753

Tantak Aldizkaria Euskal Herriko Unibertsitateko Irakasleen Unibertsitate Eskoletako eta Filosofia eta Hezkuntza Zientzien Fakultateko irakasle talde baten ekimenez, eta UPV/EHUko Euskara Errektoreordetzaren laguntzaz, jaio zen. Erronka nagusia, alde batetik, izaera akademiko-zientifikoa edukiko zuen publikazio bat abian jartzea zen, hezkuntza arloaren gaineko hausnarketan sakontzea ahalbidetuko zuena; beste aldetik, EHUren barruko zein kanpoko hezkuntza adituen artean gero eta handiagoa zen eskaera bati erantzutea bilatzen zen: hezkuntza-zientzia euskaraz egitea.

Tantak sei hilabeterik behin argitaratzen den aldizkari espezializatua da, paperez nola formatu elektronikoan. Hezkuntzaren maila guztietako euskal hezitzaileei eskaintzen zaie bereziki UPV/EHUK sostengatzen duen publikazioa, bai eta irakasleen unibertsitate eskoletako ikasleei ere. Hezkuntzaren eta Pedagogiaren arazo orokorrez gain, didaktika espezifikoen gaineko ikerlanak ageri dira bertan, bai eta euskararen, elebitasunaren zein eleaniztasunaren inguruko lan esanguratsuak ere.

Aldizkariaren inpaktua 0.0

Tantak: Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntza Aldizkaria **In-recs** datu basean indexatua dago, **4. Kuartilean**, hain zuzen ere.

Tantak aldizkarian argitaratzen diren artikuluen laburpenak Consejo Superior de Investigaciones Científicas delakoak (CSIC) sortutako ISOC, REDINED, DIALNET eta Latindex katalogoko datu-baseetan agertzen dira.

Ikastetxeetako kanpo espazioen kalitatea Haur Hezkuntzan

*Nekane Miranda Franco
Iñaki Larrea Hermida
Alexander Muela Aparicio*

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien fakultatea
Mondragon Unibertsitatea

GAKO-HITZAK: kanpo espazioa, Haur Hezkuntza, Hezkuntzaren kalitatea, curriculum, Hezkuntza Proiektua

1. SARRERA

1.1. Kanpo espazioa eta haurraren garapena

Haur Hezkuntzako etapak garrantzi handia dauka haurraren garapenean, hala epe motz nola luzera begira (NICHD Early Child Care Research Network, 2006). Haurraren ongizatea bultzatzeko duten moduaren arabera, ikastetxeak garapenerako mesedegarri eta aberasgarriak izan daitezke, hainbat dimentsiotan eragiteko gaitasuna baitute: arlo kognitiboan eta hezkuntzan, arlo sozialean, motorrean... Kontrako norabidean, haurraren garapenari begirako arrisku faktore ere bihur daitezke, adibidez, zentroak Haur Hezkuntzaren ikuspegia soilik eduki instrumentaletan oinarritzen badu edo bere Hezkuntza Proiektuak haurren aparteko gaitasunak aintzat hartzen ez baditu (ikuspegi orokor baterako, ikus Clarke-Stewart eta Allhusen, 2005).

Ikerketa ezberdinek agerian utzi dute haur eskolaren kalitatearen eta haurraren garapenaren arteko erlazioa (Belsky, 2006; Cryer, 2006; Huntsman, 2008). Azpimarratu behar da ikerketa gehienek kalitate hori ikertu dutela gela barruko dinamikak aztertuz (NICHD Early Child Care Research Network, 2005; Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Culkin, Howes, Kagan, eta Yazjian, 2001; Vandell, Belsky, Burchinal, Vandergrift eta Steinberg, 2010; Vermeer, Groeneveld, Larrea, van IJzendoorn, Barandiaran eta Linting, 2010). Aitzitik, gaur egun, gero eta gehiago dira haurraren ongizatearen eta haur eskoletako kanpo espazioaren kalitatearen arteko

erlazioan interesa erakusten duten ikerlariak. Duela urte batzuk Moorek (1986) azpimarratu bezala, ongi diseinatu eta estimulagarriak diren kanpo espazioek positiboki eragin dezakete haurren garapen globalean. Hortaz, arreta berezia eskaini behar zaio espazio horien konfigurazioak haurren portaeran eta bertan sortzen diren ikaskuntza prozesuetan duen eraginari (Greenman, 2005; Tovey, 2007).

Bestalde, hainbat ikerketek azpimarratzen dute kanpo espazioek betetzen duten zeregin edo funtzio orekatzailea, batez ere hirietan kokatutako hezkuntza zentroetan (Eliot eta Davis, 2008), edo bizimodu sedentarioa duten haurrengan (Temple, Naylor, Rhodes eta Wharf-Higgins, 2009). Izan ere, zenbait autorek (Louv, 2008; Nedovic eta Morrisey, 2013; Richardson, 2008) nabarmentzen dute kanpo ingurune eta naturarekiko loturaren eragina haurren garapen fisiko eta kognitibo egokirako.

Soka beretik, beste hainbat ikerketek aditzera eman dute haur eskoletako kanpo espazioek hezkuntzarako funtzio potentziala betetzen dutela eta haurren garapenerako lagungarriak direla. Coscok (2007), adibidez, azpimarratzen du kalitate ezin hobea duen kanpo espazioak sustatzen duela haurrak ikaskuntza prozesuan aktibotasun eta inplikazio maila handiagoa izatea. Beste ikerlari batzuek adierazten dute aipatutako kalitateak behar bezala eragiten duela kontzentrazio eta arreta gaitasunean (Berman, Jonides eta Kaplan, 2008). Halaber, Waters eta Maynardek (2010) ondorioztatzen dute elementu naturalekin (ura, lurra, egurra, hondarra, enborrak...) osatutako kanpo inguruneak haurren arteko interakzioak ahalbidetzen dituela, eta bide batez, haurren interesak haien ikasketa prozesuaren abiapuntutzat hartzea baimentzen duela. Oinarri honen bitartez, kalitatezko kanpo espazio batek aukera eskaintzen du haurrak haien ekimenez elkartzeko, haien artean jolasteko eta identitatea elkarlanean eraikitzeko (Waller, 2010). Era berean, kalitatezko kanpo espazioak erlaziozatu dituzte haurren jolas sortzailegoekin, inplikazio handiagoarekin eta gatazka gutxiagorekin (DeBord, Hestenes, Moore, Cosco eta McGinnis, 2005). Aipatzekoa da DeBorden taldeak erlazio horren berri izan zuela *Preschool Outdoor Environment Measurement Scale*, POEMS, tresna garatu eta aplikatzerakoan. Halaber, POEMS erabilitako beste ikerketa batean, barne eta kanpo espazioen kalitatea haurren esperientzia emozionalekin lotu dute (Hestenes, Kintner-Duffy eta Crosby, 2011). POEMS bera ere baliatu da kanpo espazioetan aldaketak egin ostean egindako berrikuntzen ondorioak aztertzeko (Cosco, Moore eta Smith, 2014). Coscok, Moore eta Smithen lanean (2014), POEMS eskalan emaitza altuak zituzten zentroetako zuzendariek haurren jokabideen pertzepzio baikorragoa zeukaten. Aipatutakoaren ildotik, Canningek (2010) gaineratzen du kanpo espazio egoki bat mesedegarria dela haurrak irudimenezko eta jolas sortzaileetan murgiltzeko, haien gaitasun komunikatiboak garatzeko eta beste haurrekin zein helduekin erlazio positiboak eraikitzeko. Hortaz, iturri anitzetatik azpimarratzen da ikastetxeetako kanpo espazioaren potentziala arlo motorra, kognitiboa eta

sozialaren garapen osasuntsua sustatzeko. Horregatik hain zuzen, Moser eta Martinsenek (2010) aldarrikatzen dute kanpo espazioa jolaserako, ikas-kuntzarako eta haurren garapenerako baliabide pedagogiko gisa hartu behar dela, Haur Hezkuntzako gainerako espazioak bezala.

1.2. Esperientzia berritzaileak kanpo espazioan

Ikerketen ahotsetatik haratago, Haur Hezkuntzako makina bat profesionalak egin du bat kanpo espazioa baliabide pedagogikotzat hartzearen aldarrikapenarekin. Beraien praktikaren analisia oinarritzat harturik, profesional askok egin dute gogoeta Haur Hezkuntzako kanpo espazioetako erabilera eta konfigurazioaren gainean. Kataluniako Rosa Sensat erakundeak adibidez, gogoz jorratu zuen gaia, bereziki, 2002an Penny Ritscher (*El Jardín de los Secretos* liburuaren egilea) euren artean izan zutenetik. Rosa Sensatek eginiko lanaren erakusle dira Rosa Vidiella edo Carme Colsen ekarpenak besteak beste. Batetik, Rosa Vidiellak (2004) kanpo espazioaren izaera pedagogikoa aldarrikatzen du. Bestetik, Carme Colsen kasuan, *El Safareig* ekimena jarri zuen abian kanpo espazioen gaineko gogoetan zentzuzko laguntzeko eta hortik esperientzia berritzaileak abian jarri ahal izateko.

Kanpo espazioen inguruko gogoetaren harira, azpimarratu behar dira beste hainbat profesionalen ekarpenak eta horien aplikazioa. Adibidez, Dolores Ramosek (2004) adierazten du proiektu pedagogikoa barne zein kanpo espazioen diseinuarekin lotzearen garrantzia. Erlazio horren adibide da El Cargoll zentroko kanpo espazioaren berregituraketa (Monferrer eta Pallerols, 2011). Olga Conde eta José Antonio Pinzolasek (2005) gaineratzen dute espazioak diseinatu behar direla hezkuntza komunitatearekin elkarlanean. Ildo horretatik, aipatzekoa da, hezkuntza komunitateko kide anitzen elkarlanari esker, Els Belluguetseko Haur Hezkuntza zentroan burututako proiektua (Els Belluguetseko Haur Hezkuntzako Taldea, 2010). Gogoeten hari beretik, María Teresa Sogasek (2004) dio kanpo espazioa toki aproposa izan daitekeela haurren garapenerako benetan aberasgarriak diren erlazio eta interakzioak emateko. Azkenik, Plateroko Haur Hezkuntzako taldeak eta Raúl Sanchezek (2006) kanpo espazioaren baliagarritasuna azpimarratzen dute inguruko bioaniztasuna ezagutzeari begira. Euren ustez, kanpo espazioak haurrei laguntzen die ohar daitezen izaki biziek eta inguruneak elkarri eragiten diotela eta kontzientzia daitezen ingurunearen zaintzaren garrantziaz.

1.3. Kanpo espazioa testuinguru hurbilean

Ikus daitekeenez, esparru ezberdinetako ikertzaile eta profesionalak bat egiten dute Haur Hezkuntzako kanpo espazioaren kalitateak garapenerako

duen garrantzia aldarrikatzean zein gaiaren inguruan ikertzearen beharra defendatzean. Hala eta guztiz ere, gure testuinguru hurbilean urriak dira Haur Hezkuntzako kanpo espazioaren kalitatea aztertu duten ikerketak. Adibidez, Larrearen (2007) eta Jauregiren (2009) doktorego-tesietan espazioaren antolaketa hizpide izan zen. Barruko gelen espazioak sakonago aztertzen baziren ere, kanpo espazioaren konfigurazioa eta erabileraren aldarrikatzen zuten autore biek. Lan horietan oinarriturik, kanpo espazioaren inguruko gogoeta egin dute autoreek. Batetik, Larreak eta Barandiaranek (2012) kanpo espazioaren baliagarritasuna defendatzen dute haurren garapena aberaste aldera. Bestetik, Jauregik (2012) defendatzen du espazio eta arkitektura baldintzak egokitu beharko liratekeela eta irakasleen baldintzak ere hobetu beharko liratekeela haurren kanpoko jolasa aberasteko. Gogoeten harira, Alfredo Hoyuelosek (2013) editatutako *Haur Hezkuntza. Zenbait ahotsetarako abestia* liburuan ere espazioaren konfigurazioa jorratzen da. Kasu honetan ere, espazioaren antolaketa Haur Hezkuntzako gatzat hartzen da.

Edozein kasutan, testuingururik hurbilenean eginiko lan horietan arreta handiagoa jarri da barne espazioaren antolaketan eta bere erabileran. Hala ere, barne espaziotik eratorritako gogoetek bat egiten dute beste testuinguru batzuetako ikerlari eta profesionalen ekarpenekin. Dena den, gako izaera aitortu arren, testuinguru honetan kanpo espazioen kalitatea ez da sakonegi aztertu. Horregatik, ikerketa honen helburu nagusia da Haur Hezkuntzako zenbait kanpo espaziotako dinamika berariaz aztertzea, modu horretan, gaur egun kanpo espazioen konfigurazioaz eta erabileraz informazio gehiago izan eta etorkizunari begira egon daitezkeen hobetzeko aukerak identifikatu ahal izateko.

2. METODOLOGIA

2.1. Parte-hartzaileak

Ikerketa aurrera eramateko Gipuzkoako 19 kanpo espazio aukeratu ziren, parte hartzeko borondatea erakutsi zutenen artean. Kanpo espazio horiek izaera anitzeko ikastetxeetan kokatzen ziren. Are zehatzago, espazio horietatik 9 eskola publikoetan lekutzen ziren, tartean landa eremuko eskola batean. 7 ikastolen elkartearen baitakoak ziren eta 3 ikastetxe erlijiosoetan zeuden.

Halaber, ikerketan parte hartu zuten 19 kanpo espazio horien erabileran egiten duten 1.156 haur eta 51 irakaslek. Haurrei dagokienez, parte hartutako guztiak 3-6 adin tartekoak ziren; are zehatzago, 3-4 urte bitarteko 380 haur; 4-5 urteko 372 eta 5-6ko 404. 1.156 haur horietatik, 598 neska eta 558 mutil ziren. Irakasleei dagokienez, 50 emakume eta gizon bakarra zeuden, 41.1 urteko batez besteko adinarekin ($DT = 12.3$)

eta batez besteko 14.6 urteko eskarmentuarekin ($DT = 11.3$). 51 irakasle horietatik 17 profesional 3-4 urteko haurren tutore ziren eta 16 irakasle 4-5 urtekoen tutore. 5-6 urteko hurrekin, berriz, 17 irakasle ari ziren tutore lanetan eta, azkenik, irakasle bakarra ari zen 3-6ko hurrekin aldi berean.

Haur eta profesional horiek erabiltzen zituzten kanpo espazio horiek lekutzen ziren hainbat neurritako herrietan. Herri horietako biztanle kopurua aintzat hartzen badugu, 5.000 biztanle azpitiko herrietan kokatzen ziren 6 kanpo espazio; 3, 5.000 eta 10.000 biztanle arteko herrietan; 7 kanpo espazio 10.000 eta 15.000 artekoetan, eta, azkenik, 3 15.000 biztanletik gorako herri edo hirietan. Beraz, izaera ezberdineko herri txiki, ertain eta handietako kanpo espazioen kalitatea aztertu da ikerketa honetan.

2.2. Tresnak

Ikastetxeetako kanpo espazioaren ebaluaziorako eskala (*Preschool Outdoor Environment Measurement Scale*, POEMS; DeBord, Hestenes, Moore, Cosco eta McGinnis, 2005). POEMS eskalak Haur Hezkuntzako kanpo espazioetako kalitatea neurtzen du. Behaketaren bidez, kanpo espazioaren konfigurazioa eta erabilera aztertzen dira. Horretarako, behaketa egiten da haurrak eta irakasleak kanpo espazioa erabiltzen ari direla. Eskalaren aplikaziorako behaketak 45 eta 60 minutu arteko iraupena dauka. Behaketa bidez jaso ez diren itemen inguruko informazioa parte hartutako irakasleei galdetuz eskuratzen da. Behaketa eta elkarriketa bidez, dimentsioetako itemak betetzen diren edo ez aztertzen da. Betetze mailaren arabera, dimentsio bakoitzaren ehuneko kalkulatzen da, Otik 100era bitartean. Bestalde, POEMS eskala 56 item ezberdinez osatuta dago; 5 dimentsiotan banatutako 56 itemetan hain zuzen: (1) *Ingurune fisikoa*, (2) *Elkarrekin-tzak*, (3) *Jolasteko eta ikasteko eszenatokiak*, (4) *Programa* eta (5) *Irakaslearen rola*.

Lehenik, *Ingurune fisikoa* izeneko dimentsioak (13 item) haur hezkuntzako kanpo espazioaren ezaugarrien kalitateari egiten dio erreferentzia. Kalitate altuko ingurune fisikoak ekintzarako eszenatoki bat eta haurren ikaskuntza eta jolasa suspertzea eskaintzen du. Bertan, haurrek beraien gaitasunak azalertzeko aukera izango dute eta erronka eta estimulazio maila ezberdinak eskainiko zaizkie naturarekin harreman zuzenean haziz eta heziz. Bestalde, haurrek ingurune seguru batean arriskuak kudeatuko dituzte, auto-erregulatu. Halaber, aukera ugari eskainiko zaizkie: ikeretzeko, irudimena sustatzeko, identitate kulturalaren zentzuaz jabetzeko edo beste hainbat kompetentzia garatzeko. Baina hori guztia gerta dadin, ingurune fisiko hori integratu behar da bertako eraikinekin eta beste hainbat zerbitzurekin, aparkatzeko txokoak eta sarrerarekin kasu. Interko-

nexio horiek baimentzen dute jarraitasuna eta kohesioa egotea barne eta kanpo espazioen artean. Era berean, arreta berezia eskaini behar zaio zirkulazioari, trafikoaren patroiei eta instalazioetatik gertu dauden eremu edo txoko guztiak aintzat hartuz. Aparkatzeko tokiak diseinatzeko ere kontutan izan behar dira oinezkoen segurtasunerako neurriak eta kokalekuetan saihestu behar dira kotxeen gas jarioen eraginpean jartzea, esaterako. Dimentsio honen baitako itemen adibideak dira ondoko hauek: «Kanpoko jolastokia eta ikaste eremuak babestuta edo indargetuta daude inguruko aparkalekuetako kotxeen keengandik eta arriskuengandik (adib. zuhaixken bidez indargetuta, hesi irmoa, edo aparkatutako kotxeengandiko distantzia)»; «Kanpo espaziorako sarbidea erraza da haurrentzat, premia be-reziak dituztenak barne».

Bigarrenik, *Elkarrekintzak* dimentsioak (13 item) aintzat hartzen ditu haurren kalitatezko elkarrekintzak kanpo espazioko objektu eta material naturalekin, berdinkideekin eta irakasleekin. Irakasle eta familien arteko elkarrekintzak ere aztertzen dira. Kalitate altuko espazioek baimentzen dute haurrek berdinkideekin, helduekin edo eta objektu eta material naturalekin (jostailuak, animali txikiak, landareak, harriak, hondarra, eta abar) elkarrekintzan arituz ikastea. Dimentsio honen itemak dira ondoko adibide hauek: «Gutxienez haur bat behatu da ingurune naturala ukitzen, hautematen eta zentzuen bidez esploratzen; «Irakasleak jakin-mina eta esplorazioa modelatzen ditu ikaskuntza berria eman dadin laguntzeko».

Hirugarrenik, *Ikasteko eta jolasteko eszenatokiak* dimentsioa (13 item) oinarritzen da jolasteko eta ikasteko espazioen eta materialen kalitatean. Kalitate altuko testuingurutzat hartzen dira jarduera espezifikoak edo gai komunak (jolas aktiborako txokoa, hizkuntza txokoa, hondarra eta ura, baratzea, eta abar) sustatzeko espazioak bereizten dituzten kanpo espazioak eta bertan material aproposak dituztenak. Materialei dagokienez, aintzat hartzen dira hala euren izaera (naturala, fabrikatutakoa, higikorra, soltea...) nola beren egokitasuna eta funtzioa. Halaber, material natural edo ez natural dituzten ere aztertzen da. Dimentsio honi dagokionez, ondoko item adibideak daude: «Jolas materialak eta jostailuak haurren eskura daude eta haurrek jolasteko modukoak dira; «Biltegia egokia da kanpoko jolasentzako, pieza solteentzako, eta hornigaientzat».

Laugarrenik, *Programa* dimentsioak (9 item) kanpo espazioaren integrazio curricularrari egiten dio erreferentzia. Kalitate altuko programetan kanpo espazioko jarduera gelakoaren hedapen gisa kontenplazten da, curriculumean erabat integratua. Horrek adierazten du gogoeta egin dela eta baliabide pedagogikotzat hartu dela kanpo espazioa, nolabait curriculumean txertatuz. Beraz, kanpo espazioari ahal bezain besteko etekina ateratzeko gogoeta egitea baloratzen da, modu horretan, bere garapenerako eta ikaskuntzarako aukerak baliatuz: ikerketarako, esploraziorako, jarduera fisiko zein mugimendu askerako, elkarrekintza sozialetarako, hizkuntzaren gara-

penaren sustapenerako, negoziazio eta kooperaziorako, material ezberdinekin esperientziak izateko, eta abar. Dimentsio honen itemak dira ondoko adibide hauek: «Barrualdearen/kanpoaldearen zein kanpoaldearen/barrualdearen arteko loturaren ebidentziak daude behatutako egunean»; «Kanpoko ekintzen programak matematika eta zientzia ekintzak laguntzen ditu behaketa egunean».

Bosgarrenik, *Irakaslearen rola* dimentsioak (8 item) erreferentzia egiten dio hezkuntza komunitatearen (irakasle, familia eta komunitate baliabideak) kalitatezko kanpo espazioak sustatzeko inplikazio mailari. Komunitatearen partaidetzarekin batera, azpimarratzen da irakaslearen rolaren eta konpromisoaren garrantzia ikaskuntzarako kanpo espazioen diseinu berriak eskaintzeko. Irakaslearen zereginen baitan, kokatzen dira, besteak beste, ondoko elementuak: haurrei segurtasuna bermatzea, autonomia baimentzea jarrera sarkor edo intrusiborik gabe, haurren ikaskuntza sortzaile-rako aukerak sustatzea... Dimentsio honen adibideei dagokienez, ondokoak har daitezke: «Irakasleek kanpoko ekintzetan familien parte hartzea errazten dute»; «Irakasleek kanpoan jolas egitearen balioan hezten dituzte gurasoak eta balio hori komunikatzen diete, ingurune naturalen eta jarduera fisikoaren beharra barne (dokumentazioa)».

POEMS tresnak, bere bost dimentsio horiekin, barne trinkotasun ego-kia erakusten du. *Programa* eta *Irakaslearen rola* aldagaietan izan ezik, Cronbachen alfabaren balioak 0.58 eta 0.78 artean oszilatu zuen (*Ingurune fisikoa*, 0.58; *Elkarrekintzak*, 0.78; *Jolasteko eta ikasteko eszenatokiak*, 0.68; *Programa*, 0.50; *Irakaslearen rola*; 0.52) (DeBord et al., 2005). Gure laginari dagokionean, jatorrizko bertsioarekin konparatuta, antzerako balioak izan genituen. Izan ere, Cronbachen alfabaren balioak 0.55 eta 0.72 artean oszilatu zuen. Aipatu beharra dago, Fisher-Bonnet (Kim eta Fedt, 2008) froga gauzatu ostean, ez zela ezberdintasun estatistikoki esanguratsurik aurkitu Cronbachen alfabaren balioetan jatorrizko eta gure laginaren artean. Aldiz, *POEMS* eskalak edukien baliozkotasun egoki eta bateratua du (DeBord et al., 2005).

2.3. Prozedura

Ikerketa hiru fasetan bideratu zen. Lehenik eta behin, Gipuzkoako Haur Hezkuntzako lagin adierazgarria lortzeko asmoz, hainbat ikastetxetan aurkeztu zen proiektua. Zentroetako zuzendari eta Haur Hezkuntzako koordinatzaileekin bilerak burutu ziren, ikerketaren nondik norakoak azaldu zitzaizkien.

Behin zentroen parte-hartzea baieztatu ostean, guraso edo lege tutoreei haurrek ikerketan parte hartzeko baimena eskatu zitzaizen. Baimen horrek aintzat hartzen zituen Datu Pertsonalen Babeserako Legeak zehaztutako

irizpide guztiak. Baimenak lortzerakoan, ikastetxeekin kronograma bat bateratu zen datuen bilketa aurrera eramateko.

Datuen bilketa horren baitan ikastetxe bakoitzean ondorengo datuak jaso ziren. Lehenik eta behin, jolastokiaren deskribapena jasotzen zuten audio eta bideo grabazioak egin ziren. Horrez gain, kanpo espazioei eta bertako elementuei argazkiak atera zitzaizkien. Datu horien bitartez bilatu zen kanpo espazio horietako errealitatearen ahalik eta informazio zehatzena jasotzea. Datu jasotze horretarako ezinbesteko baldintza zen jolastokia hutsik egotea. Audio eta bideo grabaketetan jolastokiaren deskribapena egiteko, alde aurretik ikerketa taldean osatutako protokoloa erabili zen.

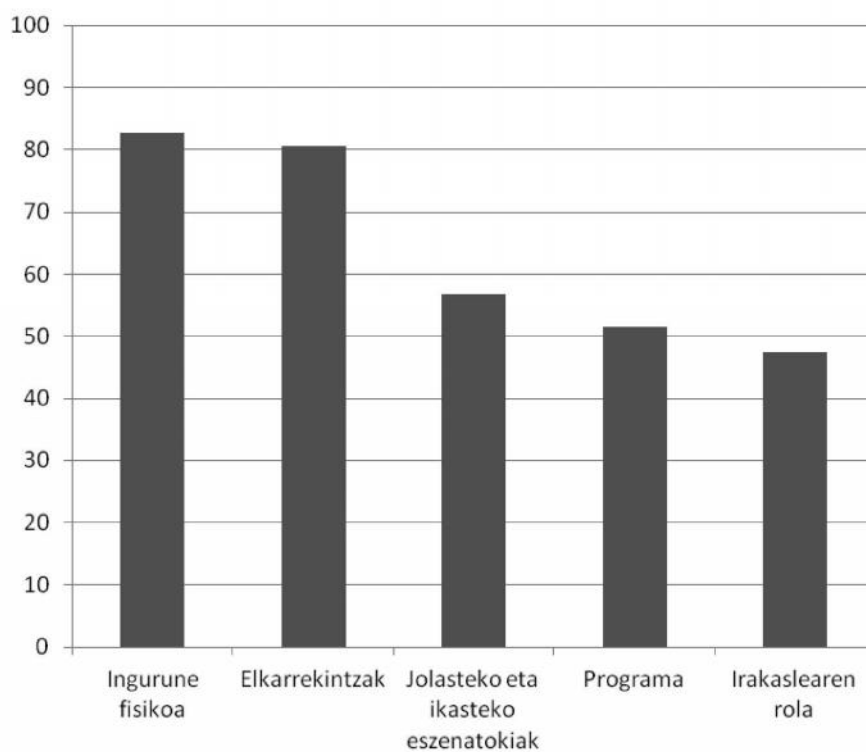
Datu horiekin guztiekin bildutako informazioa aintzat hartuta, bi dokumentu mota ezberdin sortu ziren azterketa prozesua errazteko asmoz: alde batetik, behatutako ikastetxe bakoitzeko jolastokiko planoak, *Floorplanner* softwarearen bitartez (aipatu beharra dago plano horiek ez dituztela neurri eta dimentsio errealak, ikastetxeetako kanpo espazioak irudikatzeke zirraborroak besterik ez dira); eta bestetik, glosategi bat osatu zen jolastokietan aurkitutako elementu bakoitzarekin.

Azkenik, kanpo espazioaren kalitatea neurtzeari ekin zitzaion POEMS eskalaren bitartez. Horretarako, neurketa egin zen Haur Hezkuntzako haurrak eta bertako tutorea kanpo espazioan zeuden bitartean 45 eta 60 minutu artean behatuz. Behaketa bidez jaso ez ziren itemen inguruko informazioa eskuratu zen tutoreekin izandako elkarriketari esker.

3. EMAITZAK

Kanpo espazioaren kalitateari dagokionez, batez besteko emaitza 63.73koa izan zen ($DT = 8.15$), 44.94 eta 82.18 arteko puntuazio heina-rekin. 1. irudian adierazten den bezala, *POEMS* eskalak (DeBord et al., 2005) aztertutako bost dimentsioen artean, *Ingurune fisikoa* ($BB = 82.59$; $DT = 10.83$) eta *Elkarrekintzak* ($BB = 80.57$; $DT = 12.4$) dimentsioek jaso zituzten kalitate indize altuak. Aitzitik, *Jolasteko eta ikasteko eszenatokiak* ($BB = 56.68$; $DT = 12.35$), *Programa* ($BB = 51.46$; $DT = 9.23$) eta *Irakaslearen rola* ($BB = 47.37$; $DT = 17.96$) dimentsioetan, emaitzak nabarmen baxuagoak izan ziren.

Aztertutako ikastetxeetako kanpo espazioen kalitatearen informazio zehatzagoa jasotzeko asmoz, izandako emaitza orokorren arabera kanpo espazioen kategorizazioa egin zen. Horretarako, emaitzen arabera, bereizi ziren kalitate baxuko kanpo espazioak (50etik beherako puntuaziodunak), kalitate ertainekoak (50 eta 65 arteko puntuaziodunak), kalitate altukoak (65 eta 85 arteko emaitzadunak) eta kalitate oso altuko kanpo espazioak (85eko puntuaziotik gorakoak). Hurrengo taulan azaltzen dira aztertutako aldagai bakoitzean izandako ehunekoak.



1. irudia

Kanpo espazioaren kalitatea dimentsioka

1. taulan ikus daitekeenez, eginiko kategorizazioak aditzera ematen du kanpo espazio gehienak (%73.3) kalitate ertainekoak direla. Aldi berean, kategorizazioak adierazten du %10.5 kalitate baxukoak direla eta %15.8 berriz, kalitate altukoak. Aipatzekoa da aztertutako kanpo espazio bakar batek ere ez duela oso kalitate altuko kategorizazioa.

Bestalde, aztertutako kalitate dimentsioei dagokienez, agerian gelditzen da zentro askotan dagoela espazio fisiko segurua, nahikoa estimulagarria eta ongi antolatu eta diseinatutakoa, kalitate altuko (%78.9) zein oso altuko (%21.1). Are gehiago, zentro askotan ikusi da elkarrekintza positiboak baimentzen direla, aztertutako kanpo espazioen %89.4 kalitate altu edo oso altukoak baitira. Aitzitik, *Jolasteko eta ikasteko eszenatokiak* dimentsioan, kalitate ertaina da nagusi (%47.4). Dimentsio horretan gainera, oso bestelako emaitzak eman dira, kanpo espazioen %26.3 kalitate baxukoak diren bitartean, beste horrenbeste baitira kalitate altukoak. Azkenik, kanpo espazio gehienetan kalitate baxuak eta ertainak eman dira *Programa* (%42.1 eta

1. taula
Kanpo espazioaren kalitatea

Dimentsioa	Kalitate maila	N	Ehunekoak
Kalitatea	Kalitate baxua	2	%10.5
	Kalitate ertaina	14	%73.7
	Kalitate altua	3	%15.8
	Oso kalitate altua	0	%0.0
	Guztira	19	%100.0
Ingurune fisikoa	Kalitate baxua	0	%0.0
	Kalitate ertaina	0	%0.0
	Kalitate altua	15	%78.9
	Oso kalitate altua	4	%21.1
	Guztira	19	%100.0
Elkarrekintzak	Kalitate baxua	1	%5.3
	Kalitate ertaina	1	%5.3
	Kalitate altua	15	%78.9
	Oso kalitate altua	2	%10.5
	Guztira	19	%100.0
Jolasa eta ikaskuntza	Kalitate baxua	5	%26.3
	Kalitate ertaina	9	%47.4
	Kalitate altua	5	%26.3
	Oso kalitate altua	0	%0.0
	Guztira	19	%100.0
Programa	Kalitate baxua	8	%42.1
	Kalitate ertaina	7	%36.8
	Kalitate altua	4	%21.1
	Oso kalitate altua	0	%0.0
	Guztira	19	%100
Irakaslearen rola	Kalitate baxua	10	%52.6
	Kalitate ertaina	6	%31.6
	Kalitate altua	3	%15.8
	Oso kalitate altua	0	%0
	Guztira	19	%100

%38.8 hurrenez hurren) eta *Irakaslearen rola* (%52.6 eta %31.6 hurrenez hurren) dimentsioetan.

Emaizta orokorrak eta dimentsioetakoak osotasunean aditzera eman eta gero, sakonago begiratuko zaie dimentsioen baitan aztertutako itemei eta kanpo espazioak hobetzeko balizko aukerei. Adibidez, *Ingurune fisikoaren dimentsioaren baitan* ($BB = 82.59$; $DT = 10.83$), hobetzeko aukerak antzematen dira ikastetxeko sarreraren egokitasunean, bereziki irisgarritasuna errazteko baliabideei eta aterpeari dagokienez. Halaber, sarreratik haratago, barruko geletatik ohiko jolastokirako sarbide zuzenik ez izatea, aterpe txikiak edo aterperik ez egotea, elementu naturalen eskasia edo kanpo espazioaren estetika edo erakargarritasuna izan dira hobetzeko aukera erakutsi duten beste itemak.

Elkarrekintzen dimentsioari dagokionez, emaitza altuak izan badira ere ($BB = 80.57$; $DT = 12.4$), zenbait itemetan puntuazio baxuagoak eman dira. Kasu honetan, azpimarratzekoak dira elementu naturalekin hartu-emanetan jartzeko eta haurren arteko elkarrekintzak errazteko baliabide eta ekintza urriak. Halaber, behaketetan antzeman da haurren eta irakaslearen arteko elkarrekintza gutxi dagoela eta horrenbestez, haurren seinaleei (interes, behar...) erantzuteko zailtasunak daudela. Soka bereetik, agerian gelditu da familien presentzia urria ikastetxeetako kanpo espazioetan.

Bestalde, *Jolasteko eta Ikasteko Eszenatokiak* aztertzen dituen dimentsioan emaitza ertainak eman dira ($BB = 56.68$; $DT = 12.35$) eta esan daiteke bere baitako itemetan gorabeherak daudela. Adibidez, balorazio positiboa dute jolaserako eta ikaskuntzarako zenbait eremuk, arlo motorra bultzatzekoak kasu; baina, aldi berean, hutsuneak ematen dira beste hainbatetan.

Programari dagokion dimentsioari bagagozkio, esan behar da emaitzak ozta-ozta gainditzen duela 50aren langa ($BB = 51.46$; $DT = 9.23$). Emaizta horrek aditzera ematen du hobetzeko aukera ugari daudela dimentsio honen baitako itemetan. Item horiek erakutsi dute ikastetxe askotan kanpo espazioaren erabilera jolastordura mugatzen dela, alegia egunean 30 bat minutu erabiltzen dela, beti ere, eguraldi ona dagoenean. Ikerketan agerian gelditu da oso noizean behineko ekintzak eta eguneroko 30 minutura mugatzen dela ikasturtean zehar kanpo espazioaren erabilera. Are gehiago, ikerketan ikusi da euria, elurra, hotza edo bero handiko egunetan kanpo espazioa erabili ere ez dela egiten.

Dimentsioekin amaitzeko, *Irakaslearen rolari* dagokiona aztertuko da. Berez, dimentsio hau izan da emaitzarik baxuena izan duena ($BB = 47.37$; $DT = 17.96$). Horren arrazoi nagusia da kanpo espazioarekiko hausnarketa lan sakonegia egina ez izatea aztertutako ikastetxe gehientsuenetan. Item zehatzei dagokienez, emaitzek aditzera eman dute hobetzeko aukerak daudela, besteak beste, kanpo espazioaren balioarekiko irakasleen kontzientzian, komunitateko kideen partaidetzaren sustapenean edo gaiarekiko irakasleen prestakuntzan.

4. EZTABAIDA

Ikerketa honen helburu nagusia zen Haur Hezkuntzako zenbait kanpo espaziotako dinamika berariaz aztertzea, modu horretan, gaur egun kanpo espazioen konfigurazioaz eta erabileraz informazio gehiago izan eta etorkizunari begira egon daitezkeen hobetzeko aukerak identifikatu ahal izateko.

Eginiko lanak erakutsi digu zein den aztertutako kanpo espazioen kalitatearen egoera. Oro har, kalitate ertaineko kanpo espazioak ziren, Hestenes, Kintner-Duffy eta Crosbyren (2011) ikerlanean eskuratutakoan antzera. Nahiz eta kalitate ertaineko kanpo espazioak izan, alde nabarmenak zeuden aztertutako dimentsioen artean. Esaterako, *Ingurune fisikoa* eta kanpo espazioan sortutako *Elkarrekintzak* izan ziren hoberen baloratutako dimentsioak. Aldiz, *Programa* eta *Irakaslearen rolari* dagozkien dimentsioak izan dira puntuazio baxuena lortu duten bi dimentsioak.

Emaitza horien bitartez, baimendu da ikerketa honen helburuaren baitan kokatutako hobetzeko aukeren identifikazioa, emaitzek hobetzeko iradokizunak agerian utzi baitituzte. Dimentsioetako analisi horrek eta emaitzen atalean itemetatik ateratako emaitzek Haur Hezkuntzako kanpo espazioen kalitatea hobetzeko bidea erakutsi dute.

Dimentsio zehatzetara joz gero, adibidez, azpimarra daiteke aztertutako kanpo espazioen *Ingurune fisikoak* bat egiten duela zenbait adituk zehaztutako irizpideekin. Oro har, aztertutako espazioen ezaugarri fisikoak estimulagarriak eta ondo diseinatutakoak ziren, Moorek (1986) aipatutakoaren il-dotik. Gainera, Waters eta Maynardek (2010) adierazi bezala, aztertutako ingurune fisikoetan hainbat elementu natural zeuden. Ingurune horiek aberasteko aukerak ikusi badira ere, bere egokitasuna izan daiteke ikerketa honetan aztertutako elkarrekintzak aberasgarriak izatearen arrazoi nagusia, Waters eta Maynardek (2010) beren ikerketan ondorioztatu bezala.

Dena den, oro har emaitzak altuak izan badira ere, dimentsioen baitan aztertutako hainbat item edo aldagaitan puntuazioak hainbestekoak izan dira. Adibidez, *Ingurune fisikoaren* dimentsioaren baitan, hobetzeko aukerak antzeman dira hainbat esparrutan, emaitzen atalean adierazi bezala. Hobekuntza aukera horiek aintzat hartu beharko lukete elementu naturalekin osatutako kanpo espazio erakargarriak bultzatzen dituela haurren arteko interakzioak eta pizten duela gauza berriak ikasteko interesa (Waters eta Maynard, 2010).

Elkarrekintzen dimentsioari dagokionez, emaitza altuak izan badira ere, zenbait itemetan puntuazio baxuagoak izan ziren. Haurren garapena aberaste aldera, iradoki daiteke Haur Hezkuntzako zentroek gehiago eskaintzea haurrak elkartzeko espazioak, esertzeko bankuak edo elkartzen diren bidezidorrak adibidez (Waller, 2010). Era berean, interesgarria litzateke irakasleak haurren elkarriketetara adiago egotea haurren interesak jasotzeko eta, modu horretan, ikaskuntza bultzatzeko abiapuntu gisa erabili ahal izateko (Waters eta Maynard, 2010). Halaber, familien inplikazioa

areagotzea lagungarria izan daiteke, Condek eta Pinzolasek (2005) iradoki bezala.

Hobetzeko eremu horiek identifikatu arren, *Ingurune fisikoari* eta *Elkarrekintzei* dagozkien dimentsioak izan dira puntuaziorik altuenak izan dituztenak. Esan behar da *Ingurune fisikoaren* eta *Elkarrekintzen* puntuazio egokiak ez datozela bat gainerako dimentsioetan izandako emaitzekin, bereziki *Programarekin* eta *Irakaslearen rolarekin* erlazionatutako aldagaiekin. Guztien tartean kokatzen da *Jolasteko eta ikasteko eszenatokiak* aztertzen dituen dimentsioa. Dimentsio honetan emaitza ertainak eman dira eta esan daiteke bere baitako itemetan gorabeherak daudela. Ildo horretatik, hobetzeko aukerak ikusi dira hurren esperimentazio ekintzak bultzatzeko baliabide eta ekintzetan. Moser eta Martinsek (2010) dioten bezala, garrantzitsua da baliabide anitzak eskaintzea, arlo motorra bultzatzeko elementutara mugatu gabe. Autore horiek diotenez, ez da baztertu behar gelako materiala kanpo espazioan ere erabiltzea, beren ikerketan egiaztatu baitzuten material berak oso bestelako esanahi eta aukerak izan ditzakeela kokatutako testuinguru edo tokiaren arabera. Era berean, Vidiellak (2004) diotaren ildotik, garrantzitsua litzateke Haur Hezkuntzako zentroetan kanpo espazioaren izaera pedagogikoa azpimarratzea eta espazio zabalak espazio itxi eta gozoezin uztartzea.

Programari dagokion dimentsioari bagazokio, esan behar da emaitzak ozta-ozta gaintzen duela logarria den puntuazioaren erdia. Emaitza horrek aditzera ematen du hobetzeko aukera ugari daudela dimentsio honen baitako itemetan. Ikerketan agerian gelditu da oso noizean behineko ekintzak eta eguneroko 30 minutura mugatzen dela ikasturtean zehar kanpo espazioaren erabilera. Are gehiago, ikerketan ikusi da euria, elurra, hotza edo bero handiko egunetan kanpo espazioa erabili ere ez dela egiten. Datu horiek ez datoz bat Europako beste herrialde batzuetako erabilerarekin. Esaterako, Norvegiako Haur Hezkuntzako zentroetan, bertako irakasle eta hurrek udan eskola egunaren % 70 eta neguan % 31 kanpo espazioan ematen dute (Moser eta Martinsen, 2010). Ildo horretatik, interesgarria litzateke gure testuinguruko zentroetan kanpo espazioaren erabilera jolas-tordutik haratago areagotzea haurrentzat esanguratsuak eta aberasgarriak diren ekintzak proposatuz. Ildo horretatik, gogoan izan behar da kanpo espazioak eskain dezakeela zenbait gai testuinguru errealean ezagutzeko aukera. Halaber, Ramosek (2004) aldarrikatutakoaren ildotik, garrantzitsua da barne eta kanpo espazioen arteko jarraikortasun eta osagarritasuna lantzea espazio bakoitza ahalik eta modu eraginkorrean erabiltzeko.

Dimentsioekin amaitzeko, irakaslearen rolari dagokiona aztertuko da. Berez, dimentsio hau izan da emaitzarik baxuena izan duena, kalitate baxuko zentro kopuru handiarekin. Horren arrazoi nagusia da kanpo espazioarekiko hausnarketa lan sakonegia eginga ez izatea aztertutako ikastetxe gehientsuenetan. Item zehatzetara joz gero, etorkizunerako lan ildo batzuk iradoki daitezke. Adibidez, ezinbestekoa litzateke irakasleak kanpo espa-

zioaren balioaz kontzientzia hartzea, horretarako prestakuntza areagotuz adibidez. Halaber, komenigarria litzateke eguraldi ezberdinekin kanpo espazioa erabili ahal izateko baldintzak bermatzea (haurren negurako, eurirako edo eguzkirako arropak, aldatzeko arropak...). Ildo beretik, aztertu beharko litzateke beste heldu batzuen presentzia irakasleari laguntze aldera. Era horretako proposamenak lagungarriak lirateke proiektu pedagogikoa eta arkitektonikoa esanguratsuki lotzeko (Ramos, 2004).

Hain zuzen, proiektu pedagogikoa espazioen diseinuarekin lotzearen garrantziaren ildotik, ikerketa honen emaitzek agerian jartzen dute ingurune fisiko seguru eta potentzialki estimulagarriak egon badaudela, baina hutsunea dagoela proiektu pedagogikoarekin lotzean. Adituek diotenaren harira, uste dugu hutsune horri aurre egin beharko litzaiokeela, gutxienik, baliatu nahi bada haurren garapena eta ikaskuntza aberasteko kanpo espazioen potentzialtasuna.

Potentzialtasun horri begira, Moser eta Martinsenek (2010) aditzera ematen duten bezala, kanpo espazioa jolaserako, ikaskuntzarako eta haurren garapenerako baliabide pedagogikotzat hartu behar da. Arrazoi horregatik azpimarratu nahi dugu espazio honen inguruan hausnartzearen beharra. Kanpo espazioaren konfigurazioak eta erabilerak behar dute gainerako hezkuntza praktika eta baliabideek eskatzen duten gogoeta maila bera. Haur Hezkuntzan, txokoak, proiektuak edo bestelakoekin gogoeta sakona egin ohi den bezala, kanpo espazioak maila bereko hausnarketa lana behar du, modu horretan, Hezkuntza Proiektuan eta curriculumean txertatzeko eta profesionalek praktika hezitzaileetarako irizpideak eta euren rola definitzeko.

Beharrezkotzat hartzen dugun gogoeta sustatzeari begira, interesgarria izan daiteke nazioartean kanpo espazioaren erabilera arrakastatsua sakonago aztertzea. Hala ere, beste testuinguru batzuetan egiten dutena aztertzeaz gain, komenigarria litzateke Haur Hezkuntzako zentroetan kanpo espazioarekin lotutako ekintza-ikerketa egitasmoak abian jartzea, gaur egungo egoera hobeto ezagutu eta aldaketak planifikatu, gauzatu eta ebaluatu daitezten. Esperientzia berritzaile horiek ikerketa honetan identifikatutako hutsuneak orekatzen joateko balioko lukete eta, horrenbestez, haurren garapena aberasteko aukerak areagotzeko. Soka horretatik, interesgarria litzateke berrikuntza horiek haurren garapenean duten eragina aztertzea. Azterketa lan horrek baliatuko luke berrikuntzen eraginkortasuna egiaztatzea beste ikerlan askotan egin bezala (Cosco et al., 2014 ; DeBord et al., 2005).

Ekintza-ikerketaren harira, garrantzitsua litzateke etengabeko berrikuntza prozesuan murgiltzea kanpo espazioari ematen zaion erabilera mugatua gainditzeko eta konfigurazioa eta praktikak hobetzeko. Ekintza-ikerketa izan daiteke bitartekoa irakasleak zein hezkuntza komunitateak kanpo espazioen potentzialtasunaz jabetzeko. Halaber, aukera eman dezake gaiaz hausnartzeko eta denborarekin kanpo espazioak Hezkuntza Proiektuan eta

curriculumean txertatzeko. Horrela, espero dugu kanpo espazioa goi mailako hezkuntza baliabidetzat hartzea haurren jolasean, garapenean eta ikas-kuntzan modu aberasgarrian eragiteko.

Jasotze-data: 2014/09/02

Onartze-data: 2014/09/26

Abstract

The present study aimed at analyzing the school-outdoor space quality in Infant Education. The sample consisted of 19 child care centers placed in the area of Gipuzkoa, 1,156 children, aged between 3 and 6, and 51 caregivers. The results obtained using the Preschool Outdoor Environment Measurement Scale (POEMS) indicate that the average quality of the outdoor space could be considered as moderate. The child care centers have an optimal physical space with potential to enable social interactions. However, the outdoor space is not used as a pedagogical resource for development; that is, as a space to maximize learning opportunities. Therefore, the need to reflect on this space as part of the curriculum and educational project is highlighted.

Keywords: *outdoor space, Infant education, quality in education, curriculum, educational project.*

El objetivo del presente trabajo consistió en examinar la calidad del espacio exterior escolar en Educación Infantil. En el estudio participaron 19 centros educativos de la provincia de Gipuzkoa, 1.156 niños de edades comprendidas entre los 3 y los 6 años y 51 maestros. Los resultados obtenidos a través de la Preschool Outdoor Environment Measurement Scale (POEMS), indican que la calidad media del espacio exterior de los centros es de carácter moderado. Los centros escolares cuentan con un espacio físico óptimo y potencialmente facilitador de interacciones sociales. Sin embargo, el espacio exterior no es considerado como un recurso pedagógico que integra el desarrollo, preparado para maximizar las oportunidades de aprendizaje. Se incide en la necesidad de reflexionar sobre este espacio al mismo nivel que se analizan las demás prácticas y recursos educativos con el fin de incluir la utilización del espacio exterior en el currículo y el Proyecto Educativo.

Palabras clave: *espacio exterior, Educación Infantil, calidad de la educación, currículo, Proyecto Educativo*

Le but de cette étude était d'examiner la qualité de l'espace extérieur de l'école dans l'éducation préscolaire. L'étude a porté sur 19 écoles dans la province de Gipuzkoa, 1.156 enfants âgés de 3 et 6 ans et 51 enseignants. Les résultats obtenus grâce à Preschool Outdoor Environment Measurement Scale (POEMS), indiquent que la qualité moyenne de l'espace extérieur de ces centres est de niveau modéré. Les centres scolaires ont des espaces physiques excellents, potentiellement facilitateurs des interactions sociales. Cependant, l'espace extérieur n'est pas considéré comme une ressource pédagogique qui intègre le développement, aménagé pour maximiser les possibilités d'apprentissage. On souligne la nécessité de réfléchir sur cet espace au même niveau que d'autres ressources et des pratiques éducatives sont analysées afin de insérer l'utilisation de l'espace extérieur dans le programme et le Projet Éducatif.

Mots clé: *l'espace extérieur, Éducation Préscolaire, la qualité de l'éducation, les programmes, Projet Éducatif.*

ERREFERENTZIAK

- Berman, M. G., Jonides, J. & Kaplan, S. (2008). The cognitive benefits of interacting with nature. *Psychological Science, 19*, 1207-1121.
- Belsky, J. (2006). Early child care and early child development. Major finding of the NICHD Study of early child care. *European Journal of Developmental Psychology, 3*, 95-110.
- Canning, N. (2010). The influence of the outdoor environment: den-making in three different contexts. *European Early Childhood Education Research Journal, 18*, 555-566.
- Clarke-Stewart, A., & Allhusen, V. D. (2005). *What we know about child care*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Conde, O., & Pinzolas, J.A. (2005). Los patios de recreo: espacios para la biodiversidad. *Aula de Innovación Educativa, 140*, 54-57.
- Cosco, N., Moore, R.C. & Smith, W.R. (2014). Childcare Outdoor Renovation as a Built Environment Health Promotion Strategy: Evaluating the Preventing Obesity by Design Intervention. *American Journal of Health Promotion, 28*, 27-32.
- Cosco, N. (2007). Developing Evidence-Based Design: Environmental Interventions For Healthy Development of Young Children in the Outdoors in Ward-Thompson, C. and Travlou, P. (eds) *Open Space: People Space* (pp. 125-136). London: Taylor and Francis.
- Cryer, D. (2006). Variables decisivas en la calidad de la educación. En R. Elías, D. C. Raskin, L. Ghiglione, E. Zelada & Y. R. Pedro (Eds.) *Modelos conceptuales y metodológicos en la evaluación de la calidad de la educación preescolar* (pp. 27-46). Paraguay: Ministerio de Educación y Cultura.

- DeBord, K., Hestenes, L.L., Moore, R.C. Cosco, N.G., & McGinnis, J.R. (2005). *Preschool Outdoor Environment Measurement Scale*. Lewisville, NC: Kaplan Early Learning.
- Eliot, S. & Davis, J. (2008). Why natural outdoor playspaces. In S. Elliot (Ed.), *The outdoor playspace naturally for children birth to five years* (pp. 1-14). Castle Hill, NSW: Pademelon Press.
- Els Belluguetseko Haur Hezkuntzako Taldea. (2010). Descubrimos nuevas posibilidades de un lugar poco reconocido: el patio de la escuela. *Aula de Infantil*, 58, 15-17.
- Greenman, J. (2005). *Caring spaces, learning places: environments that work*. Redmond, WA: Exchange Press.
- Hestenes, L. L., Kintner-Duffy, V., & Crosby, D. (March 2011). Unique contribution of outdoor environmental quality to children's cognitive and emotional experiences: A comparison of measures. Presentation at the Biennial Conference for the Society for Research in Child Development, Montreal, Canada.
- Higgins, P. (2009). Into the Big Wide World. *Journal of Experiential Education*, 32, 44-60.
- Hoyuelos, A. (2013). *Haur Hezkuntza. Zenbait ahotsetarako abestia*. Donostia: Hik Hasi.
- Huntsman, L. (2008). *Determinants of quality in child care: A review of the research evidence*. Ashfield: NSW Department of Community Services. http://www.community.nsw.gov.au/docswr/_assets/main/documents/research_qualitychildcare.pdf. 2013ko azaroaren 10ean kontsultatua.
- Jauregi, M. L. (2009). *Haur hezkuntzako gela antolaketa. Espazialaren eta erabileraren deskribapena eta azterketa*. http://www.ehu.es/argitalpenak/images/stories/tesis/Ciencias_Sociales/Haur%20hezkuntzako%20gela%20antolaketa%20espazialaren%20eta%20erabileraren%20deskribapena%20eta%20azterketa.pdf 2013ko azaroaren 10ean kontsultatua.
- Jauregi, M. L. (2012). Espazioa, bizi dugunaren markoa. Haur eskoletako espazioaren antolaketa eta diseinua. *Hik Hasi*, 173, 10-15.
- Kim, S. eta Feldt, L.S. (2008). A comparison of tests for equality of two or more independent Alpha coefficients. *Journal of Educational Measurement*, 45, 179-193.
- Larrea, I. (2007). *0-3 urteko haurraren garapena eta eskola*. Arrasate: Mondragon Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua.
- Larrea, I. & Barandiaran, A. (2012). ¿Y si aprendemos en el exterior? *Infancia*, 134, 4-7.
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder*. Chapel Hill, NC: Algonquin Books.
- Monferrer, O. & Pallerols, M. (2011). La reestructuración de nuestro jardín. *Aula de Infantil*, 61, 9-12.
- Moore, R. C. (1986). *Childhood's domain: Play and place in child development*. London: Croom Helm.
- 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*, 18, 457-471.
- Nedovic, S. & Morrissey, A. M. (2013). Calm active and focused: children's responses to an organic outdoor learning environment. *Learning Environments Research*, 16, 281-295.

- NICHD Early Child Care Research Network (2005). *Child care and child development: Results from the NICHD Study of Early child Care and Youth Development*. The Guildford Press: New York.
- NICHD Early Child Care Research Network [NICHD ECCRN]. (2006). Child care effect sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *American Psychologist*, *61*(2), 99-116.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, *72*, 1534-1553.
- Plateroko Haur Hezkuntza taldea & Sánchez, R. (2006). El patio de la escuela: un bosque lleno de vida. *Aula de Infantil*, *33*, 26-30.
- Ramos, D. (2004). El jardín en la escuela infantil de primer ciclo, un espacio significativo para los niños y las niñas. *Aula de Infantil*, *19*, 11-14.
- Richardson, G. R. (2008). *Creating a space to grow: developing your outdoor learning environment*. London: David Fulton.
- Sogas, M. T. (2004). Nuestro patio. *Aula de Infantil*, *19*, 15-19.
- Temple, V. A., Naylor, P. J., Rhodes, R. E. & Wharf-Higgins, J. (2009). *Physical activity of children in family child care*. *Applied Psychology Nutrition and Metabolism*, *34*, 794-798.
- Tovey, H. (2007). *Playing outdoors: spaces and places, risks and challenges*. Berkshire, England: Open University Press.
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Vandergrift, N., & Steinberg, L. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth. *Child Development*, *81*, 737-756.
- Vermeer, H. J., Groeneveld, M. G., Larrea, I., van IJzendoorn, M. H., Barandiaran, A., & Linting, M. (2010). Child care quality and children's cortisol in Basque Country and the Netherlands. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *31* (4), 339-347.
- Vidiella, R. (2004). El jardín en la escuela infantil. *Aula de Infantil*, *19*, 7-10.
- Waller, T. (2010). «Let's throw that big stick in the river»: an exploration of gender in the construction of shared narratives around outdoor spaces. *European Early Childhood Education Research Journal*, *18*, 527-542.
- 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*, *18*, 473-483.

Doktorego-tesi honen bigarren helburua Haur Hezkuntzako kanpo espazioko jolas sozialaren eta inplikazioaren arteko erlazioa aztertzea eta generoaren arabera ezberdintasunik ote dagoen ezagutzea da. Helburu horrekin lotutako datu guztiak doktorego-tesi honen bigarren argitalpenean plazaratzen dira. Artikulu horrek "Preschool children's social play and involvement in the outdoor environment" du izena, Early Education and Development aldizkariak argitaratuta.

**6.2. Early Education & Development (JCR, 2. kuartila, Inpaktua: 1.183):
Preschool children's social play and involvement in the outdoor environment**

Preschool Children's Social Play and Involvement in the Outdoor Environment

Nekane Miranda, Iñaki Larrea, Alexander Muela & Alexander Barandiaran

Ikerketa honen helburu nagusia izan zen Haur Hezkuntzako kanpo espazioko jolas sozialaren eta inplikazioaren arteko erlazioa aztertzea. Ikerketan Euskal Herriko 19 ikastetxeetako hiru eta sei urte bitarteko ($BB_{adina} = 3.95$; $DT = 0.82$) 173 haurrek hartu zuten parte. Aldi berean, 51 irakaslek (50 emakume, gizonezko 1) ere osatu zuten lagina.

Gure emaitzek aditzera ematen dute badagoela erlazioa jolas sozialaren eta inplikazioaren artean, eta talde jolasa dela inplikazio maila altuena iragartzen duena. Ez zen aurkitu ezberdintasun esanguratsurik neska eta mutilen arteko inplikazio mailari dagokionez. Aitzitik, agerian gelditu zen generoak talde jolas motaren eta inplikazioaren artean efektu moderatzailea zuela.

Emaitzen eztabaida oinarritzen da Haur Hezkuntzako kanpo espazioetan berrikuntzak egiteko dagoen premian, haurren garapenean positiboki eragite aldera.. Berrikuntzen ondorengo kanpo espazioak jolas soziala sustatuko du, berarekin hezkidetzak eta genero inklusioa bultzatuz, eta bidenabar, espazioaren diseinuak ingurune natural baten irisgarritasuna eta jolaserako aukera anitzak bermatuko ditu.

Early Education & Development

Early Education & Development (EE&D) aldizkaria Haur Hezkuntzako hurrekin eta haien familiekin lan egin eta ikertzen dutenentzako aldizkari profesionala da: Haur Hezkuntzako irakasle, psikologo, administratzaile, Haur Hezkuntzako espezialista, haurren psikologoak zein hezkuntza bereziko irakasleentzako. Aldizkariaren diseinuak nabarmentzen ditu ikerketaren eta informazio zientifiko sendo baten praktikaren inplikazioak.

EE&D aldizkaria da hezkuntza eta haurren garapeneko ikerketa komunitatearen eta hezkuntza komunitatearen bitartekari bat. Haur Hezkuntzako haurren arreta goiztiarraren etengabeko hazkunderan, ikerketa foro izateko eta politika orokorreko artikuluetarako sortu zen.

EE&Dko aldizkariak barne hartzen ditu arrisku egoeran dauden edo behar bereziak dituzten haurrentzat sorturiko Haur Hezkuntzako programak, terapia programatako ikerketak, instrukzio eta garapeneko teknikak, eskolak eta komunitateak, haur eskoletako proiektuak, ebaluazio ikuspegi eta dispositiboak, gurasoen rola eta konpetentziak, pertsonalaren konpetentziak, ingurune fisiko eta soziala, eskolarako prestakuntzak eta arreta goiztiarra eta esku-hartzea.

Aldizkariaren inpaktua

- 2015. urteko inpaktu faktore: 1.183
- Ranking: 31/57 (Psychology, Educational) and 72/231 (Education & Educational Research) and 54/69 (Psychology, Developmental)
- 2016 Thomson Reuters, *Journal Citation Reports*, 2. kuartila
- 2015 CiteScore: 1.46 - values from Scopus

Early Education & Development (EE&D) aldizkaria ondorengo datu baseetan indexatua dago:

EBSCOhost

Associates Program Source Plus
Book Review Digest Plus (H.W. Wilson)
Current Abstracts
Education Abstracts (H.W. Wilson)

Education Full Text (H.W. Wilson)
Education Index (Online)
Education Research Complete
Education Research Index
Education Source
Military Transition Support Center
OmniFile Full Text Mega (H.W. Wilson)
PsycINFO
SocINDEX
SocINDEX with Full Text
TOC Premier (Table of Contents)
Vocational Studies Complete

Elsevier BV

Scopus

ERIC (Education Resources Information Center)

Gale

Academic OneFile
Educator's Reference Complete

National Library of Medicine

PubMed

OCLC

Education Index (Online)

Ovid

PsycINFO

ProQuest

Education Database

Health Research Premium Collection

Professional ProQuest Central

ProQuest 5000

ProQuest 5000 International

ProQuest Central

ProQuest Education Journals

ProQuest Professional Education

Psychology Database

Social Sciences Premium Collection

Taylor & Francis

Educational Research Abstracts Online

Studies on Women and Gender Abstracts (Online)

Thomson Reuters

Current Contents

Social Sciences Citation Index

Web of Science

Preschool Children's Social Play and Involvement in the Outdoor Environment

Nekane Miranda^a, Inaki Larrea^a, Alexander Muela^b, and Alexander Barandiaran^a

^aFaculty of Humanities and Education, Mondragon University; ^bDepartment of Personality, Assessment and Psychological Treatment, University of the Basque Country (UPV/EHU)

ABSTRACT

Research Findings: The primary purpose of the present study was to examine the relationship between social play and involvement in the outdoor preschool environment. The study included 173 children ranging in age from 3 to 6 years ($M_{\text{age}} = 3.95$, $SD = 0.82$) and attending 19 preschools in the Basque Country (Spain). A total of 51 teachers (50 women, 1 man) also participated. Our results indicated that there is a relationship between social participation and involvement and that group play is the type of play that best predicts greater involvement. No significant differences in levels of involvement were found between boys and girls, although gender was found to have a moderating effect on the relationship between the type of group play and involvement. *Practice or Policy:* The results are discussed with reference to the need to implement innovations in the outdoor preschool environment that have a positive effect on child development. The outdoor environment should promote social participation as well as gender equality and inclusion, and consequently it should be designed to offer both access to a natural environment and multiple opportunities for play.

In many European countries there has been a considerable increase in preschool attendance. In fact, the educational policy plan of the European Union predicts that 95% of preschool-age children will be enrolled by the year 2020 (European Commission/Education, Audiovisual and Culture Executive Agency/Eurydice, 2013). Early childhood education benefits not only children but also their families and society in general. However, the magnitude of these benefits depends on the quality of the education (Cassidy et al., 2005; Vandell, Belsky, Burchinal, Vandergrift, & Steinberg, 2010). Numerous studies have shown that high-quality preschools are associated with greater well-being and an improved social and emotional balance among children as well as increased cognitive and language skills (Årlemalm-Hagsér, 2006; Gialamas, Mittinty, Sawyer, Zubrick, & Lynch, 2014; Pinto, Pessanha, & Aguiar, 2013).

In early childhood, play and formal education are two mutually dependent aspects that form part of what constitutes quality in schools. Play is of fundamental importance at this stage of a child's life, as it is associated with learning and development (Pellegrini, 2011; Rubin, Fein, & Vandenberg, 1983; Smith & Hart, 2004). Consequently, one of the goals of early education is to enable children to play and to offer them the resources they need to do so in positive, enjoyable, and learning environments (Fisher, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Singer, & Berk, 2011). This interrelationship is widely acknowledged in northern European countries such as Norway (Karila, 2012) and Iceland (Gunnarsdottir, 2014), where play is seen as the basis for early education.

However, most of the research conducted in schools has focused exclusively on the classroom, and very few studies have examined the relationship between play and other key variables of children's

CONTACT Inaki Larrea ✉ ilarrea@mondragon.edu Faculty of Humanities and Education, Mondragon University, Dorleta auzoa z/g, Eskoriatza 20540, Basque Country, Spain.

© 2016 Taylor & Francis

development with respect to their learning in the outdoor school environment (Ernst, 2014). This was the starting point for the present study, which aimed to examine the relationship between social play and involvement in the outdoor school environment.

The outdoor school environment: A natural context for development and learning

A considerable amount of research has clearly demonstrated the positive influence that outdoor activity can have on various aspects of child development (Moser & Martinsen, 2010). For example, outdoor activity was found to promote children's social competence (Veiga et al., 2016), to promote motor skills and physical health (Cosco, Moore, & Smith, 2014; Gray et al., 2015), and to reduce levels of aggressiveness and conflict by encouraging affiliative behavior (Blanchet-Cohen & Elliot, 2011; Ouvry, 2003). Some studies have found that outdoor activity has a positive effect on children's concentration (Mårtensson et al., 2009) and imagination and creativity (Canning, 2010) while also fostering an appreciation of nature and of what can be learned from nature experiences (Klaar & Öhman, 2014).

In this context, some authors argue that the design of the outdoor environment, the activities that take place there, and the use that children make of it should be given greater weight both in the early childhood education curriculum and in the everyday functioning of schools (DeBord, Hestenes, Moore, Cosco, & McGinnis, 2005; Kos & Jerman, 2013). Indeed, it is recommended that outdoor environments be more highly valued as precursors of pedagogical environments that facilitate play, learning, and child development (Moser & Martinsen, 2010). Many researchers believe that optimal outdoor environments are those whose design tests the psychomotor skills of children, provides a stimulating environment with different types and levels of challenges, is closely connected with the natural environment, and allows easy access (MacQuarrie, Nugent, & Warden, 2015; Moore, 2014). It is also stressed that the outdoor environment should be designed in such a way that children can experience it in many different ways and take reasonable risks during their play activity, thus leading them to perceive the environment as stimulating and challenging (Little, Sandseter, & Wyver, 2012).

Social play and the outdoor school environment

Play is a major activity of many children in most cultural communities around the world (Roopnarine, 2011). Play is a key element in child development because it demands learning; the development of linguistic, cognitive, and motor skills; and social competence (Pellegrini, 2011; Rubin et al., 1983; Smith & Hart, 2004). Children's play has been classified on the basis of their cognitive development (Piaget, 1962; Smilansky, 1968) as well as in relation to social maturity (Parten, 1932). Early childhood education and consequently outdoor school environments are social contexts for play, and as these may often include interaction with peers, there is an opportunity to examine what is known as social play (Coplan, Rubin, & Findlay, 2006).

Social play in early childhood

The development of social play is a complex phenomenon involving the interaction of individual factors (e.g., sociability, emotion regulation, communicative skills), dyadic and group processes (relationships with caregivers and peers), and dimensions of the social context (cultural community, the social and emotional climate of the social setting of play; Howes, 2011). What distinguishes social play from other kinds of play is, obviously, the fact that it requires the coordinated participation of different individuals, and thus it provides a unique context for psychosocial development and for the building of socioemotional resilience. Social play occurs when a child is motivated to engage other children in shared playful activities, is able to regulate emotional arousal, and possesses the skills required to initiate interactions with others such that his or her social overtures are responded to in kind (Coplan et al., 2006).

Social play has enormous potential and serves various functions in the context of child development. During the toddler and preschool developmental periods it is seen as a behavioral manifestation of social competence (Howes, 2011).

Various studies have highlighted the fact that when children play together they have the opportunity to mutually adjust their behavior (Pellegrini, 2011). Similarly, this kind of play exposes children to other points of view, which they may then come to share, and in the process they can acquire more complex sets of values, knowledge, and ways of interacting (Howes, 2011; Rubin et al., 1983). Through social play, children also share the symbolic meaning that is implicit to play, an aspect that requires cognitive and communicative skills for understanding and extending the meaning of what play entails (Howes, 2011).

These characteristics mean that the ability to engage in social play, in addition to the various nonsocial forms of play, is a good marker of psychosocial adjustment in young children (Coplan et al., 2006). In fact, a lack of social interaction in childhood, characterized by highly reticent behavior on the part of the child, has been associated with social isolation, shyness (as a trait that hampers social interaction), and social anxiety (Rubin, Coplan, & Bowker, 2009), all of which in turn are predictors of socioemotional difficulties and problems with school adjustment (Coplan, Ooi, Rose-Krasnor, & Nocita, 2014).

Categories of social participation in play

Children's social participation in play is generally classified into the categories of unoccupied play, solitary play, onlooker play, parallel play, associative play, and cooperative play (Parten, 1932). Taking this categorization as a reference, Rubin (2001) classified social play into three categories: solitary play, parallel play, and group play. These categories comprise various kinds of play that differ in terms of their cognitive complexity. Group play in this case includes associative and cooperative play and is assumed to reflect the highest degree of social participation. A number of studies have indicated that children are more likely to participate in the categories of play that involve greater social participation as they get older (Pellegrini, 1992). Also, Rubin noted that during the preschool stage, parallel play prevails among children between 2.5 and 3.5 years of age, whereas among children ages 3.5 to 4.5 years, associative play is more common.

Social play in the outdoor school environment

It is important to note that most published research concerns social play within the classroom, and very few studies have focused on the outdoor school environment (Ernst, 2014; Veiga et al., 2016). In terms of differences between the indoor and outdoor environments regarding the type of play that children engage in, research has generally found that the outdoor school environment encourages as much if not more social play than does the indoor setting (Bar-Haim & Bart, 2006; Hartle, 1996; Henniger, 1985; Shim, Herwig, & Shelley, 2001) and that play that takes place outside positively complements what is learned indoors (Hart, 1993). For example, Shim et al. (2001) reported that activities performed in the outdoor school environment were more likely to involve social interaction and included more complex forms of peer play.

Henniger (1985), for his part, found differences in preschool children's indoor and outdoor social play. Specifically, he observed more solitary activity indoors and more parallel play outdoors. Solitary play occurs when a child plays alone, quietly exploring or constructing in his or her social environment (Coplan & Ooi, 2014). *Solitary play* is used to describe the display of solitary-functional and solitary-dramatic behaviors in the presence of peers. Solitary-functional behavior is characterized by repetitive sensorimotor actions both with and without objects (e.g., skipping, banging blocks), whereas solitary-dramatic behavior involves engaging in pretense while playing alone (e.g., playing make-believe; Coplan & Ooi, 2014).

Conversely, it should be noted that there is also some preliminary evidence to suggest that solitary-active play occurs more frequently during outdoor free play as opposed to indoors (Bar-

Haim & Bart, 2006). Although this type of play has been associated with impulsivity (Coplan & Rubin, 1998), reticent behaviors, less social play, lower peer acceptance (Nelson, Hart, & Evans, 2008), and poorer motor skills and sensory reactivity (Bar-Haim & Bart, 2006), it has been suggested that it does not constitute a maladaptive behavior in the outdoor environment (Spinrad et al., 2004). It is argued that this is because the outdoor environment offers more opportunities for solitary-functional activities (e.g., running, sliding, climbing), and these are not perceived negatively by the peer group (Spinrad et al., 2004).

Some studies focusing on gender differences in social play have found that from the age of 2 years, boys and girls show clear preferences for companions of the same gender and spend more and more time in groups self-organized by gender (Andrews, Hanish, Fabes, & Martin, 2014; Ruble, Martin, & Berenbaum, 2006). In addition, with respect to open-air settings, boys tend to gather in larger, more open areas to play in larger groups where they are both farther away from adults and, at the same time, more public or visible. Their play here also involves more physical contact and fighting and reveals a greater social hierarchy (Davidsson, 2006). By contrast, play among girls is typically carried out in small groups, in more intimate settings, and closer to adults, with agreed-on turns for involvement and more interactive conversations (Pillitteri, 2009).

The concept of involvement in play research

In addition to the outdoor school environment and social play, another focus of the present study is involvement. In our view, the construct of involvement developed by Laevers (1994) offers a theoretical structure that is flexible enough to enable the quality of children's activity to be evaluated. Involvement refers to a process in the learner. This variable is generated by the learning environment and provides direct feedback about the impact of a teacher's interventions, as it describes qualities that can be observed in the child while teaching is taking place (Laevers & Heylen, 2003). According to Laevers (1994, 2005), children with a high level of involvement are highly concentrated and absorbed by their activity. They show interest, motivation, and an intense and fascinated attitude, and hence they tend to persevere. Their gestures and posture indicate intense mental activity, and they fully experience sensations and meanings.

Although the concept of involvement refers to a dimension of human activity it is not linked to specific types of behavior or to specific levels of development (Laevers, 2003); in fact, it has more in common with the notion of state of flow proposed by Csikszentmihalyi (1997). Given that the primary activity of the child in the outdoor school environment is fundamentally play, then high-involvement play would also include a considerable amount of exploratory activity that requires the child to be immersed in the action that he or she is performing and to function to the best of his or her capabilities. Through such play the child may have a profound and motivating educational experience. Laevers (1994) argued that these characteristics mean that involvement and emotional well-being can give a fair idea about the likelihood of positive personal, socioemotional, and cognitive development in the learner. These two aspects can therefore be regarded as key indicators for assessing the quality and effectiveness of learning in early education—hence the value of creating learning environments that promote them (Laevers & Heylen, 2003).

It should be noted that previous studies that have examined levels of involvement from this perspective have been conducted in the indoor school environment, primarily in relation to activities that could be considered academic and closely related to school routine, with little attention being paid to possible gender differences (Woods, 2016). The findings suggest that well-being and emotional security in the child, sensitivity on the part of the teacher, or a close child–teacher relationship characterized by a high degree of warmth and openness are associated with higher levels of involvement among children (Barandiaran, Muela, López de Arana, Larrea, & Vitoria, 2015). Conversely, discordant and coercive interactions between child and teacher as well as a child's overdependence on the teacher have been linked to low levels of involvement (Barandiaran et al., 2015; Doumen, Koomen, Buyse, Wouters, & Verschueren, 2012; Ebbeck et al., 2012).

Among those classroom-based studies that have considered gender, Ulich and Mayr (2002) found that although overall levels of involvement were similar among boys and girls, there were substantial differences in terms of their activity preferences. Specifically, they found that boys showed greater involvement than girls in physical play, sand and water play, hammering and wood work, the use of technical instruments, and play with discovery tables or construction material. Girls, by contrast, showed higher rates of involvement in molding and modeling, board and card games, role play, scissoring, gluing and folding, puzzles and worksheets, and listening to music.

The present study

The literature review set out so far in this introduction suggests that an optimal outdoor school environment activity is associated with greater social competence, motor skills, and physical health and has a positive effect on children's concentration, imagination, and creativity (Moser & Martinsen, 2010). It is also worth mentioning that the high quality of an outdoor school environment has been found to be associated with interaction with nature and to be characterized by play situations, learning, and interactions that encourage the participation and personal initiative of the child (Canning, 2010; Moser & Martinsen, 2010).

One of the ways to evaluate the effect that the quality of the outdoor school environment has on child development is to focus on play and to examine its relationship with involvement. However, most research that has taken this perspective has been limited to the indoor classroom setting, and very few studies have examined the relationship between play and involvement in the outdoor school environment. Furthermore, there has been little research examining the relationship between play and involvement in the outdoor school environment from the point of view of gender. In this respect, many issues remain to be clarified, such as whether there are gender differences in children's involvement in activities taking place in the outdoor school environment and whether gender moderates the relationship between play and involvement.

In light of this, the primary purpose of the present study was to examine the relationship between the type of social play in the outdoor school environment and involvement. We hypothesized that greater social play activity (solitary, parallel, or group) would be associated with greater involvement and that children who showed greater group play activity would show greater involvement than would children who engaged more in solitary or parallel play. We did not expect to find gender differences in involvement in the outdoor school environment, nor did we expect to find any moderating effect of gender on the relationship between the type of social play and involvement.

Method

Participants

The participants in the present study were 173 children (87 girls, 50.3%; 86 boys, 49.7%) between 3 and 6 years of age ($M_{\text{age}} = 3.95$, $SD = 0.82$) who were attending a total of 19 preschools in the Basque Country (Spain). A total of 51 teachers (50 women, 1 man) also participated. Class sizes ranged from 21 to 25 children, and the staff:child ratio was 1:24. Children spent 5 hr per day in class and 30 min per day outside in the preschool playground. Both the children and the teachers were selected based on their availability. Written informed consent was obtained from all children's parents as well as from the teachers and the school management. This research was carried out in accordance with the current ethical standards established by our universities.

Procedure

The present research was carried out in several steps. First the research project was presented to various schools in the Basque Country. Once informed consent for participation was obtained from

the school heads, the teaching staff, and the children's legal guardians, the quality of the outdoor school environment was assessed using the Preschool Outdoor Environment Measurement Scale

(POEMS). The outdoor environments analyzed met the minimum requirements established by the Spanish Ministry of Education. They all covered an area of at least 150 m² ($M = 189.5$, $SD = 15.82$) and they were used by children in accordance with an agreed-on timetable that separated children of different ages.

Next the children's free play in the outdoor school environment was recorded. Play observations were carried out over a period of 3 months from April through the third week of June. On each day of observation we selected four children and made recordings lasting 24 min. We had a different list of randomized children to film individually for 6 min, with each child being filmed on a single day. Although the recording focused on the selected child, other children from his or her class who had attended school on that day were also present in the playground. A number of strategies were used to control for the effect of certain variables: We chose days on which the weather was similar (no rain; temperature between 14°C and 18°C), recordings were made at the same time of day (11:00–11:30), the children spent the same amount of time in the classroom (5 hr) and outdoors (30 min), and we ensured a similar teacher:child ratio (1:24) and overall group size (21–25 children). Finally, the recordings were viewed and evaluated using the Play Observation Scale and Leuven Involvement Scale for Young Children.

Measures

The poems

As its name suggests, the POEMS (DeBord et al., 2005) is a scale that measures the quality of the outdoor environment of preschools. The layout and use of a school's outdoor environment was examined through observations of children and teachers outdoors. The observation period required by the scale was 45 to 60 min. The information gathered through observation was complemented by interviews with teaching staff. The POEMS consists of 56 binary-choice items grouped into five domains: (a) Physical Environment, (b) Interactions, (c) Play and Learning Settings, (d) Program, and (e) Teacher/Caregiver Role. The first domain, Physical Environment, refers to the quality of the physical characteristics of the preschool outdoor environment. A high-quality physical environment is one designed in such a way that children are able to try out their skills in a setting that offers various types and levels of developmental challenges and stimulation, all of which must be easily accessible and closely linked to nature. The physical environment should arouse children's curiosity, fostering their understanding of reality, stimulating their imagination, inviting exploration, communicating a sense of belonging and cultural identity, and promoting the development of competencies. The location of the outdoor play environment is particularly important; namely, it should be well away from risks to children's safety (e.g., roads) and health (e.g., dust, smoke). The second domain, Interactions, refers to the extent to which the outdoor environment encourages children to interact with it. For example, a high-quality environment might contain leaves, flowers or twigs, and so on; promote child-to-child interactions through the presence of two-person benches or objects such as a puppet theater; enable teacher-child interactions during playtime (e.g., facilitating activities, fostering inquisitiveness); and allow for parent-child interactions (e.g., having adequate outdoor seating). The third domain, Play and Learning Settings, refers to the organization of the outdoor play and learning space and the materials available within it. Thus, a high-quality setting would include distinct spaces that promote specific experiences or activities around a common theme (e.g., an active play zone, a storytelling corner, an area for sand and water play, a kitchen garden) and that use good-quality natural or manufactured materials, including materials or objects that can be moved around (pinecones, smooth stones, toys for sand play) depending on their relevance to a given activity and zone. The fourth domain, Program, refers to the integration of the outdoor space within the curriculum. Thus, a high-quality program is one that considers outdoor activity an extension of classroom-based work and regards it as an important part of the curriculum. In other words, there is

explicit recognition that children's development and learning can also take place in an outdoor space that is designed to maximize their learning opportunities (investigation, exploration, physical activity and spontaneous movement, social interactions, promotion of language development, negotiation and cooperation, experiences with various materials, etc.). The fifth and final domain, Teacher/Caregiver Role, refers to the extent to which the educational community (teachers, families, and community resources) seeks to promote high-quality outdoor spaces. It also alludes to the pedagogical style of the teacher/caregiver. High quality here would entail consideration of the outdoor environment as an educational resource that needs the support and participation of teachers, families, and other members of the community. In addition, the teacher/caregiver would ideally adopt an involved and interactive role that includes suggesting ways of organizing outdoor learning spaces while ensuring children's safety but without this involvement becoming intrusive, critical, normalizing, or limiting of children's creative learning opportunities.

When using the POEMS the task for the observer is to check whether each item is present, and this was the first step in our study. Then, once all of the POEMS data had been gathered, we calculated the percentage value of each domain on a scale ranging from 0 to 100 points. The overall mean percentage was then interpreted as follows: 30 or less, very low-quality environment; 31–41, low quality; 42–60, medium quality; 61–70, high quality; and 70 or above, very high quality. The POEMS offers appropriate internal consistency, content validity, and concurrent validity (DeBord et al., 2005). In the present sample, Cronbach's alpha was .84. Cronbach's alphas for each of the domains (factors) were .72, .78, .76, .63, and .71 for Physical Environment, Interactions, Play and Learning Settings, Program, and Teacher/Caregiver Role, respectively.

The 19 playgrounds were coded by two raters, both experts in early childhood education. Interobserver agreement was .91 (Spearman correlation).

The play observation scale

The Play Observation Scale (Rubin, 2001) is a tool that measures the social participation and cognitive quality of preschool children's play. It has proved useful in determining age and gender differences in children's play, socioeconomic status differences in play, effects of the ecological setting of play, individual differences in play, and the social contexts within which the various forms of cognitive play are distributed (Fromberg & Bergen, 2015). For the purposes of the present study we recorded the free play of each child in the outdoor school environment. We assessed social participation by viewing the video recordings. Ten-second intervals were coded for social participation (six variables: unoccupied, onlooking, solitary play, parallel play, peer conversation, and group play) and the cognitive quality of play (five variables: functional, dramatic, and constructive play; exploration; games with rules), resulting in 36 coding intervals per child over the total observation period of 6 min. The 11 variables can be defined briefly as follows: Unoccupied behavior implies a complete lack of goal or focus; onlooking is when a child watches (or listens to) the behaviors and activities of other children; solitary play is when a child engages in an activity entirely alone; parallel play implies engagement in an activity alongside (but not together with) other children; peer conversation is when a child communicates verbally with others; group play involves engagement in an activity together with another child or children, in which the cognitive goal or purpose is shared among all group members; the goal of functional play is to experience sensory stimulation through simple, repetitive muscular movements; dramatic play implies dramatized life situations or bringing life to an inanimate object; the aims of constructive play and exploration, respectively, are to create or construct something and to obtain visual or auditory information from an object; finally, games with rules imply engagement in a competitive game-type activity following preestablished rules and limits (Rubin, 2001). A training period was required on recorder use by the two observers, both experts in early childhood education.

A time code superimposed on each videotape in conjunction with a remotely controlled tape-stop device allowed observers to view tapes in 10-s intervals. Intraobserver and interobserver agreement were .92 and .89 (Cohen's kappa), respectively. This calculation was based on the 30% of videos that were double coded.

Leuven involvement scale for young children

The Leuven Involvement Scale for Young Children (Laevers, 1994, 2005) evaluates the degree of a child's involvement in a given activity. We assessed involvement by viewing the recordings of the children's free play in the outdoor school environment. A total of six intervals, each lasting 1 min, were coded per child, and in each sequence the child's level of involvement was rated on a scale from 1 to 5. The five scale ratings were as follows: (1) Extremely low involvement: The child hardly shows any activity; (2) Low involvement: The child shows some degree of activity, but this is often interrupted; (3) Moderate involvement: The child is busy the whole time but without real concentration; (4) High involvement: There are clear signs of involvement, but these are not always present to their full extent; and (5) Extremely high involvement: During the episode of observation the child is continuously engaged in the activity and completely absorbed in it.

The average value of each set of six observations was obtained: The lower the score, the less the involvement, and vice versa. A concordance analysis was carried out between two observers (for 30% of the videos), both experts in early childhood education, yielding a mean intraclass correlation coefficient (two mixed effects factors, absolute agreement) of .85.

Data analysis

First, we performed a descriptive analysis of the outdoor school environment. Second, a bivariate correlation analysis was carried out to explore the relationships among the different variables in the study. Pearson's correlation coefficient was calculated in all cases except when the variable was dichotomous (gender), in which case the point biserial correlation coefficient was used. Third, given that the data structure implied two levels of analysis—that is, children (Level 1) grouped within playgrounds (Level 2)—we used hierarchical linear models in order to estimate cross-level relationships in the nested data structure (Heck, Thomas, & Tabata, 2013).

Analyses were performed using the MIXED procedure in SPSS Version 23.

Results**Descriptive analysis of the outdoor school environment**

Table 1 shows the mean scores and standard deviations obtained for the quality of the outdoor environment of the preschools, as measured by the POEMS.

The overall mean quality rating of the schools' outdoor environments was moderate (60.47%). High ratings were achieved in the Physical Environment and Interactions domains, whereas scores for the other domains indicated medium quality. It should be noted that the score for Teacher/Caregiver Role was slightly above what would be required to consider an outdoor environment as being of sufficient quality.

The design of the outdoor environments was generally geared toward the main sports played, such that soccer pitches or basketball courts (68%) predominated. In fact, in many of the environments sports were the only type of activity possible. Indeed, we often observed a large group of children, mostly boys, playing soccer and taking up most of the playground, thus forcing the

Table 1. Mean scores and standard deviations for the quality of the outdoor environment.

Domain	M	SD	M of Percentages (Range = 0–100)	SD of Percentages	N
Physical Environment (range = 0–13)	10.21	2.84	78.54	21.84	19
Interactions (range = 0–13)	9.89	2.88	76.11	22.19	19
Play and Learning Settings (range = 0–13)	7	2.33	53.85	17.95	19
Program (range = 0–9)	4.42	1.35	49.12	14.96	19
Teacher/Caregiver Role (range = 0–9)	3.58	1.68	44.74	20.96	19
Total			60.47	16.65	19

remaining boys and girls to play in less appealing areas with hardly any resources available for alternative games. Few of the playgrounds offered other play equipment such as jump ropes (55.6%) or nets (5.6%). Furthermore, only rarely did we find complementary equipment that could respond to the diverse interests of boys and girls, such as sand play (5.6%) or drawing (5.6%). When such complementary equipment was available it was sometimes difficult for the children to access (50%), thus hampering their autonomous use of it. The playgrounds analyzed were thus a long way from what one might consider a natural environment for learning (16.7%), that is, a place where children can play and learn by engaging with and manipulating a range of natural elements, materials, organisms, and habitats through sensory, fine motor, and gross motor experiences. Overall, there were low levels of environmental diversity, natural elements, and contact with nature.

With respect to the use of the outdoor school environment, there were limits in both time (30 min break time) and space (restricted to the playground), and children only infrequently made use of some other resources that were available in the public space.

When interviewed, teachers tended to give a poor rating to the pedagogical content of the outdoor environment. In general, they saw the playground as a place where children could run around, tire themselves out, and let off steam. For many teachers, the time children spent outside was a period of rest from what really mattered, that is, the syllabus-based learning that took place in the classroom. Consequently, they saw little of educational value in the outdoor environment and regarded their role there as supervising the children and offering help when needed, such as when a child fell down, asked for help, or needed comforting. Consistent with this, we did not observe teachers extending learning about the outdoors or modeling care of the environment. Neither did they appear to have a proactive attitude toward providing new resources that might enrich children's play.

Descriptive statistics and bivariate correlation analysis

Table 2 shows the mean scores and standard deviations obtained by the children with respect to type of social play and involvement, broken down by gender and age.

In the correlation analysis, involvement showed positive, statistically significant, small-magnitude correlations with parallel play ($r = .19$, $p < .05$) and moderate-magnitude correlations with group play ($r = .49$, $p < .01$); group play showed negative, statistically significant, moderate-magnitude correlations with both solitary play and parallel play ($r = -.40$ and $r = -.48$, respectively, $p < .01$) and small-magnitude correlations with gender ($r = -.16$, $p < .05$).

Multilevel analysis

In order to determine whether there were differences both between and within playgrounds with respect to the criterion variable involvement, we carried out a random-effects one-way analysis of variance. Using the variance in the playground factor (0.03) and the variance of the residuals (0.44) we calculated the intraclass correlation coefficient. The value obtained (intraclass correlation

Table 2. Mean scores and standard deviations for social participation and involvement.

Variable	Gender				Age Group					
	Girls (n = 87)		Boys (n = 86)		3-4 Years (n = 62)		4-5 Years (n = 58)		5-6 Years (n = 53)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Unoccupied	1.38	3.08	1.17	1.90	1.39	2.60	1.00	1.63	1.45	3.26
Onlooking	3.56	4.29	3.06	3.91	3.48	4.17	2.98	3.70	3.47	4.47
Solitary play	1.91	2.90	2.78	4.98	3.13	4.49	1.72	3.23	2.09	4.33
Parallel play	2.99	7.58	2.47	6.43	4.73	8.94	1.47	4.98	1.77	5.86
Group play	14.54	9.53	17.83	11.16	14.02	11.20	17.36	9.12	17.40	10.77
Peer conversation	8.20	6.32	6.09	5.50	5.95	5.35	8.26	6.26	7.34	6.27
Involvement	3.33	0.77	3.48	0.58	3.45	0.68	3.36	0.67	3.39	0.72

coefficient = .06) indicated that of the total variance in the criterion variable, around 6% corresponded to the difference in means of the playgrounds, which thus suggests that children's involvement depends to a small extent on the playground in which they are playing.

In addition, the results of the null model suggested that a multilevel model was not appropriate given that the intercept did not vary significantly between playgrounds (Wald $Z = 1.256$, $p > .05$). Therefore, and following the recommendations of Heck et al. (2013), we performed a hierarchical regression analysis with interaction terms in order to examine the relationship between the type of social play and involvement. It should be noted that the variable gender was reclassified as a dummy variable, with 0 corresponding to boys (the reference group) and 1 to girls. Likewise, the variable age was reclassified into two dummy variables whose reference group was boys in the 3- to 4-year-old age group.

Hierarchical regression analyses

In order to examine the effect of type of social play on involvement we carried out a series of hierarchical multiple regression analyses with interaction terms, in which gender, age, and type of play were predictor variables and involvement was a criterion variable. For each regression analysis, children's gender and age were entered in the first step; the main effects of solitary play, parallel play, and group play were entered in the second step; and two-way interaction terms (Solitary Play \times Gender, Parallel Play \times Gender, and Group Play \times Gender) were entered in the third, fourth, and fifth steps, consecutively. All necessary assumptions for carrying out the regression analysis were met. Both the histogram of residuals and the probability chart fell within the normal distribution of the data (assumption of parametric data), and application of the Breusch-Pagan test and Koenker's test revealed no heteroscedasticity problems. In addition, we checked that the value of the variance inflation factor and tolerance indices were within the recommended range.

The analysis revealed a statistically significant interaction between group play and gender, $F(9, 163) = 21.019$, $p = .0001$. The linear model that included this interaction explained 53.7% of the variance in involvement. The results are shown in Table 3.

With respect to primary effects, no effect of gender or age group on involvement was found; hence, there were no differences in involvement between boys and girls or among children of different ages. The results demonstrated that solitary play ($\beta = .209$, $t = 2.732$, $p = .007$), parallel play ($\beta = .535$, $t = 5.269$, $p = .0001$) and group play ($\beta = .756$, $t = 7.530$, $p = .0001$) all predicted involvement. Thus, as might be expected, the greater the frequency of solitary, parallel, or group play, the greater the child's involvement. More specifically, our analysis of the regression coefficients demonstrated that group play accounted for more of the variance in predictive ability than did either solitary play or parallel play.

Table 3. Regression analysis with type of play, gender, and age as predictor variables and involvement as a criterion variable ($N = 173$).

Predictor Variable	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
Gender	-.112	.036	.040	.038	-.256
Age group: 4-5 years	-.061	-.014	-.014	-.014	-.018
Age group: 5-6 years	-.041	-.019	-.021	-.020	-.009
Solitary play		.269**	.273**	.273**	.209**
Parallel play		.625**	.625**	.618**	.535**
Group play		.903**	.903**	.902**	.756**
Solitary Play \times Gender			-.009	-.009	.062
Parallel Play \times Gender				.008	.126
Group Play \times Gender					.280*
R^2 (proportion of variance accounted for)	.015	.525	.525	.525	.537
Added value		.510**	0	0	.012*

Note. Data are standardized regression coefficients (betas).

* $p < .05$. ** $p < .01$.

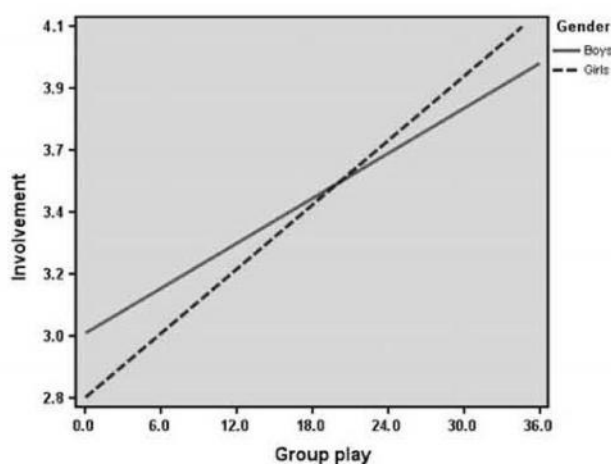


Figure 1. Interaction between group play and gender with respect to involvement. Level of involvement was rated on a scale from 1 to 5. The frequencies for group play ranged from 0 to 36.

With respect to interaction effects (see Figure 1), we found that gender modulated the relationship between group play and involvement ($\beta = .280$, $t = 2.061$, $p = .041$). Specifically, although a higher frequency of group play was found to predict greater involvement by both boys and girls, in the case of girls the more frequent the group play, the greater the positive effect of that play on involvement.

Discussion

The design and use of outdoor environments

The primary purpose of the present study was to examine the relationship between type of social play and involvement in the outdoor school environment. With respect to the design of outdoor environments, our results clearly demonstrated that the environments analyzed fell far short of fulfilling the criteria for high quality suggested by various experts (Kos & Jerman, 2013; Luchs & Fikus, 2013). In general, we found that the design and use of outdoor environments were undervalued aspects in the educational curriculum, and consequently such environments were underused. In addition, the possibilities for play were quite limited, not the least because the environments were geared predominantly to the practice of certain sports, offering little contact with nature. Generally speaking, therefore, what predominated were physical activities such as soccer, running and jumping around the playground, and games involving chase. Talking with peers and observing the behavior of other children were also common activities. In this regard, we believe that schools in our geographical area must make improvements in order to create high-quality outdoor environments that have a positive effect on child development and learning. With the exception of Scandinavian countries—such as Norway, Denmark, and Sweden (Kos & Jerman, 2013; Little et al., 2012; Williams-Siegfredsen, 2012)—and certain schools in the United Kingdom (O'Brien, 2009) and Australia (Elliott & Chancellor, 2014), the situation appears to be similar both in other European countries (Kos & Jerman, 2013) and elsewhere in the world (Chancellor & Cevher-Kalburan, 2014; Ernst, 2014; Hu, Li, De Marco, & Chen, 2014; Ihmeideh & Al-Qaryouti, 2016; McClintic & Petty, 2015; Shim et al., 2001), although it should be noted that the number of studies conducted on this topic is small. This highlights the need not only for further research into the quality of the outdoor school environment but also for initiatives that enable the outdoors to be used to its full potential.

The relationship between social play and involvement in the outdoor school environment

With respect to the relationship between social play and involvement in the outdoor school environment, we found, as expected, that greater social play predicts greater involvement on the part of the child. Furthermore, children who engaged in more group play showed greater involvement than did those who engaged more in solitary or parallel play. This is consistent with the results of other studies that have found an association between greater social play and better results on scales that measure variables related to the learning and development of preschool children (Coplan et al., 2014; Coplan, Wichmann, & Lagacé-Séguin, 2009; Veiga et al., 2016).

Thus, it can be stated that in the outdoor school environment, children become more involved as more social participation is required by the type of play, with group play being the type that predicts the greatest involvement. Given, therefore, that involvement, together with emotional well-being, is a key indicator for assessing the quality and effectiveness of learning in early education (Laevers & Heylen, 2003), we believe that the design of preschool outdoor environments should be geared toward encouraging social participation, especially in the form of group play. More specifically, however, developments of this kind not only must seek to promote children's contact with nature but also should be based on the concept of affordance (Gibson & Pick, 2000). This concept refers to those properties of the physical environment that stimulate, attract, and support the actions of individuals. It should be noted that affordance is present if the child perceives and acknowledges an opportunity and if the environment is tailored to the child's stage of development; in this respect, the environment and the individual are considered to form part of an interactive system. As Cosco (2007) said, "An object in the play area will be considered *clim-able* if it is possible to climb on it, *slide-able* if it allows sliding, or *swing-able* if one can swing on it" (p. 128; emphases in original). Thus, the environment must be designed in such a way that it affords the possibility of play. For example, two children of preschool age may use some sand, earth, water, grass, twigs, and stones to build a stable and might then place some pressed leaves of different sizes and colors inside to represent the farm animals. The next day they return to the same play area, and this time they are joined by other children who are drawn toward the play. The new children join in and cooperate with the activity, adding new ideas about how the farm works (who arrives, who leaves, etc.) and what the animals do (when they eat and sleep, etc.); they also of course bring their own emotions and problem-solving skills. This then is an example of group social play that promotes involvement and emotional well-being and that would not take place without the combined affordances of elements such as earth, water, grass, leaves, and stones as well as the staging created by the children's own imagination.

Gender differences in involvement in the outdoor school environment

With respect to gender differences examined in the present study, there were, as expected, no differences between boys and girls in levels of involvement in the outdoor school environment. This is consistent with results obtained in studies carried out in German classrooms (Ulich & Mayr, 2002). However, gender was found to have a moderating effect on the relationship between the type of group play and involvement. Our results showed that among both boys and girls, group play predicted greater involvement. However, although the frequency of group play was lower among girls than boys, among girls the greater the frequency of this type of play, the greater its positive effect on involvement.

One possible explanation for this result relates to the typical setup of the outdoor school environment. As mentioned previously, the design of the outdoor environments we analyzed was geared toward the main sports activities, those most commonly played by boys. Designing the space in this way restricts girls' outdoor play to a narrower range of activities in a much smaller environment, one that may not be very stimulating. This may make it difficult for girls to initiate group play, thereby encouraging more solitary and parallel play. Bearing in mind the importance of group play for child development, this tentative explanation leads us again to propose changes in the design of the outdoor school

environment. We believe that these environments should promote gender equality and the inclusion of both boys and girls, and consequently they should be designed in such a way as to offer both access to a natural environment and multiple diverse opportunities for play and learning (DeBord et al., 2005; Moser & Martinsen, 2010). Outdoor school environments of this kind would be better able to promote the social participation of all girls and all boys and would represent a move away from designs that favor the most common sports activities, those that are generally associated with the male gender.

Limitations and future research

The present study does have certain limitations. The results obtained would have greater external validity if they were replicated with larger samples, including outdoor environments with more heterogeneous designs. This would also enable us to examine the effect that the quality of the outdoor environment has on social play and children's level of involvement. In addition, it would be of particular interest to carry out a transcultural study in which the relationship between social play and involvement were analyzed in countries in which the use and design of outdoor environments are noticeably different. A further potential limitation considers the observational nature of the data. Although an observational approach is considered to be methodologically appropriate for the study of children's social behavior, there are no clear guidelines regarding the necessary frequency and duration of observations (Fabes, Martin, & Hanish, 2009). Thus, although we believe that the number of observations in our study was sufficient given the target variables, future research should aim to increase the frequency and duration of the observations made. Likewise, the present objectives and hypotheses would also benefit from a longitudinal design so that participants could be followed up throughout their preschool and even primary education. Given that a higher frequency of group play is associated with greater involvement, it would also be interesting in future research to examine the effect of the different subtypes of group play (i.e., associative and cooperative) on this relationship. Finally, given that the quality of the relationship between teachers and children in the classroom is a variable that affects involvement (Barandiaran et al., 2015), it would be useful in future studies to examine the effect that the teacher's role and attitudes have on children's involvement in the outdoor environment. We believe that studies of this kind would help to draw attention to the need for teachers to receive training as regards the importance of the outdoor environment for children's development.

Implications for practice and policy

Despite these limitations, the results obtained here allow us to endorse the importance of the outdoor school environment for children's development. The findings also highlight the underlying need in our geographical area to implement innovative projects in schools that specifically address the outdoor environment. These changes would require the participation of all parties, including children themselves, their families, and the community. We also believe that it is vital that any such initiatives receive government support in the form of inclusive education policies that promote the development of all children. Furthermore, initiatives of this kind should not be based exclusively on curricular considerations related to teaching and learning but rather should take their lead from the need to promote children's well-being and gender equality, thereby contributing to the creation of a fairer and more equitable society.

Acknowledgments

We are grateful to the teachers and children who participated in our study.

Funding

This study was funded by the Foral Council of Gipuzkoa-Basque Country.

References

- Andrews, N. C. Z., Hanish, L. D., Fabes, R. A., & Martin, C. L. (2014). With whom and where you play: Preschoolers' social context predicts peer victimization. *Social Development, 23*, 357–375. doi:10.1111/sode.12051
- Årlemalm-Hagsér, E. (2006). Gender, playing and learning in natural outdoor environments. In J. Brodin & P. Lindstrand (Eds.), *Interaction in outdoor play environments: Gender, culture and learning* (pp. 23–44). Stockholm, Sweden: Stockholm Institute of Education.
- Bar-Haim, Y., & Bart, O. (2006). Motor function and social participation in kindergarten children. *Social Development, 15*, 296–310. doi:10.1111/sode.2006.15.issue-2
- Barandiaran, A., Muela, A., López de Arana, E., Larrea, I., & Vitoria, J. R. (2015). Exploratory behaviour, emotional well-being and childcare quality in preschool education. *Anales De Psicología, 31*, 570–578. doi:10.6018/analesps.31.2.171551
- Blanchet-Cohen, N., & Elliot, E. (2011). Young children and educators engagement and learning outdoors: A basis for rights-based programming. *Early Education & Development, 22*, 757–777. doi:10.1080/10409289.2011.596460
- Canning, N. (2010). The influence of the outdoor environment: Den-making in three different contexts. *European Early Childhood Education Research Journal, 18*, 555–566. doi:10.1080/1350293X.2010.525961
- Cassidy, D. J., Hestenes, L. L., Hansen, J. K., Hegde, A., Shim, J., & Hestenes, S. (2005). Revisiting the two faces of child care quality: Structure and process. *Early Education & Development, 16*, 505–520. doi:10.1207/s15566935eed1604_10
- Chancellor, B., & Cevher-Kalburan, N. (2014). Comparing and contrasting primary school playgrounds in Turkey and Australia. *International Education Journal: Comparative Perspectives, 13*(2), 41–59.
- Coplan, R. J., & Ooi, L. L. (2014). The causes and consequences of playing alone in childhood. In R. Coplan & J. C. Bowker (Eds.), *The handbook of solitude: Psychological perspectives on social isolation, social withdrawal, and the experience of being alone* (pp. 111–128). New York, NY: Wiley-Blackwell.
- Coplan, R. J., Ooi, L., Rose-Krasnor, L., & Nocita, G. (2014). "I want to play alone": Assessment and correlates of self-reported preference for solitary play in young children. *Infant and Child Development, 23*, 229–238. doi:10.1002/icd.v23.3
- Coplan, R. J., & Rubin, K. H. (1998). Exploring and assessing nonsocial play in the preschool: The development and validation of the Preschool Play Behavior Scale. *Social Development, 7*, 72–91.
- Coplan, R. J., Rubin, K. H., & Findlay, L. C. (2006). Social and nonsocial play. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings* (pp. 75–86). New York, NY: Garland Press.
- Coplan, R. J., Wichmann, C., & Lagacé-Séguin, D. G. (2009). Solitary-active play behavior: A marker variable for maladjustment in the preschool? *Journal of Research in Childhood Education, 15*, 164–172. doi:10.1080/02568540109594957
- Cosco, N. G. (2007). Developing evidence-based design. In C. W. Thompson & P. Travlou (Eds.), *Open space: People space* (pp. 125–135). London, UK: Taylor & Francis.
- Cosco, N. G., Moore, R. C., & Smith, W. R. (2014). Childcare outdoor renovation as a built environment health promotion strategy: Evaluating the preventing obesity by design intervention. *American Journal of Health Promotion, 28*, 27–32. doi:10.4278/ajhp.130430-QUAN-208
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow*. New York, NY: Basic Books.
- Davidsson, B. (2006). The schoolyard as a place of meaning: Children's perspective. In J. Brodin & P. Lindstrand (Eds.), *Interaction in outdoor play environments: Gender, culture and learning* (pp. 61–79). Stockholm, Sweden: Stockholm Institute of Education.
- DeBord, K., Hestenes, L. L., Moore, R. C., Cosco, N. G., & McGinnis, J. R. (2005). *Preschool Outdoor Environment Measurement Scale*. Lewisville, NC: Kaplan Early Learning.
- Doumen, S., Koomen, H. M. Y., Buyse, E., Wouters, S., & Verschueren, K. (2012). Teacher and observer views on student-teacher relationships: Convergence across kindergarten and relations with student engagement. *Journal of School Psychology, 50*, 61–76. doi:10.1016/j.jsp.2011.08.004
- Ebbeck, M., Winter, P., Russo, S., Yim, H. Y. B., Teo-Zuzarte, G. L. C., & Goh, M. (2012). Measuring children's involvement as an indicator of curriculum effectiveness: A curriculum evaluation of a selected child study centre in Singapore. *Early Child Development and Care, 182*, 609–619. doi:10.1080/03004430.2011.566329
- Elliott, S., & Chancellor, B. (2014). From forest preschool to bush kinder: An inspirational approach to preschool provision in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood, 39*(4), 45–53.
- Ernst, J. (2014). Early childhood educators' use of natural outdoor settings as learning environments: An exploratory study of beliefs, practices, and barriers. *Environmental Education Research, 20*, 735–752. doi:10.1080/13504622.2013.833596

- European Commission/Education, Audiovisual and Culture Executive Agency/Eurydice. (2013). *Education and training in Europe 2020: Responses from the EU member states*. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/EDUCATION/EURYDICE/documents/thematic_reports/163EN.pdf
- Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2009). Children's behaviors and interactions with peers. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups: Social, emotional, and personality development in context* (pp. 45–62). New York, NY: Guilford Press.
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D. G., & Berk, L. (2011). Playing around in school: Implications for learning and educational policy. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 341–362). New York, NY: Oxford University Press.
- Fromberg, D. P., & Bergen, D. (2015). *Play, from birth to twelve: Context, perspectives, and meanings*. New York, NY: Routledge.
- Gialamas, A., Mittinty, M. N., Sawyer, M. G., Zubrick, S. R., & Lynch, J. (2014). Child care quality and children's cognitive and socio-emotional development: An Australian longitudinal study. *Early Child Development and Care*, 184, 1–21. doi:10.1080/03004430.2013.847835
- Gibson, E. J., & Pick, A. D. (2000). *An ecological approach to perceptual learning and development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Gray, C., Gibbons, R., Bienenstock, A., Brussoni, M., Chabot, G., Herrington, S., ... Tremblay, M. S. (2015). What is the relationship between outdoor time and physical activity, sedentary behaviour, and physical fitness in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12, 6455–6474. doi:10.3390/ijerph120606455
- Gunnarsdottir, B. (2014). From play to school: Are core values of ECEC in Iceland being undermined by “schoolification”? *International Journal of Early Years Education*, 22, 242–250. doi:10.1080/09669760.2014.960319
- Hart, C. H. (1993). *Children on playgrounds: Research perspectives and applications*. Albany: State University of New York Press.
- Hartle, L. C. (1996). Effects of additional materials on preschool children's outdoor play behaviors. *Journal of Research in Childhood Education*, 11, 68–81. doi:10.1080/02568549609594696
- Heck, R. H., Thomas, S. L., & Tabata, L. N. (2013). *Multilevel and longitudinal modeling with IBM SPSS*. New York, NY: Routledge.
- Henniger, M. L. (1985). Preschool children's play behaviors in an indoor and outdoor environment. In J. Frost & S. Sunderlin (Eds.), *When children play* (pp. 145–149). Olney, MD: Association for Childhood Educational International.
- Howes, C. (2011). Social play of children with adults and peers. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 231–244). New York, NY: Oxford University Press.
- Hu, B. Y., Li, K., De Marco, A., & Chen, Y. (2014). Examining the quality of outdoor play in Chinese kindergartens. *International Journal of Early Childhood*, 47, 53–77. doi:10.1007/s13158-014-0114-9
- Ihmeideh, F. M., & Al-Qaryouti, I. A. (2016). Exploring kindergarten teachers' views and roles regarding children's outdoor play environments in Oman. *Early Years*, 36, 81–96. doi:10.1080/09575146.2015.1077783
- Karila, K. (2012). A Nordic perspective on early childhood education and care policy. *European Journal of Education*, 47, 584–595. doi:10.1111/ejed.2012.47.issue-4
- Klaar, S., & Öhman, J. (2014). Children's meaning-making of nature in an outdoor-oriented and democratic Swedish preschool practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22, 229–253. doi:10.1080/1350293X.2014.883721
- Kos, M., & Jerman, J. (2013). Provisions for outdoor play and learning in Slovene preschools. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13, 189–205. doi:10.1080/14729679.2013.769888
- Laevers, F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young-Children (LIS-YC) manual and video-tape*. Leuven, Belgium: Centre for Experimental Education.
- Laevers, F. (2003). Making care and education more effective through well-being and involvement. In F. Laevers & L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style: Insights from an international study on experiential education* (pp. 13–24). Leuven, Belgium: Leuven University Press.
- Laevers, F. (2005). *Sics [Ziko]: Well-being and involvement in care*. Leuven, Belgium: Kind and Gezin and Research Centre for Experiential Education.
- Laevers, F., & Heylen, L. (2003). *Involvement of children and teacher style: Insights from an international study on experiential education*. Leuven, Belgium: Leuven University Press.
- Little, H., Sandseter, E. B. H., & Wyver, S. (2012). Early childhood teacher's beliefs about children's risky play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13, 300–316. doi:10.2304/ciec.2012.13.4.300
- Luchs, A., & Fikus, M. (2013). A comparative study of active play on differently designed playgrounds. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13, 206–222. doi:10.1080/14729679.2013.778784
- MacQuarrie, S., Nugent, C., & Warden, C. (2015). Learning with nature and learning from others: Nature as setting and resource for early childhood education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15, 1–23. doi:10.1080/14729679.2013.841095

- Mårtensson, F., Boldemann, C., Söderström, M., Blennow, M., Englund, J. E., & Grahn, P. (2009). Outdoor environmental assessment of attention promoting settings for preschool children: Part of salutogenic concept. *Health and Place*, *15*, 1149–1157. doi:10.1016/j.healthplace.2009.07.002
- 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*, *36*, 24–43. doi:10.1080/10901027.2014.997844
- Moore, R. (2014). *Nature play and learning places: Creating and managing places where children engage with nature*. Raleigh, NC, and Reston, VA: Natural Learning Initiative and National Wildlife Federation.
- Moser, T., & Martinsen, T. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, *18*, 457–471. doi:10.1080/1350293X.2010.525931
- Nelson, L. J., Hart, C. H., & Evans, C. A. (2008). Solitary-functional play and solitary-pretend play: Another look at the construct of solitary-active behavior using playground observations. *Social Development*, *17*, 812–831. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00470.x
- O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: The forest school approach. *Education 3-13*, *37*, 45–60. doi:10.1080/03004270802291798
- Ouvry, M. (2003). *Exercising muscles and minds: Outdoor play and the early years curriculum*. London, UK: National Early Years Network.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *27*, 243–269. doi:10.1037/h0074524
- Pellegrini, A. D. (1992). Kindergarten children's social-cognitive status as a predictor of first-grade success. *Early Childhood Research Quarterly*, *7*, 565–577. doi:10.1016/0885-2006(92)90099-K
- Pellegrini, A. D. (2011). *The Oxford handbook of the development of play*. New York, NY: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York, NY: Norton.
- Pillitteri, A. (2009). *Maternal and child health nursing: Care of the childbearing and childrearing family*. Baltimore, MD: Lippincott Williams & Wilkins.
- Pinto, A. I., Pessanha, M., & Aguiar, C. (2013). Effects of home environment and center-based child care quality on children's language, communication, and literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, *28*, 94–101. doi:10.1016/j.ecresq.2012.07.001
- Roopnarine, J. L. (2011). Cultural variations in beliefs about play, parent-child play, and children's play: Meaning for childhood development. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 19–40). New York, NY: Oxford University Press.
- Rubin, K. H. (2001). *The Play Observation Scale (POS) (Revised)*. College Park, MD: University of Maryland.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, *60*, 141–171. doi:10.1146/annurev.psych.60.110707.163642
- Rubin, K. H., Fein, G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (pp. 693–774). New York, NY: Wiley.
- Ruble, D. N., Martin, C. L., & Berenbaum, S. (2006). Gender development. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional and personality development* (pp. 858–932). Hoboken, NJ: Wiley.
- Shim, S.-Y., Herwig, J. E., & Shelley, M. (2001). Preschoolers' play behaviors with peers in classroom and playground settings. *Journal of Research in Childhood Education*, *15*, 149–163. doi:10.1080/02568540109594956
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged children: Preschool children*. New York, NY: Wiley.
- Smith, P. K., & Hart, C. H. (Eds.). (2004). *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development*. Malden, MA: Wiley.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Harris, E., Hanish, L., Fabes, R. A., Kupanoff, K., ... Holmes, J. (2004). The relation of children's everyday nonsocial peer play behavior to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, *40*, 67–80. doi:10.1037/0012-1649.40.1.67
- Ulich, M., & Mayr, T. (2002). Children's involvement profiles in daycare centres. *European Early Childhood Education Research Journal*, *10*, 127–143. doi:10.1080/13502930285209001
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Vandergrift, N., & Steinberg, L. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth. *Child Development*, *81*, 737–756. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x
- Veiga, G., Leng, W., Cachucho, R., Ketelaar, L., Kok, J. N., Knobbe, A., ... Rieffe, C. (2016). Social competence at the playground: Preschoolers during recess. *Infant and Child Development*. Advance online publication. doi:10.1002/icd.1957
- Williams-Siegfredsen, J. (2012). *Understanding the Danish forest school approach: Early years education in practice*. Oxon, UK: Routledge.
- Woods, A. (Ed.). (2016). *Examining levels of involvement in the early years: Engaging with children's possibilities*. Oxon, UK: Routledge.

Aurreko helburuek zein argitalpenek gure testuinguruko kanpo espazioetako errealitatea ezagutzea ahalbideratu eta errealitate horretan emandako jolas sozialaren eta inplikazioaren arteko erlazioa aztertzea baimendu dute, baita generoaren arabera ere. Doktorego-tesiko hirugarren helburuak berriz, izaera aplikatua du guztiz, eta bertan aurreko helburuetan izandako emaitzetan oinarrituta, Haur Hezkuntzako kanpo espazioak hobetzeko ekintzak proposatu, gauzatu eta emaitzak ebaluatu dira.

6.3. Participación Educativa (In-recs, 2. kuartila, Inpaktua: 0.085): Mejora del espacio exterior desde la participación comunitaria

Mejora del espacio exterior escolar desde la participación comunitaria

Improving the outdoor school environment through community participation

Nekane Miranda, Iñaki Larrea, Alexander Muela, Aitziber Martínez de Lagos, Alexander Barandiaran

Ondorengo artikuluan kanpo espazioan berrikuntza proposamenak gauzatzeko bideratutako prozesu parte-hartzailea deskribatzen da. Esku-hartzean 7 ikastetxeetako 1001 haurrek, 54 guraso edo tutoreek eta 94 irakaslek hartu zuten parte.

Prozesuaren hasieran kanpo espazioak garrantzi pedagogiko urriko baliabide gisa ulertzen ziren, hala denboran nola espazioan erabilera mugatua izanik. Gainera, kanpo espazioetako diseinuetan ez zegoen naturaren presentzia nahikoa eta haurren interesei erantzuteko moduko proposamenak eta baliabideak ez zeuden bermatuta.

Prozesu parte-hartzailearen ostean lortutako emaitzek erakutsi zituzten kanpo espazioetako kalitatean hobekuntzak, hain zuzen ere, jolasteko eta ikasteko eszenatokien kalitatean eta kanpo espazioaren integrazio kurrikularrean.

Kanpo espazioari dagokion garrantzia aitortzeaz hausnartzen da, haurren garapen psikosozialean positiboki eragin dezakeen baliabide pedagogiko gisa.

Amaitzeko, prozesu parte-hartzaileak aurrera eramatearen garrantzia azpimarratzen da ikastetxeetako hobekuntza prozesuak komunitatearen partaidetzaren bitartez bideratuz.

Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado

ISSN: 1886-5097

DOI: 10.4438/1886-5097-PE

Participación Educativa sei hilabeteetan behin argitaratzen den aldizkari zientifikoa da, arbitratua, edizio elektronikoa duena eta Estatuko Eskola Kontseiluak.

Bere oinarrizko helburua da *Estatuko Eskola Kontseiluko Plenoak* bere "*Hezkuntza sistemaren egoerari buruzko informean*" azaldutako *Hobekuntza proposamenak* sostengatu eta oinarritzat hartzea; eta bere xedea da maila zientifiko eta akademiko altua biltzea, hezkuntza komunitatearekiko interes osoa duen orientazio tematiko batekin. Bere lehentasunezko hartzaileak dira komunitate hau osatzen duten kideak, baita Hezkuntza Zientzien eta hezkuntza administrazioen parte direnen komunitate zientifikoa ere.

Beraz, Estatuko Eskola Kontseiluak hezkuntzaren inguruan hausnartzeko sortutako ekarpena da eta eskola komunitate osoari zuzendua dago. Bere asmoen lorpenerako, Participación Educativa aldizkariak ondorengo artikulua argitaratzen ditu: oinarrizko hezkuntza ikerketa aplikatua, esperientzia eta hezkuntza berrikuntzen inguruko ikerketak, entseguak, informeak eta argitalpenen aipamenak.

Aldizkariaren inpaktua: 0.085

In-recs, 2. kuartila

Participación Educativa aldizkaria ondorengo datu baseetan indexatua dago:

LATINDEX (Sistema Regional de información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal).

DICE-CINDOC (Difusión y calidad editorial de las revistas españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas).

DIALNET (Universidad de la Rioja).

REDINED (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

MEJORA DEL ESPACIO EXTERIOR ESCOLAR DESDE LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA¹

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 decimotercero número de la revista *European Early Childhood Education Research Journal* (WALLER, SANDSETER, WYVER, ÅRLEMALM-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 posibilita 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; NILSSON 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 Excm. Diputación Foral de Gipuzkoa 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 *Preschool 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 'cansé', 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 discute 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 asfal-

tados 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 (GENTO, 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 Gipuzkoa, 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 centrara 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 pósters 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 pósters 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 pósters 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 pósters 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 patea. 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.

- 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 jugar 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

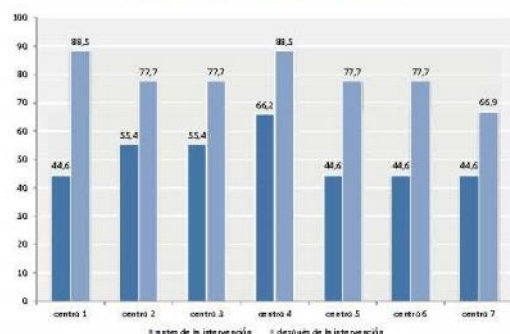
Para medir la calidad del espacio exterior escolar se utilizó la Escala para la Evaluación del Espacio Exterior Preescolar POEMS (*Preschool Outdoor Environment Measurement Scale*; DEBORD, HESTENES, MOORE, COSCO Y MCGINNIS, 2005).

Figura 4
Trabajo comunitario



Fuente: Kurtzebarri BHI. Aretxabaleta, Gipuzkoa.

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 (maes-

tros, 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).

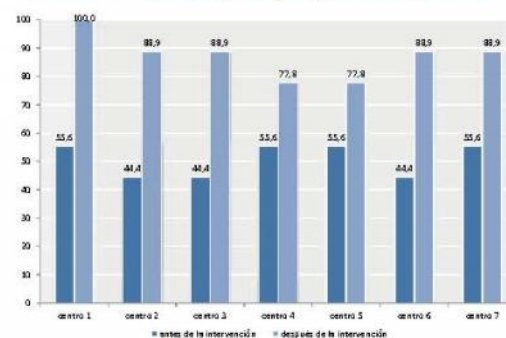
Cabe señalar que se obtuvieron medidas de las dimensiones de «espacios de juego y aprendizaje», y del «programa», puesto que la intervención realizada se centró en obtener mejoras en dichos factores.

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.

BOLIVAR, 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, n.º 4, pp. 555-566.

CASTRO, M.; EXPÓSITO, E.; LEZASOADI, 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* n.º 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.; HESTRICHES, L.L.; MOORE, R.C.; COSCO, N.G.; McGRATH, J.R. (2005). *PEEMS. Preschool Outdoor Environment Measurement Scale*. Lewisville: Kaplan press.

GEMTO, 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, n.º 2, pp. 37-49. Recuperado de: <http://ntic.educacion.es/cee/revista/n2/pdfs/PEN02_Junio2013_web.pdf>

GONZÁLEZ, I. (2012). «La escuela que queremos: el germen de la transformación de nuestro patio». *Investigación en la escuela*, n.º 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, n.º 4, pp. 497-513.

MARTÍNEZ, J.A. (2013). «La cultura organizativa en los centros públicos». *Participación Educativa*. *Participación Educativa*. Revista del Consejo Escolar del Estado, segunda época, vol. 2, n.º 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, n.º 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, n.º 1-2, pp. 1-15.

MIRANDA, N.; LARRREA, I.; MUELA, A. (2014). «Ikastetxetako kanpo espazioen kalitatea Haur Hezkuntzan». *Tantak*, vol. 26, n.º 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, n.º 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.

- NILSSON, 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.; DI PAOLA, 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.; ÅRLEMALM-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 didáctica 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 Mondragón y 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.



7. Erreferentzia bibliografikoak

7. ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

- 237/2015 DEKRETUA, abenduaren 22koa, Haur Hezkuntzako curriculumak zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa, *Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria*, 142 (9), 1-47.
- Albin-Clark, J., Shirley, I., Webster, M., & Woolhouse, C. (2016): Relationships in early childhood education – beyond the professional into the personal within the teacher–child dyad: relationships ‘that ripple in the pond’, *Early Child Development and Care*, 1-14. doi: 10.1080/03004430.2016.1220374
- Andrews, N. C. Z., Hanish, L. D., Fabes, R. A., & Martin, C. L. (2014). With whom and where you play: Preschoolers' social context predicts peer victimization. *Social Development*, 23, 357–375. doi:10.1111/sode.12051
- 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.), 415-428.
- Ärlemalm-Hagsér, E. (2006). Gender, playing and learning in natural outdoor environments. In *Interaction in outdoor play environments – gender, culture and learning*, Research Report 47 (23-44 or.). Stockholm: Stockholm Institute of Education, Department of Human Development, Learning and Special Education.
- Barandiaran, A., & Larrea, I. (2016). *Ebaluazioa Haur Hezkuntzan: paradigma aldaketa*. Donostia: Xangorin - Hik Hasi.
- Barandiaran, A., Muela, A., López de Arana, E., Larrea, I., & Vitoria, J. R. (2015). Exploratory behaviour, emotional well-being and childcare quality in preschool education. *Anales de Psicología*, 31, 570–578. doi:10.6018/analesps.31.2.171551
- Barandiaran, A., Muela, A., López de Arana, E., Larrea, I., & Vitoria, J.R. (2015). Conducta de exploración, bienestar emocional y calidad del cuidado en educación infantil. *Anales de Psicología*, 31, 570-578

- Bar-Haim, Y., & Bart, O. (2006). Motor function and social participation in kindergarten children. *Social Development, 15*, 296–310. doi:10.1111/sode.2006.15.issue-2
- Belsky, J. (2006). Early child care and early child development. Major finding of the NICHD Study of early child care. *European Journal of Developmental Psychology, 3*, 95-110.
- Berman, M. G., Jonides, J., & Kaplan, S. (2008). The cognitive benefits of interacting with nature. *Psychological Science, 19*, 1207-1121.
- Blanchet-Cohen, N., & Elliot, E. (2011). Young children and educators engagement and learning outdoors: A basis for rights-based programming. *Early Education & Development, 22*, 757–777. doi:10.1080/10409289.2011.596460
- Bolívar, A. (2014). Building School Capacity: Shared Leadership and Professional Learning Communities. A Research Proposal. *International Journal of Educational Leadership and Management, 2* (2), 147-175.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, S. A., Neebe, E., & Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development, 71*, 339-357. doi:10.1111/1467-8624.00149
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, S.;(2010). Meta-Analysis of the Effects of Early Education Interventions on Cognitive and Social Development. *Teachers College Record; 112* (3) 579-620;
- Canning, N. (2010). The influence of the outdoor environment: Den-making in three different contexts. *European Early Childhood Education Research Journal, 18*, 555–566. doi:10.1080/1350293X.2010.525961
- Cassidy, D. J., Hestenes, L. L., Hansen, J. K., Hegde, A., Shim, J., & Hestenes, S. (2005). Revisiting the two faces of child care quality: Structure and process. *Early Education & Development, 16*, 505–520. doi:10.1207/s15566935eed1604_10
- Cassidy, D. J., Hestenes, L. L., Hegde, A., Hestenes, S., & Mims, S. (2005). Measurement of quality in preschool child care classrooms: an exploratory and confirmatory factor analysis of the early childhood environment rating scale-revised. *Early Childhood Research Quarterly, 20*, 345–360. doi: 10.1016/j.ecresq.2005.07.005

- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, I.; 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, 9*, 181- 195. Consejo Escolar del Estado, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Chancellor, B., & Cevher-Kalburan, N. (2014). Comparing and contrasting primary school playgrounds in Turkey and Australia. *International Education Journal: Comparative Perspectives, 13* (2), 41–59.
- Clarke-Stewart, K. A., & Allhusen, V. D. (2005). *What we know about childcare*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Conde, O., & Pinzolas, J.A. (2005). Los patios de recreo: espacios para la biodiversidad. *Aula de Innovación Educativa, 140*, 54-57.
- Conejo, F., Martínez, R., & Sánchez, M. (2013). Compromiso democrático y participación ciudadana de los futuros profesores: un estudio de caso. *Investigación en la escuela, 80*, 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. Hemen: <http://ntic.educacion.es/cee/jpa/23encuentro/> (Kontsulta: 2017/02/20)
- Coplan, R. J., & Ooi, L. L. (2014). The causes and consequences of playing alone in childhood. In R. Coplan & J. C. Bowker (Eds.), *The handbook of solitude: Psychological perspectives on social isolation, social withdrawal, and the experience of being alone* (111–128 or.). New York, NY: Wiley-Blackwell.
- Coplan, R. J., & Rubin, K. H. (1998). Exploring and assessing nonsocial play in the preschool: The development and validation of the Preschool Play Behavior Scale. *Social Development, 7*, 72–91.
- Coplan, R. J., Ooi, L., Rose-Krasnor, L., & Nocita, G. (2014). "I want to play alone": Assessment and correlates of self-reported preference for solitary play in young children. *Infant and Child Development, 23*, 229–238. doi:10.1002/icd.v23.3
- Coplan, R. J., Rubin, K. H., & Findlay, L. C. (2006). Social and nonsocial play. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings* (75–86 or.). New York, NY: Garland Press.

- Coplan, R. J., Wichmann, C. & Lagacé-Séguin, D. G. (2009). Solitary-active play behavior: A marker variable for maladjustment in the preschool? *Journal of Research in Childhood Education*, 15, 164–172. doi:10.1080/02568540109594957
- Cosco, N. G. (2007). Developing evidence-based design. In C. W. Thompson & P. Travlou (Eds.), *Open space: People space* (125–135 or.). London, UK: Taylor & Francis.
- Cosco, N. G., Moore, R. C., & Smith, W. R. (2014). Childcare outdoor renovation as a built environment health promotion strategy: Evaluating the preventing obesity by design intervention. *American Journal of Health Promotion*, 28, 27–32. doi:10.4278/ajhp.130430-QUAN-208
- Cryer, D. (2006). Variables decisivas en la calidad de la educación. In R. Elías, D. C. Raskin, L. Ghiglione, E. Zelada & Y. R. Pedro (Eds.), *Modelos conceptuales y metodológicos en la evaluación de la calidad de la educación preescolar* (27-46 or.). Paraguay: Ministerio de Educación y Cultura Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow*. New York, NY: Basic Books.
- Davidsson, B. (2006). The schoolyard as a place of meaning: Children's perspective. In J. Brodin & P. Lindstrand (Eds.), *Interaction in outdoor play environments: Gender, culture and learning* (61–79 or.). Stockholm, Sweden: Stockholm Institute of Education.
- De Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M., & Geurts, S. A. E. (2006). Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: an experimental study. *Child Development*, 77 (4), 861–874. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00907.x
- DeBord, K., Hestenes, L.L., Moore, R.C. Cosco, N.G., & McGinnis, J.R. (2005). *Preschool Outdoor Environment Measurement Scale*. Lewisville, NC: Kaplan Early Learning.
- Doumen, S., Koomen, H. M. Y., Buyse, E., Wouters, S., & Verschueren, K. (2012). Teacher and observer views on student-teacher relationships: Convergence across kindergarten and relations with student engagement. *Journal of School Psychology*, 50, 61–76. doi:10.1016/j.jsp.2011.08.004
- Duncan, G. J., & Magnusson, K. (2013). *Investing in Preschool Programs*. *Journal of Economic Perspectives*, 27, (2), 109-132

- Ebbeck, M., Winter, P., Russo, S., Yim, H. Y. B., Teo-Zuzarte, G. L. C., & Goh, M. (2012). Measuring children's involvement as an indicator of curriculum effectiveness: A curriculum evaluation of a selected child study centre in Singapore. *Early Child Development and Care, 182*, 609–619. doi:10.1080/03004430.2011.566329
- Eliot, S. & Davis, J. (2008). Why natural outdoor playspaces. In S. Elliot (Ed.), *The outdoor playspace naturally for children birth to five years* (1-14 or.). Castle Hill, NSW: Pademelon Press.
- Elliott, S., & Chancellor, B. (2014). From forest preschool to bush kinder: An inspirational approach to preschool provision in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood, 39* (4), 45–53.
- Els Belluguetseko Haur Hezkuntzako Taldea. (2010). Descubrimos nuevas posibilidades de un lugar poco reconocido: el patio de la escuela. *Aula de Infantil, 58*, 15-17.
- Ernst, J. (2014). Early childhood educators' use of natural outdoor settings as learning environments: An exploratory study of beliefs, practices, and barriers. *Environmental Education Research, 20*, 735–752. doi:10.1080/13504622.2013.833596
- European Commission/Education, Audiovisual and Culture Executive Agency/Eurydice. (2013). Education and training in Europe 2020: Responses from the EU member states. Hemen: http://eacea.ec.europa.eu/EDUCATION/EURYDICE/documents/thematic_reports/163EN.pdf (Kontsulta: 2017/01/14)
- Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2009). Children's behaviors and interactions with peers. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups: Social, emotional, and personality development in context* (45–62 or.). New York, NY: Guilford Press.
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D., & Berk, L. E. (2011). Playing around in school: Implications for learning and educational policy. In A. Pellegrini (Ed.), *The Oxford handbook of play* (341-363 or.) NY: Oxford University Press.
- Fromberg, D. P., & Bergen, D. (2015). *Play, from birth to twelve: Context, perspectives, and meanings*. New York, NY: Routledge.

- 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, 2, (2), 37-49*. Hemen: http://ntic.educacion.es/cee/revista/n2/pdfs/PEn02_Junio2013_web.pdf (Kontsulta: 2017/02/10)
- Gialamas, A., Mittinty, M. N., Sawyer, M. G., Zubrick, S. R., & Lynch, J. (2014). Child care quality and children's cognitive and socio-emotional development: An Australian longitudinal study. *Early Child Development and Care, 184, 1-21*. doi:10.1080/03004430.2013.847835
- Gibson, E. J., & Pick, A. D. (2000). *An ecological approach to perceptual learning and development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Gordillo, I. (2012). La escuela que queremos: el germen de la transformación de nuestro patio. *Investigación en la escuela, 77, 43-49*.
- Gray, C., Gibbons, R., Bienenstock, A., Brussoni, M., Chabot, G., Herrington, S.,...Tremblay, M. S. (2015). What is the relationship between outdoor time and physical activity, sedentary behaviour, and physical fitness in children? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 12, 6455-6474*. doi:10.3390/ijerph120606455
- Greenman, J. (2005). *Caring spaces, learning places: environments that work*. Redmond, WA: Exchange Press.
- Gunnarsdottir, B. (2014) From play to school: are core values of ECEC in Iceland being undermined by 'schoolification'? *International Journal of Early Years Education, 22, 242-250*. doi: [10.1080/09669760.2014.960319](https://doi.org/10.1080/09669760.2014.960319)
- Hart, C. H. (1993). *Children on playgrounds: Research perspectives and applications*. Albany: State University of New York Press.
- Hartle, L. C. (1996). Effects of additional materials on preschool children's outdoor play behaviors. *Journal of Research in Childhood Education, 11, 68-81*. doi:10.1080/02568549609594696
- Heck, R. H., Thomas, S. L., & Tabata, L. N. (2013). *Multilevel and longitudinal modeling with IBM SPSS*. New York, NY: Routledge.

- Henniger, M. L. (1985). Preschool children's play behaviors in an indoor and outdoor environment. In J. Frost & S. Sunderlin (Eds.), *When children play* (145-149 or.). Olney, MD: Association for Childhood Educational International.
- Herrán, E. (2005). *Análisis de la psicomotricidad en el inicio de la escolarización: un estudio psicogenético y observacional del salto durante el tercer año de vida*. Bilbo: EHU.
- Hestenes, L. L., Kintner-Duffy, V., & Crosby, D. (March 2011). Unique contribution of outdoor environmental quality to children's cognitive and emotional experiences: A comparison of measures. Presentation at the Biennial Conference for the Society for Research in Child Development, Montreal, Canada.
- Higgins, P. (2009). Into the Big Wide World. *Journal of Experiential Education*, 32, 44-60.
- Howes, C. (2011). Social play of children with adults and peers. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford handbook of the development of play* (231-244 or.). New York, NY: Oxford University Press.
- Hoyuelos, A. (2013). *Haur Hezkuntza. Zenbait aholsetarako abestia*. Donostia: Xangorin - Hik Hasi.
- Hu, B. Y., Li, K., De Marco, A., & Chen, Y. (2014). Examining the quality of outdoor play in Chinese kindergartens. *International Journal of Early Childhood*, 47, 53-77. doi:10.1007/s13158-014-0114-9
- Huntsman, L. (2008). *Determinants of quality in child care: A review of the research evidence*. Ashfield: NSW Department of Community Services. Hemen: http://www.community.nsw.gov.au/docswr/_assets/main/documents/research_qualitychildcare.pdf (Kontsulta: 2017/02/20)
- Ihmeideh, F. M., & Al-Qaryouti, I. A. (2016). Exploring kindergarten teachers' views and roles regarding children's outdoor play environments in Oman. *Early Years*, 36, 81-96. doi:10.1080/09575146.2015.1077783
- Iluz, R., Adi-Japha, E., & Klein, P.S. (2016). Identifying child-staff ratios that promote peer skills in child care. *Early Education and Development*, 27, 1077-1098. doi:10.1080/10409289.2016.1175240

- 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), 145-152. Hemen: <http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art7.pdf>. (Kontsulta: 2015/22/02)
- Jauregi, M. L. (2009). *Haur hezkuntzako gelen antolaketa. Espazialaren eta erabileraren deskribapena eta azterketa*. Hemen: [http://www.ehu.es/argitalpenak/images/stories/tesis/Ciencias_Sociales/Haur%20hezkuntzako%20gelen%20antolaketa%20espazialaren%20eta%20erabileraren%20deskribapena%20 eta%20azterketa.pdf](http://www.ehu.es/argitalpenak/images/stories/tesis/Ciencias_Sociales/Haur%20hezkuntzako%20gelen%20antolaketa%20espazialaren%20eta%20erabileraren%20deskribapena%20eta%20azterketa.pdf) (Kontsulta: 2013/11/10)
- Jauregi, M. L. (2012). Espazioa, bizi dugunaren markoa. Haur eskoletako espazioaren antolaketa eta diseinua. *Hik Hasi*, 173, 10-15.
- Karila, K. (2012). A Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care Policy. *European Journal of Education*, 47, 584–595. doi: 10.1111/ejed.12007
- Kim, S., & Feldt, L.S. (2008). A comparison of tests for equality of two or more independent Alpha coefficients. *Journal of Educational Measurement*, 45, 179-193.
- Klaar, S., & Öhman, J. (2014). Children's meaning-making of nature in an outdoor-oriented and democratic Swedish preschool practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22, 229–253. doi:10.1080/1350293X.2014.883721
- Kos, M., & Jerman, J. (2013). Provisions for outdoor play and learning in Slovene preschools. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13, 189–205. doi:10.1080/14729679.2013.769888
- Laevers, F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young-Children (LIS-YC) manual and video-tape*. Leuven, Belgium: Centre for Experimental Education.
- Laevers, F. (2003). Making care and education more effective through well-being and involvement. In F. Laevers & L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style: Insights from an international study on experiential education* (13–24 or.). Leuven, Belgium: Leuven University Press.
- Laevers, F. (2005). Sics [Ziko]: *Well-being and involvement in care*. Leuven, Belgium: Kind and Gezin and Research Centre for Experiential Education.

- Laevers, F., & Heylen, L. (2003). *Involvement of children and teacher style: Insights from an international study on experiential education*. Leuven, Belgium: Leuven University Press.
- Larrea, I. (2007). *0-3 urteko haurraren garapena eta eskola*. Arrasate: Mondragon Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua.
- Larrea, I., & Barandiaran, A. (2012). ¿Y si aprendemos en el exterior? *Infancia, 134*, 4-7.
- Little, H., & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal, 18*, (4), 497-513.
- Little, H., Sandseter, E. B. H., & Wyver, S. (2012). Early childhood teacher's beliefs about children's risky play in Australia and Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood, 13*, 300-316. doi:10.2304/ciec.2012.13.4.300
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder*. Chapel Hill, NC: Algonquin Books.
- Luchs, A., & Fikus, M. (2013). A comparative study of active play on differently designed playgrounds. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 13*, 206–222. doi:10.1080/14729679.2013.778784
- MacQuarrie, S., Nugent, C., & Warden, C. (2015). Learning with nature and learning from others: Nature as setting and resource for early childhood education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 15*, 1–23. doi:10.1080/14729679.2013.841095
- Mårtensson, F., Boldemann, C., Söderström, M., Blennow, M., Englund, J. E., & Grahn, P. (2009). Outdoor environmental assessment of attention promoting settings for preschool children: Part of salutogenic concept. *Health and Place, 15*, 1149–1157. doi:10.1016/j.healthplace.2009.07.002
- Martinez, J.A. (2013). La cultura organizativa en los centros públicos. *Participación Educativa. Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado, segunda época, 2*, (2), 9-12. Hemen: http://ntic.educacion.es/cee/revista/n2/pdfs/PEn02_Junio2013_web.pdf (Kontsulta: 2017/02/04)

- 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*, *36*, 24–43. doi:10.1080/10901027.2014.997844
- 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*, *6*, (1-2), 1-15.
- Miranda, N., Larrea, I., & Muela, A. (2014). Ikastetxeetako kanpo espazioen kalitatea Haur Hezkuntzan. *Tantak*, *26*, (2), 59-76.
- Monferrer, O., & Pallerols, M. (2011). La reestructuración de nuestro jardín. *Aula de Infantil*, *61*, 9-12.
- Moore, R. (2014). *Nature play and learning places: Creating and managing places where children engage with nature*. Raleigh, NC, and Reston, VA: Natural Learning Initiative and National Wildlife Federation.
- Moore, R. C. (1986). *Childhood's domain: Play and place in child development*. London: Croom Helm.
- Moser, T., & Martinsen, T. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, *18*, 457–471. doi:10.1080/1350293X.2010.525931
- Nedovic, S., & Morrissey, A. M. (2013). Calm active and focused: children's responses to an organic outdoor learning environment. *Learning Environments Research*, *16*, 281-295.
- Nelson, L. J., Hart, C. H., & Evans, C. A. (2008). Solitary-functional play and solitary-pretend play: Another look at the construct of solitary-active behavior using playground observations. *Social Development*, *17*, 812–831. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00470.x
- NICHD Early Child Care Research Network [NICHD ECCRN] (2005). *Child care and child development: Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*. The Guildford Press: New York.

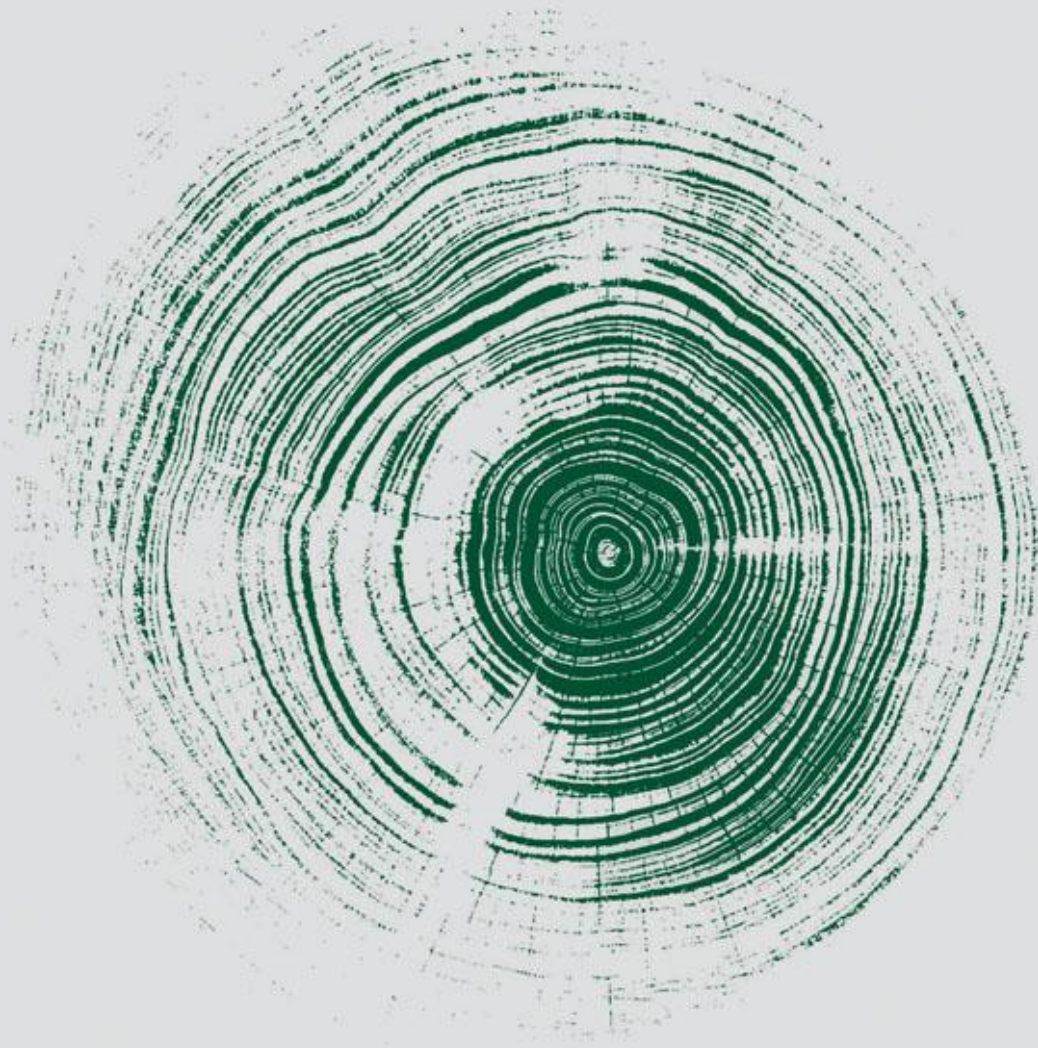
- NICHD Early Child Care Research Network [NICHD ECCRN]. (2006). Child care effect sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *American Psychologist*, *61*(2), 99-116.
- Niklasson, L., & Sandberg, A. (2010). Children and the outdoor environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, *18* (4), 485-496.
- O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: The forest school approach. *Education 3-13*, *37*, 45–60. doi:10.1080/03004270802291798
- Ouvry, M. (2003). *Exercising muscles and minds: Outdoor play and the early years curriculum*. London, UK: National Early Years Network.
- Page, J., & Elfer, P. (2013). The emotional complexity of attachment interactions in nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*, *21*(4), 553–567.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *27*, 243–269. doi:10.1037/h0074524
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, *72*, 1534-1553.
- Pellegrini, A. D. (1992). Kindergarten children's social-cognitive status as a predictor of first-grade success. *Early Childhood Research Quarterly*, *7*, 565–577. doi:10.1016/0885-2006(92)90099-K
- Pellegrini, A. D. (2011). *The Oxford handbook of the development of play*. New York, NY: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York, NY: Norton.
- Pianta, R.C., Barnett, W.S., Burchinal, M., & Thornburg, K.R. (2009). The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know. *Psychological Science Public Interest*, *10* (2), 49-88. doi: 10.1177/1529100610381908.
- Pillitteri, A. (2009). *Maternal and child health nursing: Care of the childbearing and childrearing family*. Baltimore, MD: Lippincott Williams & Wilkins.

- Pinto, A. I., Pessanha, M., & Aguiar, C. (2013). Effects of home environment and center-based child care quality on children's language, communication, and literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 28*, 94-101. doi:10.1016/j.ecresq.2012.07.001
- Pinto, A.I., Pessanha, M., & Aguiar, C. (2013). Effects of home environment and center-based child care quality on children's language, communication, and literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly 28* (1), 94-101. doi: [10.1016/j.ecresq.2012.07.001](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.07.001)
- Plateroko Haur Hezkuntza taldea & Sánchez, R. (2006). El patio de la escuela: un bosque lleno de vida. *Aula de Infantil, 33*, 26-30.
- Porlán, R., & de Alba, N. (2012). La escuela que queremos. *Investigación en la escuela, 77*, 5-12.
- Ramos, D. (2004). El jardín en la escuela infantil de primer ciclo, un espacio significativo para los niños y las niñas. *Aula de Infantil, 19*, 11-14.
- Reynolds, A.J., Temple, J.A., Ou, S.R., Arteaga, I.A., & White, B.A. (2011). School-based early childhood education and age-28 well-being: effects by timing, dosage, and subgroups. *Science, 333* (6040), 360-4. doi: 10.1126/science.1203618.
- Richardson, G. R. (2008). *Creating a space to grow: developing your outdoor learning environment*. London: David Fulton.
- Roopnarine, J. L. (2011). Cultural variations in beliefs about play, parent-child play, and children's play: Meaning for childhood development. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford handbook of the development of play* (19-40 or.). New York, NY: Oxford University Press.
- Rubin, K. H. (2001). *The Play Observation Scale (POS) (Revised)*. College Park, MD: University of Maryland.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology, 60*, 141-171. doi:10.1146/annurev.psych.60.110707.163642
- Rubin, K. H., Fein, G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (693-774 or.). New York, NY: Wiley.

- Ruble, D. N., Martin, C. L., & Berenbaum, S. (2006). Gender development. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional and personality development* (858–932 or.). Hoboken, NJ: Wiley.
- 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*, 14 (1), 94-109.
- Shim, S.-Y., Herwig, J. E., & Shelley, M. (2001). Preschoolers' play behaviors with peers in classroom and playground settings. *Journal of Research in Childhood Education*, 15, 149–163. doi:10.1080/02568540109594956
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged children: Preschool children*. New York, NY: Wiley.
- Smith, P. K., & Hart, C. H. (Eds.). (2004). *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development*. Malden, MA: Wiley.
- Sogas, M. T. (2004). Nuestro patio. *Aula de Infantil*, 19, 15-19.
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Harris, E., Hanish, L., Fabes, R. A., Kupanoff, K.,... Holmes, J. (2004). The relation of children's everyday nonsocial peer play behavior to their emotionality, regulation, and social functioning. *Developmental Psychology*, 40, 67–80. doi:10.1037/0012-1649.40.1.67
- Temple, V. A., Naylor, P. J., Rhodes, R. E., & Wharf-Higgins, J. (2009). Physical activity of children in family child care. *Applied Psychology Nutrition and Metabolism*, 34, 794-798.
- Tonucci, F. (2007). *40 años con ojos de niño*. Barcelona: Graó.
- Tovey, H. (2007). *Playing outdoors: spaces and places, risks and challenges*. Berkshire, England: Open University Press.
- Tschannen-Moran; M., Parish, J., Dipaola. M. F. (2006). School climate and state standards: How interpersonal relationships influence student achievement. *Journal of School Leadership*, 16, 386-415.
- Ulich, M., & Mayr, T. (2002). Children's involvement profiles in daycare centres. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10, 127–143. doi:10.1080/13502930285209001

- Van den Akker, A. L., Dekovic, M., Asscher, J. J., & Prinzie, P. (2014). Mean-level personality development across childhood and adolescence: a temporary defiance of the maturity principle and bidirectional associations with parenting. *Journal of Personality and Social Psychology, 107*(4), 36-50. doi: 10.1037/a0037248
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Vandergrift, N., & Steinberg, L. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth. *Child Development, 81*(3), 737-756. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x.
- Vandell, D. L., Burchinal, M., & Pierce, K. M. (2016). Early child care and adolescent functioning at the end of high school: Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Developmental Psychology, 52*, 1634-1645. doi: 10.1037/dev0000169
- Veiga, G., Leng, W., Cachucho, R., Ketelaar, L., Kok, J. N., Knobbe, A., & Rieffe, C. (2016). Social competence at the playground: Preschoolers during recess. *Infant and Child Development. Advance online publication.* doi:10.1002/icd.1957
- Venturelli, E., & Cigala, A. (2015): Daily welcoming in childcare centre as a microtransition: an exploratory study, *Early Child Development and Care, 186*, 562-577. doi:10.1080/03004430.2015.1044987.
- Vermeer, H. J., Groeneveld, M. G., Larrea, I., van IJzendoorn, M. H., Barandiaran, A., & Linting, M. (2010). Child Care Quality and Children's Cortisol in Basque Country and the Netherlands. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*(4), 339-347. doi:10.1016/j.appdev.2010.05.001
- Vidiella, R. (2004). El jardín en la escuela infantil. *Aula de Infantil, 19*, 7-10.
- Waller, T. (2010). «Let's throw that big stick in the river»: an exploration of gender in the construction of shared narratives around outdoor spaces. *European Early Childhood Education Research Journal, 18*, 527-542.
- 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, 18* (4), 473-483

- Williams-Sieghfredsen, J. (2012). *Understanding the Danish forest school approach: Early years education in practice*. Oxon, UK: Routledge.
- Woods, A. (Ed.). (2016). *Examining levels of involvement in the early years: Engaging with children's possibilities*. Oxon, UK: Routledge.



HUMANITATE ETA
HEZKUNTZA ZIENTZIEN
FAKULTATEA
FACULTAD DE
HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN