

# Os patios escolares nos centros de educación primaria

Adecuación da normativa de construción de Galicia ás necesidades do alumnado



**ALUMNA: Rosana Lomba González**  
**GRAO: 4º Pedagogía**

MATERIA: Traballo Fin de Grao  
TITORA: Julia Mª Crespo Comesaña

CURSO ACADÉMICO: 2014/2015  
OPORTUNIDADE: Xullo

Facultade de CC. da Educación  
(Campus Sur)  
Universidade de Santiago de Compostela

## **TÍTULO**

Os patios escolares nos centros de educación primaria: Adecuación da normativa de construción de Galicia ás necesidades do alumnado

## **TÍTULO**

Los patios escolares en los centros de educación primaria: Adecuación de la normativa de construcción de Galicia a las necesidades del alumnado

## **TITLE**

School playgrounds in primary schools: Adequacy of building regulations in Galicia to the students needs



## INDICE

RESUMO / RESUMEN / ABSTRACT

INTRODUCCIÓN..... 1

OBXECTIVO E METODOLOXÍA..... 2

### PARTE I. ANÁLISE DOCUMENTAL

1. A ORGANIZACIÓN DO ESPAZO ESCOLAR..... 2

1.1. A importancia do espazo escolar..... 2

1.2. Os significados do espazo: O currículo oculto ..... 4

1.3. A adaptación do espazo ó alumnado e ó contexto ..... 5

2. CARACTERÍSTICAS XERAIS DO ALUMNADO DE PRIMARIA E BENEFICIOS DO ESPAZO NO SEU DESENVOLVEMENTO ..... 6

2.1. Trazos característicos do desenvolvemento na educación primaria ..... 7

2.1.1. Desenvolvemento físico e psicomotor ..... 7

2.1.2. Desenvolvemento cognitivo ..... 7

2.1.3. Desenvolvemento lingüístico ..... 8

2.1.4. Desenvolvemento socioafectivo ..... 9

2.1.5. Desenvolvemento da personalidade..... 10

2.2. O xogo espontáneo na educación primaria ..... 10

3. OS PATIOS ESCOLARES: A OPINIÓN DOS/AS ESPECIALISTAS ..... 11

3.1. O estado da cuestión: A situación actual das investigacións sobre os patios escolares..... 11

3.2. O valor educativo do patio escolar ..... 13

3.2.1. Perspectivas sobre o papel do patio escolar..... 13

3.2.2. Funcións do patio escolar no desenvolvemento do alumnado..... 13

3.2.3. O significado do patio escolar para o alumnado e os/as docentes..... 15

3.3. Usos e ocupación do espazo no patio escolar..... 15

3.4. De quen debe depender o deseño dos patios escolares? ..... 17

3.5. O patio ideal: Propostas dos/das especialistas para o acondicionamento dos patios escolares ..... 17

4. NORMATIVA VIXENTE NA CONSTRUCIÓN DOS PATIOS ESCOLARES DE GALICIA..... 18

### PARTE II. RESULTADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL

5. ADECUACIÓN DA NORMATIVA DE CONSTRUCIÓN DOS PATIOS ESCOLARES DE GALICIA ÁS NECESIDADES DO ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA ..... 21

CONCLUSIÓNS E DISCUSIÓN..... 26

REFERENCIAS DOCUMENTAIS ..... 27

## RESUMO

Este traballo é o resultado dun proceso de revisión documental co obxectivo de coñecer en que grao a normativa de construción dos patios escolares de Galicia se adecúa ás necesidades do alumnado de educación primaria, así como a aquelas conclusións que diferentes especialistas da educación teñen extraído das investigacións sobre a organización espacial dos patios escolares. Pártese dun achegamento á importancia do espazo nos procesos de ensino-aprendizaxe que xustifica a pertinencia dos estudos, e preséntanse as características do alumnado na etapa de educación primaria ás que o deseño espacial dos centros debe atender, seguindo cunha revisión da opinión de diferentes expertos/as da educación sobre a organización espacial dos patios. O traballo remata cunha serie de valoracións nas que se analiza reflexivamente se a normativa de construción actual dos patios escolares é congruente cos aspectos sinalados en relación ó alumnado e á opinión experta sobre esta cuestión, chegando a coñecer o grao de congruencia existente entre ambas variables na Comunidade Autónoma de Galicia.

**Palabras chave:** organización espacial, valor educativo do espazo, patio escolar, educación primaria, normativa de construción.

## RESUMEN

Este trabajo es el resultado de un proceso de revisión documental con el objetivo de conocer en que grado la normativa de construcción de los patios escolares se adapta a las necesidades educativas del alumnado de educación primaria, así como a aquellas conclusiones que diferentes especialistas de la educación han extraído de las investigaciones sobre la organización espacial de los patios escolares. Se parte de un acercamiento a la importancia del espacio en los procesos de enseñanza-aprendizaje que justifica la pertinencia de los estudios y se presentan las características del alumnado en la etapa de educación primaria a las que el diseño espacial de los centros ha de atender, siguiendo con una revisión de la opinión de diferentes expertos/as de la educación sobre la organización espacial de los patios. El trabajo finaliza con una serie de valoraciones en las que se analiza reflexivamente si la normativa de construcción actual de los patios escolares es congruente con los aspectos señalados en relación al alumnado y a la opinión experta sobre esta cuestión, llegando a conocer el grado de congruencia existente entre ambas variables en la Comunidad Autónoma de Galicia.

**Palabras clave:** organización espacial, valor educativo del espacio, patio escolar, educación primaria, normativa de construcción.

## **ABSTRACT**

This essay is the result of a text review process about if the constructions of schoolyards' regulations in Galicia are adapted to the primary school students' needs, as well as some education specialist's conclusions from many researches about the space organization of the schoolyards. Firstly, the space importance in the teaching-learning process that justifies the relevance of the studies. At the same time, it is presented the students' characteristics in primary schools which the space design must address to. Following with a review of different experts' opinions about space organization in school playgrounds. In the end, the essay is concluded with some assessments on which it thoughtfully analyzed if the current regulations about schoolyards is consistent with the points agreed-upon in relation to students and expert opinions on this issue, getting to know the degree of congruence between the two variables in the Community of Galicia.

**Keywords:** space organization, educative space value, schoolyards, primary education, construction regulation.

## INTRODUCCIÓN

Un interese xurdido ó longo dos estudos do Grao en Pedagogía sobre a importancia da organización do espazo como condicionante dos procesos de ensino-aprendixe, foi o feito que levou a escolla da temática deste traballo. O coñecemento dalgunhas investigacións sobre a organización dos espazos educativos propiciou un maior interese por un espazo do que apenas se coñecían estudos, pero do que se intuía un considerable valor educativo: o patio escolar. Ademais, a apreciación persoal da aparente desatención destes espazos nos centros de educación primaria, levou a centrar o presente traballo nesta etapa en concreto. Comeza así un achegamento cunha finalidade clara e ben definida.

A organización espacial dos patios escolares da Comunidade Autónoma de Galicia na etapa de educación primaria é o obxecto de estudo en torno o cal se desenvolve o presente Traballo Fin de Grao.

Na súa elaboración, levouse a cabo en primeiro lugar un achegamento á importancia do espazo nos centros educativos. Seguidamente, indagouse tamén sobre as características xerais do alumnado nas idades de educación primaria e a influencia que o espazo pode ter no seu desenvolvemento, coñecendo tamén as particularidades do xogo nestas idades por ser a actividade esencial nos patios durante os tempos de recreo. Unha vez realizado este achegamento, indagouse máis concretamente sobre os estudos que diferentes especialistas do ámbito educativo veñen desenvolvendo en torno á organización espacial dos patios escolares, coñecendo o grao de investigación existente e as conclusións sobre como se debe atender ó deseño destes espazos. Finalmente, a través da consulta de diferentes normativas sobre a regulación da construción dos patios nos centros de educación primaria de Galicia, lévase a cabo unha análise que permite extraer diversas conclusións sobre o grao de adecuación desta normativa en relación cos aspectos previamente estudados.

Sendo o anterior o proceso seguido na elaboración do traballo, a estrutura do mesmo segue tamén esta liña, permitindo ó lector/a un avance progresivo, partindo de aspectos xerais para chegar ós contidos máis específicos.

Este Traballo Fin de Grao realízase como peche final e mostra, se non da totalidade, si dalgúns dos coñecementos e destrezas adquiridos durante os estudos do Grao en Pedagogía. Póñense de manifesto ás competencias adquiridas na busca e selección de información, así como na creación de textos académicos; procurando presentar un traballo completo, que máis alá de consistir nunha recompilación de información sobre o estado da investigación en torno ós patios escolares, permita dar un paso máis e chegar a unha análise sobre o grao de adecuación da normativa actual de construción dos mesmos. Analízase unha realidade educativa a través do diagnóstico da situación actual e da identificación de diferentes problemáticas, que sen quedarse nunha mera descrición, procura cruzar información, comparala e achegar unha serie de conclusións e propostas ó

respecto; concedéndolle á Pedagogía o lugar que lle corresponde, nesta ocasión, no estudo da organización espacial nos patios escolares.

## **OBXECTIVO E METODOLOXÍA**

O obxectivo que guía este traballo é esclarecer en que medida a normativa actual de construción dos patios escolares de educación primaria de Galicia se adecúa, tanto ás características do alumnado que atende, como a aqueles aspectos que dende a investigación se teñen determinado como axeitados para unha correcta organización do espazo dos patios destes centros.

Este traballo é resultado dunha revisión documental. Foron consultadas, tanto fontes en formato papel, como en formato electrónico, ás que se tivo acceso mediante buscadores específicos e bases de datos científicas. Entre os principais documentos estiveron diversos libros e artigos de revistas do ámbito da educación sobre a importancia do espazo escolar, as características do desenvolvemento na infancia ou resultados de investigacións recentes sobre a organización do espazo nos patios escolares; a nivel autonómico, estatal e incluso internacional. Ademais, tamén formou parte da revisión a consulta dos referentes legislativos a nivel autonómico e estatal que concirnen á construción dos patios escolares de Galicia e outros documentos como pode ser algunha tese.

Trátase, polo tanto, dunha metodoloxía de tipo cualitativo sustentada na lectura e análise de contido de textos científicos, que permite ampliar o coñecemento sobre o obxecto de estudo e extraer desde modo unha serie de interpretacións e conclusións ó respecto (Ruiz Olabuénaga, 1996). Por este motivo, o contido do presente traballo estrutúrase en dúas partes: unha primeira na que se presenta a análise documental desenvolta, e unha segunda que recolle os resultados desta análise.

## **PARTE I. ANÁLISE DOCUMENTAL**

### **1. A ORGANIZACIÓN DO ESPAZO ESCOLAR**

Son numerosos os autores e autoras que destacan a importancia do estudo dos espazos nos centros educativos e amosan diversas reflexións ó respecto, sinalando o estado da cuestión, xustificando a súa pertinencia e plantexando críticas e propostas de cambio baseadas en diferentes estudos sobre a realidade espacial dos centros.

#### **1.1. A importancia do espazo escolar**

Cando falamos de espazo escolar, falamos tanto dos elementos arquitectónicos dependentes da construción (deseño do recinto e do edificio, distribución, materiais e/ou

iluminación), como daqueles elementos que son independentes do deseño arquitectónico (contorna, natureza e/ou ornamentación) (Gutiérrez Pérez, 1998).

Partindo da idea de que todos os elementos que conforman o centro educativo teñen unha influencia no proceso de aprendizaxe, o espazo escolar será un máis destes elementos, caracterizándose como un compoñente clave na creación dun clima positivo para a aprendizaxe, que ten repercusións na consecución dos obxectivos educativos (Domènech & Viñas, 1997; Heras, 1997; Sánchez Hipola, 1994).

Abalada en teorías como a ecolóxica, a importancia do espazo escolar vén valorándose dende que se recoñece que o ambiente é un factor clave de influencia no desenvolvemento da aprendizaxe humana, establecéndose unha clara interrelación entre o suxeito e o ambiente que o rodea (Domènech & Viñas, 1997). Gump e Ross (1985), realizaron un importante estudo sobre os centros educativos en tanto agrupamentos de «sinomorfias», como aquelas relacións entre un espazo e determinadas condutas, atopando claras coincidencias e defendendo a necesidade de que o espazo sexa estudado e o seu deseño se adecúe ós obxectivos educativos que se procuran. Os centros educativos son microsistemas con características propias nos que o suxeito se relaciona e que inflúen notablemente no seu desenvolvemento.

Nosotros construimos el espacio y éste nos configura a nosotros. Somos el resultado de aquellos espacios que habitamos. Las casas, los edificios, las escuelas son como nosotros las hacemos, pero nosotros somos -de alguna manera- como ellos nos van haciendo. En las diversas estancias aprendemos a estar, a convivir y a ser. Si son racionales, si son hermosas, si están distribuidas con justicia, aprenderemos a ser mejores. Si son irracionales, inhóspitas y antidemocráticas contribuirán a empeorar nuestra forma de ser (Santos Guerra, 1997, p. 11).

En consecuencia, a institución escolar non é unicamente un lugar no que o individuo actúa, un continente, senón que é preciso ter en conta que “el aprendizaje se realiza en ellas y a través de ellas” (Crespo & Pino, 2010, p. 505), sendo determinante da motivación, o interese, a participación e a integración dos suxeitos. Gutiérrez Pérez (1998) xa tiña reflectido a través das súas investigacións este feito, reafirmando a idea de que o espazo físico é un dos condicionantes da personalidade do individuo, ofrecéndolle un marco para a súa socialización e sendo un vehículo en si mesmo de mensaxes non verbais.

A pesar de que poida existir unha falsa crenza sobre o espazo escolar como compoñente do centro educativo carente de importancia, é fortemente recoñecido que unha determinada organización e uso do mesmo, transmite unha concepción particular da escola, da súa función e do que se considera propio do período da infancia; facéndonos ver que é o

que a sociedade espera desta institución (Baker, 2012). Así, dende a estética<sup>1</sup> dos centros escolares, pódense reforzar os contidos e valores que se pretenden transmitir na formación do alumnado, empregando unha axeitada organización do espazo que sexa coherente cos obxectivos educativos dos centros (Crespo, 2014; Sánchez Hipola, 1994).

La organización del espacio y sus características como entorno físico y social, pueden desarrollar junto con el criterio del profesor/a, todo tipo de actitudes, desde las más abiertas y participativas socialmente, hasta las más privadas y particulares (Gutiérrez Pérez, 1998, p. 51).

Na historia dos centros escolares tense observado un cambio na súa concepción, dende as escolas pechadas en si mesmas e desconectadas da realidade, ata unhas institucións cada vez máis abertas e con maior relación co exterior; feito este que ten lugar dende os principios da Escola Nova. Sen embargo, a pesar da defensa dunha pedagogía activa nos nosos tempos que repercute no desenvolvemento de novos usos e configuración dos espazos, a unidade aula segue sendo a base do traballo na escola e a concepción xeral do edificio escolar non ten sufrido grandes modificacións nas últimas décadas, así como xa o constataran Domènech e Viñas (1997). Polo tanto, na liña do anteriormente citado, se realmente se procura que o alumnado pase a ser suxeito activo na súa aprendizaxe, o espazo escolar debe responder a estes novos plantexamentos e cómpre realizar modificacións tamén neste elemento.

Heras (1997) reflexiona sobre a preocupación pola calidade do espazo no seu traballo, sinalando que o espazo escolar ten sido estudado tradicionalmente a través de medicións de superficies e de esixencias mínimas por número de escolares, dun xeito cuantitativo; preocupándose case por exclusiva do seu compoñente físico. Esquécese así (ou ignórase) a dimensión cualitativa e a indagación na procura de comprender o que nel sucede e cales son as relacións que se establecen entre o alumnado e o ambiente; obedecendo estas cuestións, polo xeral, a decisións das Administracións competentes.

## **1.2. Os significados do espazo: o currículo oculto**

O espazo escolar é máis que un continente para a ensinanza e non se pode caer no erro de ignorar a súa significación. Non existe a neutralidade no espazo. Todo espazo se relaciona cunha serie de concepcións da educación e do centro escolar, e as investigacións demostran que unha determinada configuración do mesmo pode propiciar ou dificultar uns determinados usos (Baker, 2012; Domènech & Viñas, 1997; Sánchez Hipola, 1994).

---

<sup>1</sup> Cando se menciona a «estética» do espazo escolar, relaciónase coa definición que deste termo deu Gutiérrez Pérez: “Para hablar de la estética del espacio escolar es necesario partir de la diversidad de elementos en los que ésta repercute, ya que no se trata sólo de decoración o ambientación, sino de otros aspectos igualmente estéticos como son el diseño del edificio y la configuración del conjunto del espacio escolar, el tamaño, la distribución, los materiales constructivos, la iluminación, la ornamentación, etc.” (Gutiérrez Pérez, 1998, p. 51)

Diferentes autores/as (Gutiérrez Pérez, 1998; Heras, 1997) teñen destacado o feito de que esta transmisión de mensaxes se produza no caso do espazo dun xeito implícito, como parte do denominado «currículo oculto», o que podería ter provocado que fose pasado por alto. Salientan ademais, a importancia destas mensaxes ó producirse de xeito constante e omnipresente, de xeito velado; e xurde así un crecente interese pola exploración do espazo escolar, descubriendo os seus significados e indagando sobre as posibilidades nas súas dimensións educativas, tendo en conta que é moi probablemente, despois do doméstico, o espazo que máis nos inflúe. O espazo, consciente ou inconscientemente, transmite unha mensaxe, e cada estilo educativo ten relación cunha serie de características espaciais que favorecen o seu desenvolvemento. A pesar de que non sexa a pedagogía a ciencia que máis ten estudado o significado dos espazos, disciplinas como a antropoloxía espacial, a historia da educación, a neuroarquitectura, a psicoloxía ambiental, a socioloxía do espazo ou a teoría arquitectónica, teñen presentado diversas claves para descifrar estas mensaxes ocultas nos espazo; trátase, polo tanto, de que estas sexan tidas en consideración e de que as institucións educativas sexan coherentes co seu ideario e non se contradigan e/ou anulen con deseños e organizacións espaciais equívocos.

Continuando este achegamento á significación do espazo, é inevitable non reparar en que nos centros educativos, máis alá dunha mensaxe única de todo o conxunto, existen espazos con diferentes significados: de ocio, de traballo, de autoridade,... e todos eles son doadamente recoñecibles. Tanto é así, que é tamén posible intuír a simple vista as diferenzas de poder dentro das institucións, diferenciando cales son os lugares principais e con que actividades están relacionados. Neste sentido, Crespo (2014) ou Domènech e Viñas (1997), entre outros/as, nos seus estudos sobre diversos aspectos da organización escolar, defenden que máis alá dos espazos onde se imparte a docencia, os espazos recreativos tamén deben cumprir unha función educadora, e que polo contrario, teñen recibido pouca atención dende o colectivo docente e a comunidade investigadora. Existe unha clara diferenciación na concepción dos espazos internos e externos e esta diferenciación ten repercutido tamén nunha serie de funcións dos mesmos moi marcadas. Por ser os patios escolares o eixo central deste traballo, serán estas, cuestións que en apartados posteriores se abordarán con maior profundidade.

### **1.3. A adaptación do espazo ó alumnado e ó contexto**

Entre as variables que o deseño da organización espacial dun centro debe ter en conta, destacan especialmente os seus destinatarios/as e a contorna na que se empraza, tanto o medio físico como o contexto sociocultural no que se insire.

O espazo é unha consecuencia máis da cultura de cada época e, de xeito recíproco, tamén este é capaz de incidir na cultura que o xera acentuándoa, favorecéndoa e

desenvolvéndoa (Gutiérrez Pérez, 1998). A organización do espazo dun centro educativo debe adaptarse á realidade na que se atopa, conseguindo o que se deu en chamar “un buen equilibrio territorial” (Domènech & Viñas, 1997, p. 44). Na actualidade, é preciso prestar atención ó contexto no que se sitúa cada centro educativo e ás súas características definitorias, realizando deseños coherentes coas mesmas e seleccionando os lugares máis propicios para a súa ubicación (Crespo & Pino, 2010).

Este axeitado equilibrio coa contorna na elección do deseño dos centros escolares, debe ser sumado a un estudo pormenorizado das características e necesidades propias do alumnado que acollerá; tanto fisiolóxicas, como afectivas, de xogo, de socialización, de autonomía, de comunicación, de apropiación do espazo, de coñecemento propio, de manipulación, ou de creación e imaxinación. É preciso aproveitar ó máximo as oportunidades que eses espazos presentan para facilitar e promover un desenvolvemento integral dos nenos e nenas, sendo flexibles, tranquilos, cómodos, seguros, estimuladores da actividade e a independencia, atendendo ó individuo e ó grupo (Heras, 1997).

Á hora de deseñar o espazo é importante ter en conta o tipo de actividades a realizar, o tamaño do grupo que os utiliza e as idades do mesmo, suprimindo as barreiras que puidesen existir (Heras, 1997; Sánchez Hipola, 1994) e permitindo “que las imágenes que perciba (el alumnado) contribuyan a configurar adecuadamente su personalidad (...), desenvolver la creatividad y experimentar” (Gutiérrez Pérez, 1998, p. 228).

En definitiva, unha adaptación dos espazos escolares á contorna e ós seus destinatarios/as, contribuirá ó enriquecemento da primeira e do propio centro, e facilitará en gran medida un desenvolvemento integral dos nenos e nenas no mesmo.

## **2. CARACTERÍSTICAS XERAIS DO ALUMNADO DE PRIMARIA E BENEFICIOS DO ESPAZO NO SEU DESENVOLVEMENTO**

A etapa da educación primaria en Galicia e no resto de España, comprende unha totalidade de seis cursos académicos, que ordinariamente son cursados por nenos e nenas de 6 a 12 anos. Este período temporal correspóndese co da denominada «terceira infancia» (Stassen & Thompson, 1997).

Coa finalidade de coñecer en que medida se adecúa a normativa de construción dos patios escolares ás características do alumnado que atenden en educación primaria, profundizarase primeiramente nos seus trazos definitorios a nivel de desenvolvemento e farase un achegamento ás características propias do xogo nestas idades, como instrumento básico para o desenvolvemento na infancia, con gran presenza nos tempos de recreo, e que repercute significativamente no uso do espazo dos patios escolares.

## 2.1. Trazos característicos do desenvolvemento na educación primaria

Comprendida a influencia do espazo na consecución dos obxectivos dos centros educativos e a importancia dun deseño apropiado dos mesmos, vólvese imprescindible coñecer as características do alumnado, para que os patios poidan ser pensados en concordancia con estas e favorecer o mellor desenvolvemento dos cativos/as neste entorno.

### 2.1.1. Desenvolvemento físico e psicomotor

O crecemento é un proceso continuo, pero non lineal. Os cambios físicos que durante os primeiros anos de vida son intensos e rápidos, tenden a enlentecerse durante este período para acelerarse novamente na puberdade. Esta maior lentitude no crecemento pode explicar parcialmente que estas sexan idades de mellora e perfeccionamento notable das habilidades motoras grosas e finas, nas que os/as infantés poden desenvolver, polo xeral, case calquera habilidade motora (Stassen & Thompson, 1997).

Tal e como Bembibre (2010) sinala, a constante de crecemento que tende a seguirse nesta etapa varía entre 5-7 centímetros e entre 2-3 quilos ó ano. Ademais, incrementase a masa, a densidade ósea, o ton e a forza muscular, e medra o tamaño dos órganos en xeral. A figura estilízase e, aínda que non son moi acusadas ás diferenzas de xénero, as nenas teñen un desenvolvemento lixeiramente máis precoz que o dos nenos, atopándose maiores diferenzas en estatura e peso nos últimos anos da educación primaria.

A pesar de que estes cambios estean determinados xeneticamente, amósanse moi sensibles ás influencias do ambiente (Gil Llarío, 2006). O desenvolvemento físico posibilita e limita ós demais ámbitos de desenvolvemento e a existencia de maiores diferenzas individuais nesta etapa, demostra a relevante influencia do ambiente neste proceso.

En relación co anterior, Bembibre (2010) destaca a importancia de realización de actividade física espontánea, como aquela que engloba a totalidade de actividade física realizada durante o día, supondo un maior gasto enerxético que a realizada a través do exercicio programado. Unha axeitada actividade física favorece ó crecemento físico, cognitivo e psicosocial, e posibilita a exploración do espazo e o ensaio de habilidades cada vez máis complexas. Fanse evidentes os beneficios que, para un axeitado desenvolvemento físico dos cativos/as, pode levar consigo un correcto deseño dos seus patios escolares, como lugares nos que maior grao de actividade física se realiza dentro do espazo escolar.

### 2.1.2. Desenvolvemento cognitivo

O comezo da educación primaria tamén coincide cunha serie de cambios significativos no funcionamento cognitivo do neno/a, considerado como “el conjunto de habilidades que tienen que ver con los procesos ligados a la adquisición, organización, retención y uso del conocimiento” (Polo & Fernández Jiménez, 2010, p. 79).

A teoría piagetiana é o referente teórico máis elaborado e sistemático sobre o desenvolvemento cognitivo, cuxos principios seguen vixentes na actualidade. Divide o desenvolvemento cognitivo en catro estadios e é o estadio das operacións concretas o que se corresponde co período da educación primaria. A situación do individuo neste estadio implica a posibilidade de realizar operacións mentais sobre obxectos tanxibles, propiciando un pensamento máis flexible, lóxico e organizado; menos intuitivo e máis analítico, propiciando unha relación máis obxectiva coa realidade (Córdoba, 2006).

Esta nova estratexia de actuación caracterízase por algúns aspectos diferenciais. Adquírese a noción de conservación, sendo capaces de atender a distintas dimensións ó mesmo tempo e recoñecer a reversibilidade, como a capacidade de realizar unha acción á inversa. Aumenta a capacidade de clasificación xerárquica, posibilitando a percepción de varias subcategorías dentro doutra superior, e tamén se incrementa a capacidade de seriación e transitividade. Xa nos últimos anos, desenvólvese tamén a capacidade para a medición da distancia e do tempo (Córdoba, 2006; Polo & Fernández Jiménez, 2010).

A memoria mellora sistematicamente durante este período. Experimentáanse progresos nas capacidades para procesar, reter e recuperar información, empréganse máis e mellores estratexias para axudarse a recordar, incrementa a atención selectiva e automatízanse procesos mentais que antes requirían dun gran esforzo mental (Polo & Fernández Jiménez, 2010).

Córdoba (2006) e Stassen e Thompson (1997), apuntan nas súas obras que o grao de desenvolvemento cognitivo darase en relación ás diferenzas hereditarias e ás influencias ambientais, culturais e educativas. Pola súa parte, Polo e Fernández Jiménez (2010, p.93) afirman tamén que “con la estimulación ambiental apropiada, la inteligencia de una persona puede elevarse de modo considerable”. Deste xeito, tórnase imprescindible dotar ós centros educativos de espazos significativos que favorezan o pleno desenvolvemento das capacidades dos nenos e nenas.

Un exemplo actual desta relación entre espazo e o desenvolvemento cognitivo, atopámolo nos resultados do Proxecto Breathe presentados nos últimos días. Segundo esta investigación tense descuberto un posible vínculo entre o grao de contaminación ambiental dun colexio e o desenvolvemento cognitivo do alumnado. Este estudo foi realizado en Barcelona, demostrando que a existencia de zonas verdes nos centros educativos ten un efecto positivo nos procesos de memoria, atención e resolución de problemas do alumnado dos centros de primaria (Payam et al., 2015).

### 2.1.3. Desenvolvemento lingüístico

Nos diferentes ciclos da educación primaria, o alumnado experimenta unha mellora tamén do nivel lingüístico e adquire e optimiza a linguaxe lectoescrita, que constitúen unha

ferramenta fundamental para a súa adaptación e desenvolvemento xerais (Jiménez Rodríguez, 2010).

Ós 6 anos, cóntase cun vocabulario comprensivo dunhas 20.000, as oracións amosan maior complexidade e soen estar ben distribuídas. En torno ós 8 anos, verbalízanse todo tipo de ideas e problemas con facilidade e establécense relacións comparativas axeitadas. Sobre os 10 anos, a comprensión é case adulta, utilízase a linguaxe para planificar todo tipo de accións futuras e solucionar problemas; e nos últimos cursos da educación primaria, cando comeza o pensamento abstracto, o vocabulario comprensivo aumenta ata unhas 50.000 palabras e son incluso capaces de construír definicións a partir de poucos elementos (Descals & Ávila, 2006; Jiménez Rodríguez, 2010)

Stassen e Thompson (1997), apuntan ademais que é este o período no que se pode apreciar a capacidade para cambiar de código nos rapaces e rapazas, con funcións diferentes. Emprégase un código elaborado nos contextos máis formais como a aula, e outro máis restrinxido e informal que soe ser desenvolto e empregado coloquialmente cos seus compañeiros/as noutros espazos, como por exemplo, o patio de recreo. Ademais, é evidente que en moitos dos xogos que realizan os cativos/as se require dun axeitado dominio lingüístico que permita, sobre todo, unha axeitada comunicación entre iguais; do mesmo xeito que estes xogos favorecen, ó mesmo tempo, este desenvolvemento lingüístico.

#### 2.1.4. Desenvolvemento socioafectivo

Nas idades que van entre os 6 e os 12 anos, a diferenza de en períodos anteriores onde a socialización primaria se tiña dado no seo da familia, as amizades pasan a ocupar un papel agora fundamental, como axente socializador e depositario de afectividade, contribuíndo ó desenvolvemento das habilidades e competencias sociais (Benítez & Fernández Cabeza, 2010).

Os rapaces e rapazas atópanse máis cómodos/as e confían máis naqueles/as que están vivindo situacións e cambios similares ós propios, con quen comparten gustos e preocupacións (Cantero, 2006). Establécense relacións de amizade baseadas na cooperación e na axuda, xurdindo a idea de reciprocidade e emerxendo relacións asentadas no afecto e no comportamento empático (Benítez & Fernández Cabeza, 2010).

Stassen e Thompson (1997, p. 477) afirman que “el sistema que mayor influencia ejerce en el niño en edad escolar y en el cual este desarrolla su autoestima el grupo de compañeros”. As relacións de amizade, que se caracterizan nestas idades por constituír cada vez grupos máis reducidos, percibido este aspecto na observación dos agrupamentos nos tempos de recreo, proporcionan oportunidades únicas de desenvolvemento da comprensión do propio individuo e da capacidade de relación cos demais. Se cabe, o patio é

o lugar dentro do recinto escolar onde mellores e maiores oportunidades existen de relación cos seus iguais, cumprindo un gran papel no desenvolvemento de habilidades sociais.

#### 2.1.5. Desenvolvemento da personalidade

Muñoz García (2010) sinala como aspectos disposicionais máis importantes da personalidade nesta etapa: o concepto de si mesmo, a autoestima, o autocontrol e a toma de perspectiva.

O alumnado de primaria amosa unha maior habilidade para describirse a si mesmo e autocomprenderse. A idea dos nenos e nenas sobre eles mesmos desenvólvese rapidamente a medida que van madurando as súas aptitudes cognitivas e se amplía a súa experiencia persoal. Xunto co desenvolvemento da comprensión de si mesmos/as, fanse gradualmente máis autocríticos/as, comparando as súas habilidades e logros cos dos demais (Stassen & Thompson, 1997).

O autocontrol nestas idades prodúcese cando os rapaces e rapazas aprenden tamén a autorregular as súas emocións, como unha consecuencia adaptativa na súa contorna. Pasan paulatinamente a ser capaces de seguir máis normas e a aumentar os tempos de espera, producíndose un desprazamento do control do comportamento dende o exterior (pais/nais, profesorado, etc.) cara ó interior do propio individuo (Muñoz García, 2010). O maior grao de liberdade co que contan os cativos e cativas nos patios escolares, favorece polo tanto este proceso de adquisición dunha maior autonomía e autocontrol.

Outro aspecto que se considera fundamental para a autoestima e o autocontrol do comportamento é a capacidade de toma de perspectiva, como a habilidade para imaxinar o que outros están pensando ou sentindo.

Pódese dicir que a personalidade de cada suxeito atópase en constante evolución ó longo da súa vida, influída tanto polas disposicións persoais como polas características das circunstancias ambientais que este vive; e polo tanto, a pesar de que a personalidade estea moi determinada pola herdanza xenética, esta pode modificarse a través das diferentes experiencias vividas por cada suxeito (Alfonso Benlliure, 2006; Muñoz García, 2010). Os tempos que nenos e nenas pasan nos centros educativos son moi longos durante as idades estudadas, polo que as relacións co e no colexio suporán un importante factor de influencia na configuración da súa propia personalidade.

## **2.2. O xogo espontáneo na educación primaria**

O xogo é unha das necesidades básicas da infancia e como tal ocupa un lugar predominante na vida dos suxeitos. É un modo de emitir emocións e sentimentos sobre o mundo que os rodea, unha actividade divertida e gratificante. A través do mesmo o suxeito comprende o funcionamento das relacións sociais, as propiedades dos obxectos e todo

aquilo relacionado co contexto que o rodea. O xogo é unha actividade libre e espontánea, que proporciona pracer, atopando o seu fin no propio feito de xogar, e que cambia a medida que o individuo medra e adquire habilidades, posuíndo un importante factor de aprendizaxe que engloba aspectos cognitivos, afectivos e sociais (Artavia, 2013; Oppenheim, 1990).

Tal e como sinala De la Morena (1995), nas idades comprendidas entre os 6 e os 12 anos, aparecen por primeira vez os xogos de regras. Estes adoitan ter un importante compoñente motor e representativo, e posúen un marcado carácter social, moitas veces competitivo, que obriga ós suxeitos a tratar de anticiparse e coordinar os intereses propios cos dos compañeiros/as que comparten a actividade.

Ademais desta tipoloxía, tamén seguen tendo relevancia nestas idades, ó igual que nas anteriores, os xogos de construción. Estes caracterízanse pola reconstrución daquilo que o neno ou a nena imaxina ou incluso de vivencias reais, cos elementos que os suxeitos atopan no medio. Por outra parte, tamén están presentes os videoxogos, polos que moitas veces e cada vez máis amosan unha maior preferencia. Sen embargo, estes son fortemente criticados por limitar o desenvolvemento social na infancia, xa que adoitan presentar un carácter individual que non favorece as relacións entre iguais, nin a experimentación no medio; aínda cando poden favorecer o desenvolvemento cognitivo (De la Morena, 1995).

### **3. OS PATIOS ESCOLARES: A OPINIÓN DOS/DAS ESPECIALISTAS**

Na procura de precedentes sobre a opinión dos/das especialistas da educación en torno ós patios escolares e ó diagnóstico da súa situación, atópanse escasas referencias. As investigacións existentes sobre os patios escolares non son moi prolíferas e son poucos os/as especialistas da educación que se teñen preocupado por esta cuestión especificamente. Sen embargo, dende hai décadas, xa non no propio contexto galego, senón a nivel nacional e internacional, atópanse algunhas obras en torno a este obxecto de estudo, sinalando o estado da cuestión, chamando a atención sobre a súa importancia e introducindo valoracións e propostas que promovan un cambio na organización e uso do espazo dos patios escolares.

#### **3.1. O estado da cuestión: a situación actual das investigacións sobre os patios escolares**

A partir de traballos de investigación realizados durante a última década no ámbito español, a pesar de que estes sexan escasos e non sempre entean centrados unicamente na análise específica dos patios escolares, pódense intuír de xeito xeral, unha serie de aspectos a destacar sobre a actual situación destes espazos.

Molins-Pueyo (2012, p. 433) afirma, nun estudo sobre usos e posibilidades de xogo nos patios escolares, que “hoy en día, todos los centros educativos de las etapas obligatorias de formación de nuestro país disponen, teóricamente, de patio” e que o tempo adicado ó recreo nestes espazos, nos niveis de educación primaria, é dunha media de trinta minutos ó día; o que supón moitas horas ó longo do curso, superando incluso ás adicadas a algunhas materias curriculares. Deste xeito, constata a importancia de valorar as posibilidades educativas dos patios escolares, aínda que sexa partindo da considerable carga horaria coa que contan no tempo escolar. Ademais, ó longo do seu traballo investigador chega á conclusión da existencia dun mal e limitado uso destes lugares, así como da perda de protagonismo que o xogo, actividade principal nestes espazos, ten sufrido na etapa da educación primaria ata case non ser considerado un ámbito educativo.

Nas súas obras en relación á organización do espazo escolar, Crespo (2014) e Crespo e Pino (2010) fan valoracións sobre o actual estado dos patios escolares, recoñecendo que estes espazos, que se amosan a miúdo monótonos e incompletos, non reciben atención suficiente por parte dos deseñadores; e sinalan:

Mientras los discursos pedagógicos se mueven en torno a principios de paidocentrismo y flexibilidad, los espacios en los que se supone que estas teorías van a cobrar cuerpo se proyectan y construyen tomando como unidad significativa y generadora al docente y al aula (Crespo & Pino, 2010, p. 506).

A través do traballo investigador de Fernández Truán, Raposo, Cenizo e Ramírez (2009), atopamos outra referencia á problemática. Estes autores constatan a monotonía, estandarización e carencia das instalacións nos patios estudados, consistindo na maioría dos casos en explanadas diáfanas de cemento ou terra, con algunha portería de fútbol ou canastras de baloncesto. Os resultados da investigación demostran que o deseño dos patios non varía en función das características dos/das escolares e parece ser esquecida a influencia que o espazo ten nos procesos de aprendizaxe dos mesmos.

Outros autores e autoras reafirman estas e similares cuestións sobre os patios escolares nos seus traballos. Abraldes e Argudo (2008), fan unha chamada sobre a pouca atención que polo xeral reciben os espazos e tempos de esparcemento; e Borja i Solé (2012) e Agramunt, Prats e Vidal (2004), preocupáronse polos problemas de convivencia nos patios escolares, sinalando que entre as causas dos mesmos, atópanse a escasa variedade de xogos e espazos durante os tempos de recreo nos patios.

Polo tanto, pódese entender que os patios escolares non son na actualidade unha preocupación preferente no ámbito educativo do noso país, ou así o reflicten as conclusións das investigacións sobre o estudo dos mesmos, entendéndose como un mero complemento da instancia principal dos centros educativos, as aulas, carente de valoración.

### **3.2. O valor educativo do patio escolar**

La escuela no es solamente un establecimiento en donde se imparte la enseñanza (...) constituye todavía hoy para los niños un punto privilegiado de reunión -uno de los pocos que les van quedando- al que asisten con la renovada expectativa del encuentro entre pares (Pavía, 2000, p. 93).

Boa parte destes encontros, teñen lugar dentro dos centros educativos durante os tempos de recreo no patio. Esta realidade obriga a indagar en torno ó valor educativo deste espazo, valorando as funcións que pode cumprir no desenvolvemento dos nenos e nenas, coñecendo o especial significado que para os mesmos representa e como dende o perfil docente se ten tamén conceptualizado.

#### 3.2.1. Perspectivas sobre o papel do patio escolar

Pódense apreciar dúas perspectivas en canto ó valor que se atribúe ó patio escolar: a que entende o tempo nel como un tempo compensatorio, sen valor educativo; e a que o entende como un espazo cun importante interese educativo, como unha oportunidade para profundizar na tarefa formativa propia da escola e como espazo no que se recoñece o dereito da infancia ó descanso, ó xogo e ó esparcemento (Pavía, 2005).

Dende a primeira perspectiva, deféndese a necesidade dos cativos/as de contar con tempos e espazos que compensen as sesións de clase, permitindo ó alumnado descansar da rutina das mesmas, liberarse das tensións xeradas e voltar con enerxías renovadas ás aulas (González Salazar, Restrepo & Agudelo, 2014; Pavía, 2005). Este posicionamento xustifícase ante a evidencia constatada de que cando se aprende en períodos de tempo separados a capacidade para recordar mellora. Polo tanto, dende esta perspectiva compensatoria, enténdense ás actividades desenvoltas na aula como provedoras de aprendizaxe; e como tempos de descanso, carentes de valor educativo, ós tempos de recreo no patio (Fernández Truán et al., 2009; Jarret, 2005).

En contraposición ó anterior, atópanse aquelas posturas que consideran o patio escolar como un espazo educativo máis, no que se desenvolven obxectivos educativos importantes e que favorecen un desenvolvemento integral do alumnado. Crespo (2014), Herrero Campo (2013), Larraz (1988), Molins-Pueyo (2012) ou Pavía (2000), entre outros/as, defenden ós patios escolares como lugares nos que se dan procesos de aprendizaxe de gran relevancia, non intencionais nin dirixidos, que parten do valor educativo do xogo e das aprendizaxes adquiridas nas relacións entre iguais.

#### 3.2.2. Funcións do patio escolar no desenvolvemento do alumnado

Seguindo a segunda das perspectivas presentadas, recoñecendo o valor educativo das vivencias nos patios escolares, cómpre coñecer máis polo miúdo, cales son as funcións

que pode cumprir este espazo no desenvolvemento e na satisfacción das necesidades do alumnado que acolle.

Artavia (2013, p. 82), reparando nas actividades lúdicas desenvoltas durante os tempos de recreo nos patios escolares, visualiza o xogo como “un fenómeno cultural que permite el desarrollo de diversas capacidades de los niños y que los prepara para su inserción y adaptación en el mundo no-lúdico” e recoñece a gran aportación de beneficios que ten no desenvolvemento integral dos escolares. Ademais, a importancia dos tempos no patio escolar para o desenvolvemento dos cativos/as é tal que Jarret (2002, p. 3) manifesta que “el recreo podría ser la única oportunidad que tienen algunos niños para participar en interacciones sociales con otros niños”.

Tal vez o máis evidente, é o papel que as actividades realizadas nos patios teñen para un axeitado desenvolvemento físico do alumnado, favorecendo á súa saúde e axudando a desenvolver un corpo san. Sobre todo, tendo en conta que nos últimos anos a obesidade infantil ten incrementado, de igual xeito que a preocupación porque os nenos e nenas realicen actividade física a diario. Sen embargo, as funcións que compren os patios escolares no desenvolvemento non se limitan en exclusiva a este aspecto físico.

A gran presenza de compañeiros/as durante os tempos de recreo, fai que o patio escolar sexa tamén un elemento fundamental para o desenvolvemento socioafectivo dos suxeitos. As relacións establecidas no patio permiten practicar e aprender habilidades sociais e promoven a amizade e o orgullo de pertenza ó grupo de pares. Póñense en práctica valores fundamentais para a convivencia como a solidariedade, a tolerancia, a cooperación ou o respecto, e desenvólvese a capacidade empática e habilidades para a resolución de conflitos. Deste modo, o suxeito logra integrarse na sociedade, mediante unha progresiva asimilación de comportamentos e costumes (Abralde & Argudo, 2008; Artavia, 2013; González Salazar et al., 2014; Herrero Campo, 2013; Jarret, 2002).

Por outra banda, Larraz (1988) destaca as cualidades do patio para a construción da personalidade e recorda que a relación do neno/a co espazo é permanente e fundamental e que este constrúe a súa personalidade a través das relacións que se producen no e co mesmo, tanto sociais como físicas.

Na mesma liña, deféndese que os patios sexan “lo más diversos y motivadores posible para ofrecer a los escolares la mayor cantidad de informaciones y vivencias que enriquezcan su personalidad” (Fernández Truán et al., 2009, p. 159), ó tempo que potencien a creatividade, o autoconceito persoal e cultural, e a tolerancia á frustración a través da regulación das emocións (Borja i Solé, 2012). Reflictese deste xeito, como o deseño e uso dos patios escolares intervén nas experiencias do alumnado no mesmo, condicionando, favorecendo ou prexudicando, o seu desenvolvemento.

### 3.2.3. O significado do patio escolar para o alumnado e os/as docentes

Pavía (2003, 2005), cun considerable percorrido no estudo dos patios escolares, adica nas súas obras un espazo á importancia da valoración que destes lugares amosa o alumnado, sinalándoo como o lugar preferido polos mesmos dentro da escola e chamando a atención sobre o feito de que para unha gran cantidade de infantés esas pausas de recreo, aínda na súa fugacidade, constitúen o tempo diario de xogo compartido máis intenso e polo tanto, de maior calidade.

Sen embargo, en relación ó significado outorgado a este espazo dende a docencia, Pavía critica a relación inversamente proporcional que existe entre o discurso e a práctica. Apunta que a pesar do interese manifesto dos/das docentes sobre o xogo nos procesos educativos, é moi escasa a atención prestada ós xogos que se desenvolven cada día nos patios das súas escolas; podendo ser isto motivado polo feito de que o/a docente considere en moitas ocasións que “lo que ocorra fuera del aula queda fuera, si no de su responsabilidad, si de su interés profesional inmediato” (Pavía, 2000, p. 95)

Molins-Pueyo (2012) respalda este mesmo plantexamento, xustificándoo en parte coa escaseza de estratexias coas que conta o profesorado no patio e constatando que as poucas que existen, teñen polo xeral, malos resultados; limitándose a súa actividade durante os tempos de recreo á vixilancia e control ante posibles situacións de perigo.

Deste xeito, pódense evidenciar dous posicionamentos na valoración concedida ós patios escolares. Por unha banda, a do alumnado, o patio enténdese como un lugar de alegría e aventura, e pola outra, a do profesorado, como un lugar de riscos potenciais, de violencia e de intranquilidade (González Salazar et al., 2014).

Los docentes terminan por caer en la contradicción de tener que enseñar que jugar no es conveniente para la salud, que correr es peligroso, que moverse atenta contra la integridad de cualquiera y que lo mejor sería quedarse adentro (Pavía, 2003, p. 19).

### **3.3. Usos e ocupación do espazo no patio escolar**

As valoracións e propostas de todos os autores/as que durante os últimos anos se teñen interesado polo estudo dos patios escolares, parten sempre dunha observación e coñecemento previos de cales son as actividades que no mesmo teñen lugar. Existen diferentes clasificacións, máis e menos extensas e concretas. Sen embargo, a pesar da clasificación que se queira establecer, tómase como obxectivo principal coñecer a variedade de actividades existentes e a súa distribución nas diferentes áreas dos patios.

Abraldes e Argudo (2008), Artavia (2013), Borja i Solé, (2012), e Fernández Truán e outros (2009), coinciden nos resultados dos seus estudos en afirmar que as actividades que máis se desenvolven durante os tempos no patio escolar, soen ser as deportivas e as de

expresión e comunicación. Destacan que o fútbol continúa sendo o xogo máis frecuente, en perfecta relación coa importancia que se lle confire tamén ás pistas deste deporte no espazo dos patios, ocupando en moitos casos unha gran porcentaxe do terreo. Ademais, sinalan que máis alá de canastras e porterías, non adoita existir ningún outro equipamento e son moi escasos os materiais cos que conta o alumnado nestes espazos.

Na actualidade, destácase tamén a gran incursión das novas tecnoloxías nos patios escolares. Feito que vai en aumento, sendo cada vez máis visibles os xogos electrónicos nestes espazos, restando oportunidades ó logro dun óptimo desenvolvemento físico e de creación de estreitas relacións interpersoais. Este feito, súmase á existencia dunha crecente violencia e dificultade para a resolución de conflitos no patio escolar, que devén dunha falta de equidade no emprego dos espazos, do «non xogo» e dun descoñecemento xeral de xogos, que demandan unha actuación sistemática específica no ámbito do tempo libre na escola (Artavia, 2013; Borja i Solé, 2012).

Cantó e Ruiz, na súa investigación sobre a ocupación e comportamento diferencial por xénero no patio escolar, aportaron tamén valiosas conclusións que cómpre ter moi en conta cando do deseño dos espazos se trata.

A pesar do consenso, o acordo explícito, en materia de igualdade de oportunidades en la educación, certos espacios (...) permanecen invariables desde hace décadas, invitándose a la reproducción de conductas estereotipadas en niños y niñas, que no facilitan la citada igualdad (Cantó & Ruiz, 2005, p. 31).

Este estudo revela un mal reparto do espazo en función de xénero; feito este que tamén constataron González Salazar e outros (2014), evidenciando como os nenos ocupan moito máis espazo que as nenas nos patios escolares, xuntándose grandes concentracións de nenas en torno a reducidos espazos e distribuíndose reducidos grupos de nenos en grandes áreas.

Pola súa parte Molins-Pueyo (2012) reafirma novamente esta diferente distribución do espazo, destacando a existencia dunha invisibilización das actividades das nenas nos patios, quedando estas excluídas nas marxes; e apuntando, por outra parte, en canto á variedade de actividades en función de xénero, que as actividades realizadas por rapazas e grupos mixtos son máis variadas que as realizadas por grupos exclusivamente de rapaces.

Se como temos coñecido, o espazo e o material inflúen de xeito decisivo nos xogos realizados e nos grupos que se forman nos patios das escolas, serán fundamentais estas e outras análises dos usos e ocupación do espazo, para a partir das decisións de deseño dos patios, conseguir favorecer a desaparición destas diferenzas de xénero e doutras problemáticas existentes; sabendo que é a través dos espazos cos que a infancia conta, como esta crea a súa propia personalidade e desenvolve diferentes patróns de conduta.

### **3.4. De quen debe depender o deseño dos patios escolares?**

A opinión dos/das especialistas da educación neste senso, é unánime. O deseño dos patios escolares en concreto, e da totalidade de espazos dun centro educativo en xeral, require dun traballo interdisciplinar en equipo. É preciso sentar as bases da organización do espazo dispoñendo dunha mirada arquitectónica, pero tamén pedagóxica; evitando caer no habitual erro de deseñar os espazos sen contar con aqueles que van a empregarlos (Agramunt et al., 2004; Crespo, 2014; Domènech & Viñas, 1997; Gutiérrez Pérez, 1998; Heras, 1997; Herrero Campo, 2013; López Moya & Estapé, 2002; Molins-Pueyo, 2012; Pavía, 2000, 2005; Sánchez Hipola, 1994; Santos Guerra, 1997).

Por este motivo, é preciso implicar ó máximo a toda a comunidade educativa, realizar observacións e levar a cabo entrevistas co equipo directivo e docente dos centros. É fundamental que o colectivo escolar discuta sobre o patio, que as súas opinións sexan contrastadas coas dos técnicos que deseñan os proxectos e que as análises sobre o espazo reparen en máis aspectos que as condicións físicas, tendo en conta as relacións interpersoais que se establecen neles e as implicacións para o desenvolvemento socioafectivo e da personalidade dos suxeitos, prevalecendo sempre os obxectivos pedagóxicos da etapa.

### **3.5. O patio ideal: Propostas dos/das especialistas para o acondicionamento dos patios escolares**

As investigacións levadas a cabo dende o ámbito da educación quedarían incompletas, se máis alá da valoración e crítica da situación actual dos patios escolares e da posta en valor desta cuestión, non achegasen propostas para o cambio en relación á organización dos seus espazos. Neste sentido, recóllense a continuación unha serie de indicacións que permiten aportar alternativas para o deseño dos patios escolares.

En consecuencia co expresado en torno á necesidade de contar coas características do alumnado, co proxecto pedagóxico de cada centro e co contexto sociocultural no que este se insire para o deseño dos patios escolares, os autores/as non presentan un modelo ideal como exemplo estandarizado para todos os casos, se non unha serie de propostas que consideran axeitadas en función de cómo hoxe en día pensan tamén que debe ser comprendida a educación.

Larraz (1988) e López Moya e Estapé (2002) son dos profesionais da educación que maiores achegas teñen presentado sobre esta cuestión. Propoñen unha «pedagoxía de situacións», é dicir, a creación de espazos diferenciados, acordes a diferentes actividades, que poñan ó alumnado en diferentes situacións nas que experimentar e desenvolverse; e que ó tempo que aparecen ben delimitados, teñan unha boa interrelación en conxunto.

Ademais, sinalan a importancia de establecer tamén unha relación interior-exterior, contando con pequenos detalles que proporcionen un punto de unión.

Estes autores aconsellan que se conte cunha zona ampla para os xogos colectivos e activos, outra zona con maiores desniveis no terreo, outras para o xogo con materiais ou para o xogo simbólico; e destacan como fundamental a presenza de espazos verdes (pequenos bosques, céspede, etc.) igualmente organizados e contando con especies autóctonas. En canto ós equipamentos (fixos, semi-fixos e móbiles), apuntan que é preferible que estes sexan sinxelos e deixen actuar con autonomía ó alumnado, antes que contar con sofisticados equipamentos que limiten o seu xogo. Apuntan que é preciso atender as súas características de uso para organizalos correctamente no espazo e que serán preferibles aqueles que poidan facilitar unha organización flexible do patio.

En relación ó peche do recinto, Pavía (2005) recomenda o uso de enreixados sinxelos, no canto de muros, acompañados por árbores de pequeno tamaño. Chama a atención sobre a importancia de contar coa climatoloxía de cada zona para o deseño dos espazos e a elección dos materiais; e á marxe do anterior, propón que sexan introducidos contidos referentes á organización e uso dos patios na formación de mestres e mestras.

Dende o contexto catalán, Agramunt e outros (2004), Borja i Solé (2012) e Molins-Pueyo (2012), reclaman a distribución de espazos con equidade, evitando a creación de recunchos marxinais; e propoñen a posta en marcha de iniciativas para unha maior diversificación dos xogos, en detrimento do papel protagonista do fútbol, e para a recuperación dos xogos tradicionais. Ademais, chaman a atención sobre a necesidade de dar resposta dende a institución educativa á presenza dos xogos tecnolóxicos nos patios durante o recreo.

Pódese dicir, que todos os autores/as mencionados comparten as principais propostas presentadas, sendo bastante doado atopar similitudes e puntos en común que guíen o deseño dos patios escolares. Sen embargo, escapando desa falsa concepción do patio ideal, deféndese unha mellora a través da práctica, contando coa percepción dos implicados e favorecendo a creación de espazos para a convivencia.

#### **4. NORMATIVA VIXENTE NA CONSTRUCCIÓN DOS PATIOS ESCOLARES DE GALICIA**

Chegados a este punto, coñecidas as principais características do alumnado de primaria, e tras termos achegado ás opinións de diferentes autores nos seus estudos sobre os patios escolares e á súa relevancia no conxunto do espazo escolar; para poder levar a cabo a análise que xustifica este traballo, resta coñecer a normativa vixente en relación ós patios escolares da nosa Comunidade Autónoma.

A Lei Orgánica para a Mellora da Calidade Educativa (LOMCE, 2013), é o texto lexislativo que vén a introducir modificacións na anterior Lei Orgánica de Educación (LOE, 2006), sendo o marco de referencia lexislativo de primeira orde no ámbito educativo español do que, sen embargo, non podemos extraer ningunha referencia en canto ó deseño, construción e/ou organización dos espazos escolares. Isto débese ó feito de que esta lei constitúa a referencia máis xeral na lexislación do sistema educativo estatal, o que leva a ser preciso contar con outras normativas máis concretas, tanto a nivel estatal como autonómico, subordinadas e en concordancia co establecido na mesma, que aborden aspectos concretos como a regulación da construción dos centros educativos.

Os únicos aspectos neste documento legal relacionados coa temática que nos concirne atópanse nas disposicións adicionais, facendo referencia á obriga dos municipios de prestar colaboración na obtención de solares para a construción dos edificios escolares e de asumir como competencias propias a conservación, mantemento e vixilancia destes espazos.

Neste sentido, a normativa nacional básica no deseño dos espazos escolares e, en consecuencia, dos patios escolares, está ditada polo Real Decreto 132/2010 polo que se establecen os requisitos mínimos dos centros que imparten educación primaria, ademais daqueles propios do segundo ciclo de educación infantil, da educación secundaria, do bacharelato e da formación profesional; independentemente da titularidade dos mesmos. É preciso sinalar que esta normativa foi creada en relación ó ditado pola LOE (2006), non existindo, ata o momento, ningún documento destas características supeditado ó establecido pola nova lei de educación, que introduza variacións na normativa sobre a construción do espazo escolar de igual xeito que o ten realizado en relación co anterior referente lexislativo.

O Real Decreto 132/2010 establece os requisitos mínimos para a titulación académica do profesorado, a ratio alumno-profesor, as instalacións deportivas e o número de postos escolares. Concretamente, atópanse indicacións relativas ós patios escolares dos centros de educación primaria no Artigo 3, puntos 2 e 3, sinalando os seguintes requisitos mínimos para estes e os demais niveis educativos a nivel estatal:

- Reunir as condicións de seguridade estrutural, de seguridade en caso de incendio, de seguridade de uso, de salubridade, de protección fronte ó ruído e de aforro de enerxía que sinala a lexislación vixente.
- Dispor das condicións de accesibilidade e supresión de barreiras esixidas pola lexislación.
- Contar, entre o mínimo de espazos requiridos, cun patio de recreo: parcialmente cuberto, susceptible de ser empregado como pista polideportiva, cunha superficie

axeitada ó número de postos escolares e en ningún caso inferior a 900 metros cadrados.

Así como para o nivel de educación infantil que vai dende os 0 ós 3 anos, existe unha normativa máis extensa e concreta que rexe a construción dos seus centros educativos a nivel estatal; no caso dos centros de educación primaria, este Real Decreto de carácter xeral para distintos niveis, vén a ser o principal referente normativo co que conta actualmente o Estado español para o establecemento dos requisitos e características espaciais destas institucións e dos seus patios. Esta normativa é completada polo Código Técnico de Edificación e pola normativa de accesibilidade vixente en cada Comunidade Autónoma. No caso de Galicia, actualizada en 2014.

O Código Técnico de Edificación foi aprobado no ano 2006 (Real Decreto 314/2006). Neste texto, recóllense as esixencias construtivas para todos aqueles proxectos de edificación pública e privada, presentados dende o momento da súa promulgación, que precisen obter unha licenza ou autorización legal para a súa aprobación. Entre a multitude de construcións ás que afecta este código a nivel estatal, atópanse os centros escolares e todas as súas instalacións, tamén os seus patios.

Este documento recolle os criterios básicos de calidade a cumprir no deseño e construción dos centros escolares e dos seus patios, relativos ós aspectos tamén mencionados no Real Decreto 132/2010 de: seguridade estrutural, seguridade en caso de incendio, seguridade de uso, salubridade, protección fronte ó ruído e aforro de enerxía; recollidos todos eles nunha serie de documentos básicos.

Polo tanto, este texto reúne unha serie de esixencias de tipo construtivo que, prestando atención ás cuestións mencionadas e entendendo que son comúns para unha gran variedade de tipoloxías construtivas, e non só para as educativas, non fan referencia algunha a ningunha cuestión característica dos centros educativos nin ás características e particularidades que os mesmos deben presentar, en concordancia coas necesidades dos seus destinatarios/as e as funcións educativas que nos seus diferentes espazos se desenvolven.

Este marco de referencia é ademais completado dende as Comunidades Autónomas a través da súa respectiva normativa de accesibilidade, podendo existir tamén outras normativas ó ter estas transmitidas competencias en materia educativa. En Galicia actualmente, contamos coa Lei 10/2014 de accesibilidade que ten por obxecto garantir a tódalas persoas a igualdade de oportunidades en relación ó deseño de espazos, produtos e servizos; de xeito que sexan utilizables e practicables en condicións de igualdade, seguridade e comodidade, do xeito máis autónomo e natural posible.

Entre os ámbitos de aplicación da citada normativa, atópanse todos aqueles espazos públicos urbanizados, infraestruturas e edificacións que sexan levados a cabo na

Comunidade Autónoma, tanto por entidades públicas como privadas. Dentro deste ámbito, insírense os centros educativos de Galicia. Sen embargo, máis alá de consideracións xerais de accesibilidade para a totalidade dos espazos construídos, non se atopan nesta normativa aclaracións específicas en relación á tipoloxía concreta dos centros educativos nin dos seus patios escolares, así como tampouco sobre as características propias que a súa finalidade lles confire.

Ademais, a pesar de ser unha normativa para a mellora na accesibilidade de todas as persoas ós espazos construídos, esquécese algunhas necesidades que poden existir máis alá das derivadas de disfuncións físico-motoras nos suxeitos, por exemplo aquelas relacionadas con discapacidades sensoriais, como a hipoacusia ou os déficits visuais.

En definitiva, pódese sinalar unha actual carencia nos referentes legislativos, tanto no ámbito nacional como no autonómico, en relación ó deseño dos patios dos centros educativos, deixando un amplo marxe de actuación e poder de decisión ós profesionais encargados da elaboración dos seus proxectos; que non sendo lexislado dende o ámbito estatal, tampouco atopa concrecións normativas, a pesar de ter cedidas competencias en materia de educación, na Comunidade Autónoma de Galicia.

## **PARTE II. RESULTADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL**

### **5. ADECUACIÓN DA NORMATIVA DE CONSTRUCCIÓN DOS PATIOS ESCOLARES DE GALICIA ÁS NECESIDADES DO ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Máis que afirmar que as esixencias legais actuais contradín a postura dos estudos presentados ou que van en contra das características e necesidades dos nenos e nenas da etapa de educación primaria, o que si é certo e que esta normativa é insuficiente. A normativa non ten en consideración nin as características propias do alumnado nin a opinión dos/das especialistas ó respecto, non amosando en consecuencia, un interese polo valor educativo do patio escolar, ó que apenas ten en consideración nas súas liñas; podendo esta carencia de referentes ser o resultado dunha perda cualitativa nas instalacións dos centros educativos e por conseguinte, nas condicións diarias nas que se desenvolve a labor educativa nos mesmos.

O marco legislativo deixa un gran poder de decisión en mans dos equipos profesionais que se encargan do deseño dos patios escolares e, se temos en consideración que estes non están integrados por máis que técnicos do ámbito da arquitectura (sen desmerecer a labor destes/as profesionais), non contando coa opinión de expertos da pedagogía nin cos seus destinatarios (docentes e alumnado); isto provoca que na maioría

dos casos non se atenda ós obxectivos educativos do patio escolar, que este non se adapte correctamente ós seus destinatarios/as e sexa na realidade un elemento do centro ó que, igual que na normativa, non se lle conceda valor e sobre o que non exista preocupación.

Quedámonos así naquel posicionamento que entendía ó patio escolar como un mero espazo para a desconexión e o descanso das horas lectivas na aula, sen ningún interese para a formación de nenos e nenas, a pesar da opinión contraria da comunidade investigadora. Tal e como Fernández e outros (2009) apuntaron, xérase unha contraposición entre o espazo-aula e o espazo-patio que expresan unha forte dicotomización entre o intelectual e o recreativo, entre traballo e descanso e entre actividade produtiva e actividade lúdica, que non debera ser tal.

Tanto o Real Decreto 132/2010, como o Código Técnico de Edificación (Real Decreto 314/2006) e a Lei 10/2014 de accesibilidade, fan referencia exclusivamente a aspectos físicos nas súas estipulacións, fano moi escasamente e no caso dos dous últimos, sendo as mesmas para os patios e os centros educativos que para unha gran variedade de edificios públicos e privados, con diversas finalidades no seu funcionamento e todo tipo de variedade nos seus destinatarios/as. Fálase de dimensións dos terreos, de seguridade, de accesibilidade, de iluminación, etc., pero esquecese todo aquilo que vai máis alá da atención ás características físicas e que tamén repercute no desenvolvemento do alumnado.

Como se organizan os espazos? Como se distribúen os equipamentos? Con que áreas debe contar o patio escolar? Para propiciar que xogos? Que dimensións de uso de establecen? E que tipo de agrupamentos e relacións interpersoais estimula? Todas estas e outras cuestións son pasadas por alto no marco legislativo e a pesar de que sexan escasos, cada vez existen máis estudos que como se puido apreciar, aportan respostas fundamentadas.

Ademais, cómpre facer un apuntamento en relación ó marco legislativo xeral do sistema educativo español e á súa atención sobre os mínimos construtivos dos seus centros. O Real Decreto 132/2010 foi creado para o deseño dos centros en relación co estipulado na LOE (2006). No caso da LOMCE (2013), hoxe aínda non contamos con ningunha normativa que regule os centros educativos modificando ó anterior, do mesmo xeito que esta nova lei ten modificado á antiga. Este feito, deixa de novo entrever como se esquecen as funcións que os espazos compren na consecución dos obxectivos educativos nos nosos centros; non tendo en consideración que para novos obxectivos educativos, precísanse tamén novos ou adaptados espazos.

No referente a como os patios escolares se deben adaptar ós suxeitos que neles desenvolven o seu día a día, vese como os mínimos construtivos que estes deben cumprir son os mesmos para os diferentes niveis do sistema educativo. O feito de contar cuns mesmos requisitos para os patios de educación primaria, que para os de infantil, secundaria

e incluso para niveis superiores, permite constatar unha vez máis que o grao de desenvolvemento propio destas idades e as necesidades das mesmas non son atendidos dende a normativa actual, sabendo que estes varían moito dende os primeiros anos ata os últimos do percorrido educativo das persoas. Soamente se atende moi minimamente ás características físicas, nada sobre o seu desenvolvemento socioafectivo, cognitivo ou sobre o desenvolvemento da personalidade dos suxeitos; que como temos visto, teñen uns trazos característicos nestas idades e precisan dun tratamento concreto dos espazos nos que se desenvolven.

Isto fai reflexionar, polo tanto, sobre cal é o modelo que seguen os patios escolares: por que son como son. Parece que os patios escolares teñan sido ideados a partir dun modelo determinado, pois as características que presentan son moi similares e existe un patrón bastante estandarizado nos mesmos, e parece tamén que este modelo se ten reproducido década tras década (Gutiérrez Pérez, 1998); pero non existe unha xustificación expresa na normativa existente, nin tan sequera unhas indicacións concretas que fagan que se deseñen deste xeito e expliquen por que son como son e en base a que criterios foron construídos.

Fernández Franco (2010) analizando os requisitos mínimos que establece o Real Decreto 132/2010, chama a atención por outra banda, sobre como se teñen rebaixado os mínimos de calidade no deseño dos centros educativos coa promulgación desta normativa. Sinala, en concreto sobre os patios escolares, que en referentes legislativos anteriores contemplábase tamén un mínimo de metros cadrados para o patio, pero que ademais se incluía un mínimo de tres metros cadrados por alumno/a; aspecto que no actual referente ten desaparecido. Os criterios, aínda que igualmente sinxelos e insuficientes, eran algo máis específicos. Este aspecto chama a atención, posto que tal vez como Pavía sinalaba, pode que se aprecie aquí certo desinterese polos nosos centros educativos, deixando o marco legislativo un gran abano de oportunidades para que cada quen interprete como debe ser a escola e o patio escolar, e non propiciando dende a propia Administración, a través de referentes legislativos, unha mellor valoración dos mesmos: “el achique e abandono de la escuela pública empezó a manifestarse por donde menos lo esperábamos, por los patios de recreo, el espacio más público de la escuela pública” (Pavía, 2003, p.19).

Pola súa parte, Domènech e Viñas (1997) afirmaron que no deseño dos patios escolares do noso país, ten primado un enfoque economicista que sostén as súas decisións en relacións de coste-beneficio. Segundo estes autores, a escasa valoración provén en parte do feito de que o patio é considerado un lugar que ocupan durante escaso tempo os cativos. Polo tanto, non se acadará unha valoración suficiente dos patios escolares ata que se incorporen, a este punto de vista de viabilidade económica baseado en datos

cuantitativos, categorías de análise vinculadas ós beneficios psicofísicos e sociais dos tempos de recreo no patio escolar, é dicir, unha percepción cualitativa.

Se reparamos no caso de Galicia, territorio no que se enmarca o presente traballo, pódese comprobar como a labor de análise que se pretendía levar a cabo non pode ser completa. Non se atopan referentes lexislativos concretos que provoquen unha diferenciación no deseño entre os patios da nosa Comunidade Autónoma e os do resto do Estado.

A única normativa galega de referencia á que ten que atender o arquitecto ou arquitecta á hora de deseñar un patio escolar é a Lei 10/2014 de accesibilidade. Unha normativa que como vimos non ten ningunha referencia explícita ós patios escolares e que só atende a unha serie de cuestións físicas; que tampouco se diferencian moito das normativas de accesibilidade que puidesen ser promulgadas en calquera outro punto da xeografía española. Polo tanto, a pesar das características propias e definitorias da nosa contorna e das competencias que Galicia ten transferidas en educación, de igual xeito que non se lle ten prestado atención a esta cuestión dende o ámbito nacional, aínda se ten feito menos dende o ámbito galego.

Sobre esta lei de accesibilidade, pódese dicir tamén como xa se mencionou no seu momento, que é incompleta e que contempla só as dificultades daqueles suxeitos con discapacidades físico-motoras, quedando fóra do foco de atención todos aqueles suxeitos con disfuncións sensoriais de diferentes tipos. Esta atención á diversidade, é do mesmo xeito insuficiente a nivel nacional e amosa unha gran carencia na construción dos centros educativos na nosa sociedade. Centros, que han de atender ós dereitos de todas as persoas, promovendo a igualdade de oportunidades sen discriminación.

Se se repara na cuestión das diferenzas de xénero, na actualidade este é un asunto cada vez máis cuestionado na nosa sociedade; sendo proba de elo unha maior existencia de debates ó respecto desta problemática, a concienciación ante a violencia de xénero a través de diferentes medios ou a promulgación tamén dalgunha normativa ó respecto, que conduzan cara unha eliminación progresiva destas diferenzas. Sen embargo, tal e como se tivo apuntado, existen grandes e graves diferenzas de uso e ocupación do espazo no patio escolar en función de xénero (Cantó e Ruiz, 2005; González Salazar et al., 2014; Molins-Pueyo, 2012). A perpetuación do modelo de patio escolar actual tamén supón a perpetuación das diferenzas de xénero, a través de espazos nos que o lugar central, principal e máis extenso está ocupado por instalacións que comunmente empregan os nenos e quedando as nenas marxinadas a áreas secundarias, marxinais e moito máis pequenas.

Os principios que rexen os proxectos pedagóxicos dos centros educativos nos últimos anos, non son os mesmos que os que os rexían fai unhas décadas, e sen embargo,

cóntase coas mesmas condicións nos nosos patios. Se somos conscientes da influencia dos espazos no desenvolvemento da labor educativa dos centros e na consecución dos seus obxectivos no alumnado, é evidente que este aspecto non está sendo tido en consideración e é posible que na práctica diaria, exista unha gran contradición entre o que se di que debe acontecer nun colexio de primaria e o que os seus espazos, os seus patios, permiten desenvolver e de xeito implícito tenden a desenvolver.

Non obstante, non só se debe prestar atención ós requisitos que as autoridades establecen nos seus documentos legais e é preciso sinalar, como xa o teñen feito algúns autores/as (Gutiérrez Pérez, 1998; Pavía, 2005) que a pesar de que o espazo condicione, é o uso que deste espazo se fai o que ten tamén un importante papel. Cómpre polo tanto, sendo conscientes de que o marco legislativo é insuficiente e precisa dunha maior profundidade, sinalar que o profesorado ten un papel fundamental en como se desenvolven os tempos nos patios de recreo e que aínda non contando co marco espacial idóneo, pódense superar en parte os obstáculos do espazo cun axeitado traballo dos profesionais docentes, coa dedicación e importancia que lle conceden ó mesmo e co uso que deste fan e promoven que se faga. Tórnase necesario un cambio na valoración que a comunidade educativa fai do descanso e o esparcemento, do xogo como actividade educativa.

A través deste traballo púidose constatar que deseñar escolas non é soamente proxectar aulas e que espazos como o patio escolar, no que o alumnado pasa moitos pequenos períodos de tempo, contribúen notoriamente á súa educación. Como lugares que condicionan o desenvolvemento do alumnado, debe concedérselle ós patios a atención e importancia que merecen, comezando polos propios docentes e o uso e adecuación que dos patios se fai e chegando á Administración educativa (autonómica e estatal) na que recaen as tarefas a maior escala de legislar sobre como estes serán deseñados.

É preciso ter en conta que o alumnado se adapta ás condicións do patio do centro educativo ó que asiste, e fai o que lle deixan facer os lugares dos que dispón. Este é un elemento ó noso alcance, que como temos apreciado conta con múltiples deficiencias no seu tratamento na actualidade, pero que como espazo é susceptible de ser modificado:

Hay que observar los espacios del patio y reflexionar en torno a su estado físico, replanteando la ubicación y observando los usos diferenciados de los elementos y los espacios por parte del alumnado. Los resultados de las observaciones nos permitirán actuar físicamente sobre los patios y, aunque no debe ser el objetivo último de las intervenciones en los patios, será, muy probablemente, un buen comienzo para iniciar intervenciones más profundas y complejas que ayudarán a ubicar el patio como espacio educativo de los centros escolares (Molins-Pueyo, 2012, p. 450).

## CONCLUSIÓNS E DISCUSIÓN

Rematado o presente Traballo Fin de Grao pódese afirmar a súa pertinencia, tendo realizado unha achega a unha realidade educativa, como o son os patios escolares, que ata o momento ten recibido escasa atención, pero que como temos apreciado, non por elo está exenta de importancia.

Son poucas as investigacións existentes, pero estas desenvólvense cada vez máis nas últimas décadas. A pesar deste aumento no número e profundidade dos estudos, pódese constatar como dende a Administración nos se lle ten prestado atención á organización espacial dos patios escolares da etapa de educación primaria; contando na actualidade cun marco legislativo insuficiente, que non se adecúa as características do alumnado, nin a aqueles aspectos que os diversos estudos teñen sinalado como pertinentes para unha axeitada organización espacial dos patios escolares.

Esta situación pódenos permitir albiscar o desprestixio ó que están sometidos os patios escolares, comprendidos como espazos secundarios, alleos ó proceso educativo, e sen outro valor máis alá que o de servir de continente ó alumnado, durante os tempos nos que descansan do considerado como espazo principal dos centros educativos: as aulas.

O traballo que aquí se presenta non puido satisfacer completamente ó obxectivo de dar resposta a cal é o grao de adecuación da normativa de construción dos patios escolares de educación primaria en Galicia ás características do alumnado e ó que os expertos en educación teñen sinalado coas súas investigacións ó respecto. O marco legislativo que presenta Galicia sobre este elemento é moi insuficiente e poderíase dicir, que o presente traballo serve tanto para Galicia como para calquera outra Comunidade Autónoma española que, ó igual que a nosa, non presente unha lexislación específica para os patios escolares dos centros de educación primaria.

A pesar desta carencia, o obxectivo co que este traballo comezaba, tense acadado en gran medida, permitindo un coñecemento pormenorizado da normativa actual, das características definitorias do nivel de educación primaria e dos diversos estudos que sobre a importancia da organización do espazo nos patios existe. Destácase así unha temática de estudo pertinente, con grandes carencias ata o momento, no que moito queda por investigar e reflexionar, pero da que xa existen interesantes e valiosos estudos que comezan a facer eco da necesidade dunha maior atención sobre a organización espacial dos patios escolares dende a Administración, e que dan un pulo a novas posibilidades de investigación.

A escola obrigatoria é a única institución educativa á que deben acudir de xeito regular e continuado todos os nenos e nenas. O centro educativo é un espazo polo que todos pasamos, que atende un período do desenvolvemento vital moi importante e que ocupa un gran tempo nos anos da infancia. Dende a Pedagogía, reclámase un estudo pormenorizado dos seus espazos, como espazos educativos, que non se pechan nas aulas

e que é necesario que cheguen a espazos tan significativos para o alumnado como os patios escolares, que son máis que meros contedores de tempos mortos sen valor educativo.

O actual desprestixio do sistema educativo no noso país, xunto coa desvalorización da labor docente, require de iniciativas dende a Administración educativa que impulsen un cambio de concepción e dean realmente á educación o lugar privilexiado do que debe gozar en todas as sociedades. Sen embargo, non soamente se requiren leis para cambiar esta situación. Neste senso, a formación dos presentes e futuros docentes é fundamental, para que os patios escolares sexan comprendidos como espazos educativos e se favoreza o impulso de iniciativas que modifiquen e diversifiquen a súa organización e usos, para mudar así a súa valoración.

A labor desenvolta coa realización desta revisión documental, pon de manifesto algunhas das destrezas adquiridas ó longo dos estudos de Pedagogía, enriquece a miña formación e aumenta o meu coñecemento sobre unha realidade educativa na que non tiña reparado ata o momento; comprendendo que é preciso unha mirada pedagóxica e crítica en todos aqueles ámbitos e procesos educativos. Unha mirada pedagóxica e crítica que non se centre nos aspectos clásicos e comúns e que leve á novos plantexamentos que se fundamenten na actividade investigadora, que traballe interdisciplinarmente cos outras ciencias e que defenda a súa pertinencia en todos aqueles lugares nos que a educación se desenvolve.

Por suposto, o traballo realizado é un traballo limitado, limitado á revisión bibliográfica e lexislativa, á teoría. Cumpriría un achegamento futuro á realidade dos centros, dos seus patios e dos seus usos, un estudo de campo, que complete o aquí exposto, amose os trazos definitorios da realidade galega e permita deste xeito unha intervención amparada por unha investigación completa e contextualizada. Este primeiro achegamento, realizado ó longo do Traballo Fin de Grao, puidera ser o inicio polo tanto, de futuros estudos que leven a conclusións sobre cal deba ser a organización espacial dos patios de educación primaria nos centros educativos de Galicia; partindo do coñecemento dos seus destinatarios, da opinión xa existente dos expertos/as ó respecto e do marco lexislativo que actualmente existe.

## REFERENCIAS DOCUMENTAIS

Abraldes, J. A. & Argudo, F. M. (2008). Utilización del recreo escolar por niños de 4º y 6º de Primaria. *Revista Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (14), 88-91. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3311335>

- Agramunt, M., Prats, B. & Vidal, V. (2004). El patio, espacio educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, (332), 28-30.
- Alfonso Benlliure, V. (2006). Desarrollo de la personalidad. En A. I. Córdoba, A. Descals & M. D. Gil Llario (Eds.), *Psicología del desarrollo en la edad escolar* (pp. 181-196). Madrid: Pirámide.
- Artavia, J. (2013). Vamos al recreo... *Revista Herencia*, (26), 79-92. Recuperado de <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/herencia/article/view/14530>
- Baker, L. (2012). *A history of school design and its indoor environmental standards: 1900 to today*. Washington: National Institute of Building Sciences. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=ED539480>
- Bembibre, J. (2010). Desarrollo físico y psicomotor. En A. Muñoz García (Ed.), *Psicología del desarrollo en la etapa de educación primaria* (pp. 45-77). Madrid: Pirámide.
- Benítez, J. L. & Fernández Cabeza, M. (2010). Desarrollo afectivo y emocional. En A. Muñoz García (Ed.), *Psicología del desarrollo en la etapa de educación primaria* (pp. 119-140). Madrid: Pirámide.
- Borja i Solé, M. (2012). Los patios escolares: Tiempos y espacios de juego ecoformativo y de convivencia saludable. En M. Borja i Solé & M. Martín Martínez (Eds.), *El juego en ludotecas y en los patios escolares: Estímulo para el desarrollo de las inteligencias múltiples y los valores democráticos* (pp. 75-102). Barcelona: Octaedro.
- Cantero, M. J. (2006). Desarrollo socioafectivo. En A. I. Córdoba, A. Descals & M. D. Gil Llario (Eds.), *Psicología del desarrollo en la edad escolar* (pp. 157-180). Madrid: Pirámide.
- Cantó, R. & Ruiz, L. M. (2005). Comportamiento motor espontáneo en el patio de recreo escolar: Análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 1 (1), 28-45. Recuperado de <http://www.cafyd.com/REVISTA/art3n1a05.pdf>
- Córdoba, A. I. (2006). Desarrollo cognitivo. En A. I. Córdoba, A. Descals & M. D. Gil Llario (Eds.), *Psicología del desarrollo en la edad escolar* (pp. 89-116). Madrid: Pirámide.
- Crespo, J. M. (2014). Organización de espacios y arquitectura escolar. En I. Cantón & M. Pino (Eds.), *Organización en la sociedad del conocimiento* (pp. 217-230). Madrid: Alianza Editorial.
- Crespo, J. M. & Pino, M. (2010). La estética de las edificaciones escolares en Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Revista de Educación*, (351), 485-511. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3125049>
- De la Morena, M. L. (1995). El juego espontáneo: características, evolución e interacción entre iguales. En A. M. González Cuenca, M. J. Fuentes Rebollo, M. L. de la Morena & C. Barajas (Eds.), *Psicología del desarrollo: Teoría y prácticas* (pp. 249-258). Granada: Aljibe.
- Descals, A. & Ávila, V. (2006). Desarrollo del lenguaje. En A. I. Córdoba, A. Descals & M. D. Gil Llario (Eds.), *Psicología del desarrollo en la edad escolar* (pp. 117-153). Madrid: Pirámide.

- Domènech, J. & Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.
- Fernández Franco, F. J. (2010). Los centros docentes y sus nuevos requisitos mínimos. *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, (13), 9-36. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3603552>
- Fernández Truan, J. C., Raposo, A., Cenizo, J. M. & Ramírez, J. M. (2009). Los equipamientos y recursos materiales en los patios de recreo de los centros de Primaria. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, (35), 157-174. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3040924>
- Gil Llario, M. D. (2006). Desarrollo físico y motor. En A. I. Córdoba, A. Descals & M. D. Gil Llario (Eds.), *Psicología del desarrollo en la edad escolar* (pp. 73-85). Madrid: Pirámide.
- González Salazar, D. A., Restrepo, M. M. & Agudelo, O. E. (2014). *El recreo en la educación básica: Una pregunta por el juego y la convivencia escolar*. (Tesis inédita de doutorado). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11059/761>
- Gump, P. V. & Ross, R. (1985). El ajuste de medio y programa en los entornos escolares. *Infancia y Aprendizaje*, (29), 57-67.
- Gutiérrez Pérez, R. (1998). *La estética del espacio escolar: Estudio de un caso*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Heras, L. (1997). *Comprender el espacio educativo: Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Málaga: Aljibe.
- Herrero Campo, T. (2013). Los patios de recreo: Lugares para aprender. *Revista Clave XXI: Reflexiones y Experiencias en Educación*, 4 (10), 2-8. Recuperado de [www.clave21.es/files/articulos/I09\\_Patios.pdf](http://www.clave21.es/files/articulos/I09_Patios.pdf)
- Jarret, O. (2002). Recess in elementary school: What does the research say?. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED467567>
- Jiménez Rodríguez, J. (2010). Desarrollo del lenguaje. En A. Muñoz García (Ed.), *Psicología del desarrollo en la etapa de educación primaria* (pp. 101-117). Madrid: Pirámide.
- Larraz, A. (1988). El acondicionamiento de zonas de juego para niños. *Revista Apunts: Educació Física i Esports*, (13), 10-18. Recuperado de [www.revista-apunts.com/apunts/articulos/13/es/013\\_003-006\\_es.pdf](http://www.revista-apunts.com/apunts/articulos/13/es/013_003-006_es.pdf)
- Lei 10/2014, de 3 de decembro, de accesibilidade. *Diario Oficial de Galicia*, 17 de decembro de 2014, núm. 241, 51357-51408.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado (España)*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado (España)*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, 97858-97921.
- López Moya, M. & Estapé, E. (2002). La zona de juegos: Un espacio para la educación física en los centros escolares. *Revista Digital Efdportes*, 8 (53). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/indic53.htm>

- Molins-Pueyo, C. (2012). Patios escolares y diversidad sociocultural en Cataluña: Una investigación sobre usos y posibilidades para el juego y el aprendizaje. *Papers: Revista de Sociología*, (97), 431-460. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3920659>
- Muñoz García, A. (2010). Desarrollo de la personalidad. En A. Muñoz García (Ed.), *Psicología del desarrollo en la etapa de educación primaria* (pp. 141-153). Madrid: Pirámide.
- Oppenheim, J. (1990). *Los juegos infantiles*. Barcelona: Martínez Roca.
- Pavía, V. A. (2000). Investigación y juego: Reflexiones desde una práctica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 22 (1), 91-104. Recuperado de [www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/download/756/430](http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/download/756/430)
- Pavía, V. A. (2003). Los patios de recreo: El espacio más público de la escuela pública. *Revista Novedades Educativas*, (152), 18-19.
- Pavía, V. A. (2005). *El patio escolar: El juego en libertad controlada*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Payam, D., Nieuwenhuijsen, M. J., Esnaola, M., Forn, J., Basagaña, X., Álvarez Pedrerol, M. (...) & Sunyer, J. (2015). Green spaces and cognitive development in primary schoolchildren. *PNAS: Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. doi: 10.1073/pnas.1503402112. Recuperado de: <http://www.pnas.org/content/early/2015/06/09/1503402112>
- Polo, M. T. & Fernández Jiménez, C. (2010). Desarrollo cognitivo e intelectual. En A. Muñoz García (Ed.), *Psicología del desarrollo en la etapa de educación primaria* (pp. 79-99). Madrid: Pirámide.
- Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria. *Boletín Oficial del Estado (España)*, 12 de marzo de 2010, núm. 62, 24831-24840.
- Real Decreto 314/2006, de 17 de marzo, por el que se aprueba el Código Técnico de la Edificación. *Boletín Oficial del Estado (España)*, 28 de marzo de 2006, núm. 74, 11816-11831.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez Hipola, M. P. (1994). La organización y el espacio escolar en el marco de la integración. *Revista Complutense de Educación*, 5 (2), 105-120. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED9494220105A/17770>
- Santos Guerra, M. A. (1997). Espacio, aprendizaje y convivencia. En L. Heras (Ed.), *Comprender el espacio educativo: Investigación etnográfica sobre un centro escolar* (pp. 11-13). Málaga: Aljibe.
- Stassen, K. & Thompsom, R. A. (1997). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.