



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARVULARIA

MIRADA DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE COMO TERCER
EDUCADOR, EN LOS JARDINES INFANTILES DE LA UMCE EN LOS
NIVELES HETEROGÉNEOS DE SEGUNDO CICLO.

MEMORIA DE TÍTULO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENTITURA EN
EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA CON MENCIÓN
EN INTEGRACIÓN CURRICULAR

AUTORA: CATALINA BELÉN OLIVARES DE LA FUENTE
PROFESOR GUÍA: CARMEN GLORIA NEGROTTI

SANTIAGO DE CHILE, MARZO DE 2017



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARVULARIA

MIRADA DEL AMBIENTE FÍSICO DE APRENDIZAJE COMO TERCER
EDUCADOR, EN LOS JARDINES INFANTILES DE LA UMCE EN LOS
NIVELES HETEROGÉNEOS DE SEGUNDO CICLO.

MEMORIA DE TÍTULO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENTITURA EN
EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA CON MENCIÓN
EN INTEGRACIÓN CURRICULAR

AUTORA: CATALINA BELÉN OLIVARES DE LA FUENTE
PROFESOR GUÍA: CARMEN GLORIA NEGROTTI

SANTIAGO DE CHILE, MARZO DE 2017

Autorizado para

Sibumce Digit



IDENTIFICACIÓN DE TESIS/INVESTIGACION

Título de Memoria: Mirada del Ambiente físico de Aprendizaje como tercer educador, en los jardines infantiles de la UMCE en los niveles heterogéneos de segundo ciclo.

Fecha: Marzo, 2017.

Facultad: Filosofía y Educación

Departamento: Educación Parvularia

Carrera: Pedagogía en Educación Parvularia

Título y/o grado: Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Parvularia con Mención en Integración Curricular.

Prof. Guía: Carmen Gloria Negrotti

AUTORIZACIÓN

Se autoriza la reproducción total o parcial de este trabajo de investigación para fines académicos por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y sus autores/as, y a su vez el alojamiento de éste en el repositorio institucional SIBUMCE del sistema de bibliotecas UMCE.

Catalina Olivares De la Fuente

*“Se requiere un jardín infantil que no prepare para la vida, sino
donde se viva”.*

Loris Malaguzzi

Joaquín Posiblemente en este momento no entiendas mis palabras, pero para cuando seas capaz, quiero que te des cuenta de lo que significas para mí. Eres la razón de que me levante cada día esforzarme por el presente y el mañana, eres mi principal motivación.

Como en todos mis logros, en este has estado presente.

Muchas gracias hijo.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco principalmente a mi Familia y mi hijo por ser el pilar fundamental en todo lo que soy, en toda mi educación, tanto académica, como de la vida, por su incondicional apoyo perfectamente mantenido a través del tiempo, gracias a ustedes soy lo que soy.

A mi profesora Carmen Gloria quien me apoyo y alentó para continuar, cuando parecía que me iba a rendir.

A Pedro quien ha estado a mi lado inclusive en los momentos más tormentosos de la realización de esta Memoria, siempre ayudándome, motivándome y esperanzándome.

Todo este trabajo ha sido posible gracias a ellos.

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTOS.....	iii
TABLA DE CONTENIDO	iv
RESUMEN.....	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I.....	3
1. EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA	3
1.1 Tema de investigación.....	3
1.2 Fundamentación del Problema.	3
1.3. Problema de Investigación.....	5
1.4. Objetivo General.....	6
1.5 Objetivos específicos.....	6
CAPÍTULO II.....	8
2. Marco Referencial.....	8
2.1 Antecedentes Mundiales de los Ambientes de Aprendizaje..	8
2.2 Antecedentes chilenos de Ambientes de Aprendizaje. ...	17
2.3 Visibilizar el ambiente de aprendizaje como 3er educador..	23
2.4 El ambiente de aprendizaje no es solo físico.	26
2.5 Utilizar un espacio físico es hacer un lugar para el aprendizaje y la vida.....	30
2.6 Propuesta de Loris Malaguzzi.....	38
2.7 El espacio y el Ambiente.....	42
2.8 El Ambiente como el Tercer Educador.	46
2.9 Propuesta chilena MAFA.	48

CAPÍTULO III.....	53
3.1 Paradigma.....	53
3.3 Método.	55
3.4 Metodología.	56
3.5 Selección de participantes y composición de la Muestra.	57
3.6 Técnicas de Recolección de Datos.....	58
3.7 Validación de los instrumentos.....	60
3.8 Plan de Análisis.....	61
3.9 Criterios de rigor.	64
3.10 Presentación de los Contextos Pedagógicos.....	66
CAPÍTULO IV.....	67
4. ANÁLISIS.....	67
4.1 Categorías y Sub Categorías.	67
4.2 Cuerpo del Análisis.....	69
CAPÍTULO V.....	95
5.1 CONCLUSIONES.....	95
5.2 PROYECCIONES.....	102
CAPITULO VI.....	104
6. PROPUESTAS.....	104
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	105
Anexo N°1: Registro de observación.....	114
Anexo N°2: Entrevistas.....	123
Anexo N° 3 Constancias de observación.....	126

RESUMEN

El presente estudio tiene por finalidad conocer el ambiente físico de aprendizaje en los niveles heterogéneos de segundo ciclo en dos centros infantiles de la UMCE, orientada a la pregunta de investigación: ¿Las características actuales que poseen los ambientes físicos de aprendizajes de ambos jardines infantiles de la UMCE, se podrían relacionar con los postulados del ambiente como tercer educador?

Por tanto, la investigación asume el objetivo de analizar los Ambientes físicos de Aprendizaje existentes en niveles heterogéneos de segundo ciclo de la Educación Parvularia en dos centros infantiles de la UMCE. Metodológicamente, es de tipo cualitativa, con enfoque fenomenológico. Los sujetos de investigación son centros infantiles de educación parvularia pertenecientes a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Las principales conclusiones a partir de esta investigación, permiten comprender cómo los espacios físicos pueden influir en la adquisición aprendizajes significativos de los niños y niñas, llegando este a ser considerado el tercer educador, luego de las familias y los docentes, de modo que puede incrementar las posibilidades de desarrollo de los párvulos y la calidad de la educación infantil.

Conceptos claves: Ambiente físico de Aprendizaje, tercer educador, espacio físico.

ABSTRACT

The present study aims to know the physical learning environment in the heterogeneous levels of second cycle in two children's centers of the UMCE, oriented to the research question: ¿The current characteristics that have the physical learning environments of both kindergartens of The UMCE, are related to the postulates of the environment as a third educator?

Therefore, the research assumes the objective of analyzing the Physical Learning Environments existing in heterogeneous levels of second cycle of Parvular Education in two children's centers of the UMCE. Methodologically, it is qualitative, with a phenomenological approach. The research subjects belong to educational institutions, Private and Via Transfer of Funds, both belonging to the Metropolitan University of Education Sciences.

The main conclusions from this research, allow us to understand how physical spaces can influence the acquisition of meaningful learning of children, becoming the third educator, after families and teachers, so that it can increase the Possibilities of development of children and the quality of early childhood education.

Key concepts: Physical Learning Environment, third educator, physical space.

INTRODUCCIÓN

Pese a los esfuerzos que han realizado los gobiernos de nuestro país desde la creación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (J.U.N.J.I) en el año 1970, como la institución pública encargada de expandir y supervigilar la educación Parvularia en Chile; no se ha logrado mejorar sustancial e íntegramente la calidad de esta, ya que continúan existiendo importantes falencias estructurales, procedimentales y profesionales que hoy en día, dan cuenta de la compleja e inacabada trayectoria de estos intentos.

A partir de la experiencia adquirida como Educadora de Párvulos en Formación se ha logrado constatar que mesas pequeñas de colores primarios, sillas, estantes bajos y quizás algunos cojines es lo que configura el interior de las salas de la mayoría de los jardines infantiles. Dentro del espacio educativo formal, muy intervenido con mobiliario escolar a escala del niño y niña pequeño, el mundo adulto asiste en un escenario donde los cuerpos infantiles, además de seguros están supervisados, ordenados y controlados en todo momento.

Página tras página dentro de esta investigación se intenta romper el paradigma educativo que ha de regular el ambiente físico donde los párvulos están llamados para aprender y vivir, intentando con ello resignificación acción de espacio educativo tradicional, para transitar hacia el paradigma de las pedagogías consientes del lugar. Aquí se intenta revelar que pese a la habilitación de salas con un conjunto de muebles normativos compuestos por mesas, sillas y estantes, es posible

empoderarse de los lugares y espacios, permitiendo que niños y adultos los habiten y transformen como lugares propios.

Es decir, esta investigación reconoce que hoy los espacios físicos de los jardines infantiles han sido equipados por adultos y con propósitos que sólo ellos conocen. En efecto, los niños llegan a las instituciones educativas como forasteros, al encuentro un territorio con una autoridad ya determinada para ellos. Así, en esos espacios viven infancias construidas por conceptualización es adultas acerca de lo que son y deberían ser (Mayall B. , 1996).

La metodología utilizada para construir esta investigación estuvo enmarcada en un enfoque fenomenológico, con un paradigma Cualitativo, situado en la observación directa y entrevistas realizadas ambas directoras de los centros infantiles, esto permitió comprender e interpretar los significados y representaciones emanados de ambos contextos educativos mencionados.

CAPÍTULO I

1.EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA

1.1 Tema de investigación.

Los espacios educativos de niveles heterogéneos de dos centros infantiles de la UMCE mirados desde la perspectiva de Ambientes físicos de Aprendizaje como un tercer educador.

1.2 Fundamentación del Problema.

En la sociedad actual, los niños y las niñas son incorporados a más temprana edad a los sistemas de educación. La necesidad de las mujeres de desarrollarse profesional y económicamente, en conjunto con entregar aprendizajes significativos desde la primera infancia es que se ha materializado el aumento de instituciones de educación inicial. En esta realidad, la Educación Infantil ha alcanzado, sin lugar a dudas, un lugar protagónico en las discusiones en torno a la implementación de políticas públicas dirigidas a trabajar con la primera infancia.

Por otro lado, las políticas educativas han sido elaboradas desde equipos y comités de expertos, cuyas propuestas curriculares suelen distar bastante de la realidad misma de los educadores; o bien, son programas que se orientan más al asistencialismo de la infancia, que al desarrollo integral de los niños. Por lo tanto, la visión de Infancia construida desde los documentos y mandatos institucionales escasamente incorpora las perspectivas, intereses o reflexiones de los actores sociales que están involucrados de manera concreta y permanente, en el proceso

educativo de los niños; como las familias, los educadores y la comunidad a la que pertenecen. Aspecto no menor, si consideramos que las políticas y prácticas relacionadas con la infancia, dan cuenta de la construcción social del niño de cada sociedad (Moss, en UNESCO, 2011). Así mismo, el trabajo pedagógico y las estrategias con las que se valen los pedagogos para desarrollar su práctica pedagógica, necesitan de imágenes y representaciones, las que se construyen y reconstruyen permanentemente a partir de la confrontación de sus propias ideas y la relación establecida con los niños. (SACRISTÁN, 2003).

Bajo ese enfoque es que me atrevo a decir que todo niño y niña requiere de un espacio físico apropiado que dé respuestas a sus necesidades físicas, emocionales, sociales y cognitivas, como también a su bienestar de acuerdo con su interés y curiosidad por el mundo que lo rodea. Esto lleva a pensar la importancia de la reflexión del espacio físico como un recurso fundamental para el desarrollo de con los párvulos (JUNJI, 2007).

El espacio educativo constituye un eje fundamental para el desarrollo de los aprendizajes. En este efecto, un ambiente educativo que ofrece ricas y variadas oportunidades para favorecer el juego, la explicación, la curiosidad, la imaginación y la interacción tiene una directa incidencia en la calidad de los procesos educativos, este concepto viene de la filosofía de Reggio, donde el espacio es muy importante y está catalogado como el tercer educador, el ambiente está pensado para y por los niños. Las cualidades de esta filosofía y su importancia con el ambiente es la relación de este con los niños/as y los educadores y otros como los padres y amigos de la comunidad educativa. Los niños aprenden eficazmente cuando exploran y hacen descubrimientos, mediante el uso

de materiales didácticos concretos que les interesan. (Correa & Estrella, 2016).

El ambiente, como tercer educador, debe facilitar a los niños y niñas múltiples posibilidades para embarcarse en una aventura sin fin y encontrar diversos caminos por donde transitar, por donde descubrir, por donde inventar.

1.3. Problema de Investigación.

El niño y la niña construyen conocimientos haciendo, jugando, experimentando; esta participación implica actuar sobre su entorno, apropiarse de él, conquistarlo, en un proceso de interrelación con los demás; todo esto involucra un espacio en donde los párvulos puedan desarrollar la capacidad de manejarse de manera autónoma, creativa, con iniciativa y solucionando problemas cotidianos.

Sin embargo, en la actualidad muchas veces observamos en la salas que las educadoras olvidan o dejan de lado el protagonismo del niño y la niña, olvidando la importancia de habilitar y ofrecer espacios para las manifestaciones de los párvulos, lugares que ellos reconozcan como propios y significativos han pasado al olvido, dando paso a espacios sobrecargados de materiales sin sentido y poco significativos, que no permiten expresarse por mantener un orden pre establecido.

Esto ha sido una experiencia constante de la investigadora, en gran parte de sus vivencias de prácticas durante su formación de pre grado, pero al conocer el Jardín Infantil San Esteban esta mirada cambia, ya que

este centro educativo da importancia o relevancia a los nuevos contextos educativos, adecuándolos a su realidad, este equipo educativo promueve el protagonismo del niño y la niña, realizando una pedagogía basada en la Lugaridad, así también generan aprendizajes basados en su contexto, reflexionando de forma constante, haciendo pedagogía desde el juego espontaneo de los párvulos. Es así como surge el interés de la autora de esta memoria por investigar que ocurre en los jardines dependientes de la UMCE, espacios donde fue apoderado y estudiante de práctica profesional respectivamente, por tanto tiene interés de hacer aportes que permitan la mejora del trabajo educativo que se desarrolla en ambos centros.

Debido a esto es que surge la pregunta que da pauta a la investigación: ¿Las características actuales que poseen los ambientes físicos de aprendizajes de ambos jardines infantiles de la UMCE, se podrían relacionar con los postulados del ambiente como tercer educador?

1.4. Objetivo General.

Analizar los Ambientes físicos de Aprendizaje existentes en niveles heterogéneos de segundo ciclo de la Educación Parvularia en dos centros infantiles de la UMCE.

1.5 Objetivos específicos.

- Explorar la experiencia Internacional y Nacional en materia de Ambientes Físicos de Aprendizaje como Tercer Educador.

- Describir los Ambientes Físicos de Aprendizaje de Niveles Heterogéneos de la Educación Parvularia en dos Centros Infantiles de la UMCE.
- Identificar la Perspectiva que tienen quienes dirigen los Centros Infantiles de la UMCE, respecto de los Ambientes Físicos de Aprendizaje.
- Describir la realidad de los Ambientes Físicos en los niveles heterogéneos bajo la perspectiva del ambiente de aprendizaje como tercer educador.
- Proponer criterios para la mejora de los Ambientes Físicos de Aprendizaje en centros infantiles, a partir del estudio realizado.

CAPÍTULO II

2. Marco Referencial

2.1 Antecedentes Mundiales de los Ambientes de Aprendizaje.

El espacio educativo constituye un eje fundamental para el desarrollo de los aprendizajes. En este efecto, un ambiente educativo que ofrece ricas y variadas oportunidades para favorecer el juego, la explicación, la curiosidad, la imaginación y la interacción tiene una directa incidencia en la calidad de los procesos educativos, este concepto viene de la filosofía de Reggio Emilia, donde el espacio es muy importante y está catalogado como el tercer educador, el ambiente está pensado para y por los niños. Las cualidades de esta filosofía y su importancia con el ambiente es la relación de este con los niños y los educadores y otros como los padres y amigos de la comunidad educativa. “Los niños aprenden eficazmente cuando exploran y hacen descubrimientos, mediante el uso de materiales didácticos concretos que les interesan.” (Correa & Estrella, 2016).

La incidencia que tienen los ambientes de aprendizaje en los niños y niñas marca la diferencia en la formación de estos, por tanto el educador debe generar espacios de visibilidad para una mirada de infancia llena de posibilidades, enriqueciendo los ambientes en los cuales aprenden los niños y niñas como una posibilidad de mejorar la educación.

Para comprender todo lo planteado con anterioridad es necesario realizar una revisión del concepto de Ambiente Educativo y su evolución a lo largo del tiempo, pues algunos de los términos que se han utilizado para llegar hasta el enfoque actual, han ido cambiando y evolucionando

en consideración al espacio en el ámbito educativo, una mirada desde el simple concepto del espacio como elemento clave de la acción educativa. Ámbitos, ambiente, ambientes de aprendizaje son algunos de los términos que llevan implícitas los significados y sentidos del espacio educativo. Obteniendo así al espacio no solo como un lugar físico, sino que como red de significados y de relaciones que se construyen y reconstruyen.

Entender espacio como ámbito nos lleva a mirar la perspectiva de López Quintás(1998) es quien nos habla de la repetición temporal y la delimitación espacial que hacen posible realizar interacciones ambientales, las cuales delimitadas en un espacio y estructuradas conforme a reglas se transforman en ámbito, pues es quien habla de la capacidad dinámica de creación que se produce entre las personas que se encuentran en una delimitación espacial específica, creando ámbitos; comenzando así a cualificarse, a ambientizarse, es decir a cargarse de líneas de fuerza y de sentido, las cuales se multiplican y potencian cuando las interacciones se hacen parte del lugar, ganando cualidades propias ambientalización el lugar, dejando de lado el espacio físico y transportándolo a una dimensión ambientalizada de interacciones.

Es así como se logra entender el ámbito como lugar habitable de encuentro, un espacio dinámico a partir de interacciones que se van transformando y modificando, permitiendo actuar de una forma activa y compleja a niños y adultos que lo componen.

López Quintás (2009) también nos habla de la condición ambiental que se da en las interacciones Humanas, en las relaciones propias de nuestra vida como seres únicos y pensantes, es aquí donde nos transporta

a mirar al ser humano como un ente que transforma los espacios en ámbitos, porque es un “Ser que habita” y crea, por necesidad ineludible, ámbitos de encuentro y convivencia. Esto nos lleva a mirar las relaciones que se forman en los diversos centros educativos entre los niños y niña, quienes al utilizar los espacios desarrollan la capacidad de construir y de construir ámbitos.

En este sentido, Abad (S/F) se refiere a la idea de Epigenesis como el espacio se transforma y se adapta a los proyectos de los niños y de los adultos, donde cada modificación promueve nuevas acciones y aprendizajes a partir de estructuras móviles con posibilidades de transformación, construcción-deconstrucción, escenarios de juego cambiantes, etc. Así también nos habla Riera (2005) cuando nos dice: “La escuela se concibe como espacio dinámico y cambiante que se transforma y acopla a las necesidades de sus habitantes”.

Por lo tanto entender el espacio como ambiente es comprender las relaciones que se ejercen entre las personas y el entorno en el que participan, así como la capacidad que poseen de poder proyectarse en él.

Así es como remontándonos en la historia, Duarte (2003) cita a Raichvarg (1994), diciendo que a principio del siglo XX surge el término “Ambiente”, el cual nace como un aporte de los geógrafos para ampliar el alcance de la palabra medio, la cual se refiere de manera exclusiva al aspecto físico, sin considerar la influencia que ejercen los seres humanos en la transformación del entorno. Tomando este concepto Duarte menciona que el ambiente deriva de la interacción del hombre con el entorno que lo rodea, por lo cual este debe trascender a la noción del

espacio físico y abrirse a las relaciones humanas, las cuales aportan así sentido a la existencia.

A partir de los años 60 la psicología ambiental comenzó a adentrarse en la relación del hombre con el medio ambiente, desde una mirada activa con el medio teniendo la capacidad para transformarlo, según Varela (1993) Doctor del departamento de psicología social de la Universidad de Barcelona, quien desde la psicología ambiental trata de analizar el comportamiento y la experiencia humana en los escenarios en donde este tiene lugar. Así, este Autor cita a Lee (1981) el cual dice: “La persona no tiene relación pasiva y unilateral con su medio ambiente, sea artificial o natural; es un organismo activo, emprendedor y luchador, capaz tanto de seleccionar como de modificar dicho ambiente.” Por lo tanto podemos decir que esta relación entre las personas y los lugares, solicita generar avientes en donde los niños y las niñas puedan satisfacer las necesidades propias de su desarrollo psicobiosocial.

Bajo una perspectiva más ecológica en la revista digital para profesionales de la enseñanza hablan de la relación de la escuela y del medio-entorno, a partir de las investigaciones de diversos autores, hacen hincapié en que la escuela forma parte del mundo y esta desarrolla aspectos que este tiene, por lo cual los docentes deben desarrollar la autonomía e información que el entorno puede ofrecer a los niños y niñas según la organización de los espacios, haciendo necesario que reflexionemos sobre la manera de adecuar el conocimiento del entorno en relación a las capacidades de los estudiantes.

“La consecuencia fundamental es que el niño y la niña se va configurando y definiendo en virtud de la mutua realimentación sensorial, motórica, afectiva y social, con el mundo de realidades físicas, naturales y sociales que consiste en su medio. Es en el modelo de interacción, en el que el niño/a encuentra el cauce y la forma de desarrollo y expresión personal.” (Federación de enseñanza de CC. OO. de Andalucía, 2011)

En la década de los 90 Cano y Lledó (1995) se referían al concepto de ambiente educativo resaltando en las interacciones que se producían en él y la capacidad que desarrollan los niños y niñas para utilizarlo y apoderarse de él. “Actualmente, por espacio o entorno escolar, nos vamos a referir indistintamente a una u otra denominación, no solo se considera el medio físico o material sino también las interacciones que se produce en dicho medio”.

“Movimientos, desplazamientos, utilización y, sobre todo, capacidad de transformación son los factores básicos para “apropriarnos” del entorno, para establecer una relación plena Individuo-Medio (...). No hacemos “nuestro” un espacio por ocuparlo, por estar en él simplemente, sino por la capacidad de utilizarlo y transformarlo, por ser capaces de poder proyectarnos en él (Cano & Lledó, 1995).

En él, los autores hacen referencia también a las características propias que debe tener un ambiente educativo, como se debe propiciar el contacto de los niños y niñas con los materiales, como los educadores deben tener la capacidad de constantemente ofrecer escenarios distintos, y que el entorno debe ser dinámico y con la capacidad de adaptarse y evolucionar a los diversos grupos de estudiantes que reciben.

En la actualidad Bonás (2010) hace referencia al dialogo entre lo interno y externo, en donde dice: “Tocar el mundo aparece no sólo como símbolo o metáfora, sino como una realidad que permite al niño ponerse en contacto con el exterior al tiempo que se deja impregnar de este exterior internamente”. Pudiendo hablar del ambiente como una mirada táctil, articulando los espacios y las posibilidades que estos entregan a los niños y niñas, generando una dinámica para vivir el mundo e intervenir en él y sobre él.

Bajo la mirada educativa el uso del concepto ambiente se transfiere a las condiciones óptimas para que este tenga lugar, por lo cual nos referimos a “ambientes de aprendizaje”. Es así como entender el espacio como ambiente de aprendizaje, nos lleva al escenario en donde se establecen las condiciones necesarias y favorables para el desarrollo y el aprendizaje.

Dentro de esta mirada María Montessori, centraba ya sus ideas en que el niño desarrolle lo máximo de sus posibilidades, dentro de un espacio estructurado que resulte atractivo y motivador, para que así la actividad autónoma de los niños y niñas se pueda desarrollar libremente, “Un ambiente de aprendizaje seguro, estructurado y organizado basado en un motor profundo de respeto por los niños y en la comprensión y el amor de los docentes como motor de crecimiento y desarrollo infantil” (Pla, Cano, & Lorenzo, 2001). Dentro de la pedagogía que se desarrolla en Italia a fines de 1800, se entiende que el espacio debe ser estructurado, atractivo, pertinente para los niños y niñas y motivador, es así como la creadora de la pedagogía Montessoriana cuida los detalles en los elementos como el mobiliario (cosa común para nuestra época) y en los materiales,

creando ambientes acogedores, motivadores, estéticos, cómodos y cálidos, con el fin de que los niños puedan ser libres y autónomos, generando un pensamiento propio y crítico, con la posibilidad de elegir, de decidir y de actuar dentro de las propuestas que para ellos están presentes en el entorno que se les ofrece.

Para finales de los años 80 Loughtlin y Suina (1987) nos hablan del ambiente de aprendizaje como algo más que un edificio, una disposición de mobiliarios o una disposición de centros de interés, sino más bien como relaciones que se producen entre el entorno físico y la conducta, entre disposiciones ambientales y aprendizaje. Refiriéndose así al concepto de ambiente como enseñante: “El entorno de aprendizaje puede ser un poderoso instrumento docente a disposición del profesor (...) Pueden enseñar a través del ambiente y sus materiales”.

Estos autores nos dan a conocer que el Educador tiene cuatro etapas o tareas principales en la utilización de entornos de aprendizaje: organización espacial, dotación para el aprendizaje, disposición de los materiales y organización para propósitos especiales.

Ya en la década de los 90, Coll y Onrubia (1996) nos presentan al ambiente de aprendizaje como un espacio estructurado, en donde se conjugan diversos elementos y relaciones que ellos consideran necesarios para alcanzar objetivos, es así como no solo conciben al espacio como un lugar de construcción de conocimientos, sino como una atmósfera compleja y dinámica que se transforma en el tiempo y es flexible a las necesidades de los alumnos.

Así también Iglesias (1996) se refería al ambiente como: “el conjunto del espacio físico y las relaciones que se establecen en él (los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños, entre niños y adultos, entre niños y sociedad en su conjunto), ella nos presenta una estructura con cuatro dimensiones: Dimensión Física (Lo que se encuentra en el espacio y como está organizado), Dimensión Funcional (Como se utiliza el espacio y para que esta destinado), Dimensión Temporal (Como se organiza el tiempo y en qué momentos se utilizan los espacios) y la Dimensión Relacional (Todo tipo de relaciones que se establecen dentro del aula), postulando que cada una de estas dimensiones se pueden dar solas, pero no hacen referencia a ambiente si se dan por separado, pues el ambiente solo puede coexistir en la interrelación de estas cuatro dimensiones, existiendo solo en la medida que los elementos que la componen interactúen entre sí.

En la actualidad, el concepto de ambiente de aprendizaje va más allá, este es entendido como un espacio de construcción, de intercambio, estimulador y reflexivo, que toma en cuenta la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, las pautas de comportamiento que se desarrollan en él, el tipo de relaciones que mantienen las personas, las interacciones que se producen, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan (Duarte, 2003).

Los ambientes de aprendizaje según señala Otálora (2010) deben contribuir significativamente al crecimiento integral de los niños y niñas: “Un espacio educativo se puede considerar significativo en la medida que promueva el principal sentido de la educación: el aprendizaje y el desarrollo humano” (Otálora, 2010), para ello la Autora describe algunas

consideraciones que debe desarrollar un espacio educativo significativo para la construcción de aprendizajes:

- ✓ Desarrollar las competencias innatas de los niños y niñas para desarrollar nuevas competencias que les permitan enfrentar las exigencias de la vida diaria, construyendo desafíos que permita que los sujetos asuman la responsabilidad de sus propios procesos de aprendizaje.
- ✓ Reconocer el rol activo que los niños y niñas desempeñan en su proceso de cambio, permitiendo que ellos generen estrategias para la resolución de problemas, promoviendo la actuación de estos en el mundo y la autonomía sobre sus procesos de aprendizaje.
- ✓ Recordar que el aprendizaje de los niños y niñas no es lineal, no tiene ni un inicio ni un final fijo, por lo tanto los cambios no solo dependen del desarrollo etario.
- ✓ Los niños y niñas no aprenden ni se desarrollan solos, siempre requieren de pares que les acompañen en su crecimiento y de adultos que apoyen sus procesos, favoreciendo así la construcción de la identidad y la formación de rasgos específicos de la personalidad.
- ✓ Finalmente la consideración de que un espacio educativo debe facilitar la observación y el análisis, evidenciando conductas y verbalizaciones cada vez más complejas.

En definitiva Otárola concluye que un espacio educativo es significativo cuando cualquier situación, actividad, tarea o practica es acompañada por pares y cuidadores, y enriquecida con la generación de múltiples interacciones, que se relacionen con otras experiencias de la vida de los niños y con las metas del grupo cultural al que pertenecen; Desde este punto de vista, los espacios educativos significativos son

ambientes de aprendizaje que favorecen no sólo la adquisición de múltiples ‘saberes’, sino que fortalecen las competencias afectivas, sociales y cognitivas necesarias para enfrentar de manera creativa las demandas crecientes del entorno durante los primeros años de vida.

Por lo tanto bajo estas concepciones actuales, es posible decir que la finalidad de la creación de un ambiente de aprendizaje es promover que los niños y niñas sean protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje, teniendo en consideración que el ambiente en que se esté expuesto sea estimulador, creativo y participativo, en donde sean ellos quienes actúen y reflexionen desde su propia acción, permitiendo el desarrollo activo y competente en las personas que lo habitan; para ello y en base a la revisión del desarrollo durante la historia los ambientes de aprendizaje deben satisfacer las necesidades de desarrollo, invitando a actuar a los participantes, permitiendo crear conexiones entre las experiencias y los conocimientos, para ello deben ser espacios que puedan ser utilizados por los niños y transformados por estos, permitiendo que construyan nuevos retos y conocimientos.

2.2 Antecedentes chilenos de Ambientes de Aprendizaje.

Durante la última década en Chile se ha presenciado una creciente atribución a la importancia de la educación parvularia, se ha pretendido y llegar a una educación de calidad con equidad para todos los niños y niñas, la cual en la actualidad es considerada como un tema clave en la agenda social y política chilena, por ello que invertir en educación parvularia: “es una medida que tiene un retorno decreciente a lo largo de la vida del individuo, siendo la primera infancia la etapa más efectiva, y que aumenta la equidad, puesto que esta inversión es más rentable para

niños de menores recursos.” (MINEDUC, 2014). El reciente reconocimiento ha atraído de la mano el aumento instituciones educativas para la primera infancia, así como las implementaciones de políticas públicas para el aumento de cobertura. Todo esto ha implicado un crecimiento considerable la matrícula y el desarrollo infraestructuras locales (principalmente para el 40% más pobre de Chile) lo cual es inédito en la historia de nuestro país, es así como los esfuerzos gubernamentales de los últimos quince años orientados a avanzar en esta materia ha merecido el reconocimiento internacional, tal como se plantea en el reporte de Economist Intelligence Unit “Educadores Chilenos superan a Educadores de Canadá y los EE.UU., gracias a los esfuerzos significativos para asegurar altos niveles de educación preescolar asequible”. (Economist Intelligence Unit , 2012).

Es relevante en este aumento en la cobertura de la educación parvularia, lo cual lo hemos presenciado durante la última década, sin embargo las críticas por la escasa preocupación de la calidad dentro de estos centros no ha cesado, de esta forma lo plantea Adlerstein (2012) cuando nos dice: “la llamada política educativa de este nivel no siempre ha estado al servicio de lo educativo, ni de los párvulos. También colonizada por otros intereses y por distintos sectores de la administración pública, ha servido a propósitos ajenos, quedando fragmentada en cuanto a su instalación y fragilizada al movilizar sentidos contradictorios”; encontrando también duplicidad de funciones en los actores de la educación inicial chilena, lo cual implica a que no se resguarde por completo el aseguramiento de la calidad de nuestra educación: “Concretamente, el sistema de educación parvularia en Chile no cuenta hasta el momento con una institución que resguarde la calidad de todos los programas de educación parvularia aun cuando existen dos instituciones – Mineduc y Junji– que, en forma paralela ofrecen

certificaciones voluntarias para quienes imparten este nivel educativo” (Morales & Cortázar, 2012).

Desde la perspectiva de los ambientes de aprendizaje observamos que los jardines públicos (no a las infraestructuras construidas en el marco de la político) están hoy poblados de mobiliario normativo el cual se basa en diseños que respondían a requerimientos de hace más de 40 años: “El mobiliario usado actualmente por los niños de los Jardines Infantiles JUNJI a nivel nacional, es igual en variedad y características, al usado desde 1971 cuando se inició la atención masiva de párvulos por esta institución. Al menos, desde esa fecha en adelante las características morfoestructurales de los niños chilenos han variado significativamente, observándose un aumento de talla y peso” (Córdova & Aguirre, 2003).

Es aquí donde encontramos la primera tensión y constriñe al tercer educador: un mobiliario instala una vía política, Adultocentrica, obstaculizadora de interrelaciones para la habitabilidad y la construcción de Lugaridad, haciendo una semejanza concreta con lo que plantea Foucault (1999) cuando nos dice: “se funda también sobre su papel, supuesto o exigido, de aparato de transformar los individuos”. De acuerdo con los datos de la encuesta CASEN 2015 el 63% de los párvulos de la red república accede a salas cuyo mobiliario normativo (mesas, sillas y estantes) presenta características ergonómicas que son una reproducción del mundo laboral del adulto a una escala menor (Córdova & Aguirre, 2003), lo cual resulta inadecuado e incluso nocivo para las habitabilidad y la biomecánica natural que el niño chileno en esta etapa el desarrollo (Colvin, Almagiá, & Ilardi, 2013), la silla, la mesa y los estantes normativos operan como un dispositivo para dominar cuerpos dóciles, tal como lo hiciera la silla y la cadena transportadora en plena

revolución industrial (Bustamante, 1995). Como lo han mostrado investigación especializada, estos muebles tensionan las necesidades y los derechos a jugar, a participar y a desarrollarse en un ambiente sano.

Una segunda tensión bien marcada que actualmente padece la educación parvularia chilena tiene que ver con la fragmentación disciplinar, aun cuando se entiende que el mobiliario es para el aprendizaje la enseñanza, éstos han sido desarrollados desde el diseño y arquitectura, sólo desde la perspectiva funcional para priorizar el uso con los objetos, tal como es planteado por Hugo Palmarola (2002): “El interés se centro en el diseño de fabricación a gran escala, capaz de ser introducido en la vida cotidiana, priorizando la relación de uso con los objetos”. Ello, sin la consideración pedagógica o político co-educativa del marco curricular del nivel (Bases Curriculares de la Educación Parvularia) y de los fundamentos históricos desde los que se piensa potenciar la formación pedagógica de los niños y niñas. Como ha sido fundamentado en diversos estudios, los entornos físicos que produce este mobiliario normativo (despedagogizado) no aptos para los niños y niñas en edad de la educación inicial: “las necesidades objetivas de los niños/as son una perspectiva poco incorporada en el diseño de los espacios que utilizan de modo cotidiano” (UC, 2006) y condicionan prácticas pedagógicas disfuncionales y/o ineficientes (PNUD, 2009) Además de restringir considerablemente las oportunidades del aprendizaje y la calidad en la educación parvularia, llevándolo a una relación meramente mercantilista, de oferta y demanda: “comienza a caracterizarse por una relación clientelar, donde la escuela es buena mayormente cuando satisface el interés de sus clientes, es decir, cuando se acomoda exitosamente a las demandas de los padres” (Adlerstein, 2012).

Tanto en las investigaciones más recientes sobre la calidad de la educación parvularia en nuestro país encontramos la evaluación realizada por ECERS-R (La Escala de Calificación del Ambiente de la Infancia Temprana) la cual está organizada en siete escalas,: “Espacio y muebles; Rutinas de cuidado personal; Lenguaje; Razonamiento; Actividades; Interacción; Estructura del programa; y Padres y Personal” (Valverde Forttes, 2015) ha dado conocer que si bien el ambiente físico de aprendizaje no está dentro de los peores resultados (comparado con otras variables de calidad), su nivel de logro sólo llega al promedio de cuatro puntos sin presentar diferencias significativas un tipo de dependencia y manteniéndose sin variaciones desde el año 2001 (Educación, 2015). Esta comparación la realizan con estándares internacionales los cuales corresponden a una calidad educativa intermedia (Peralta, 2008) lo cual demuestra la necesidad de la creación desafíos en la educación para la primera infancia urgentes a atender. Dentro de esta evaluación realizada encontramos los indicadores (escala de valoración de 1 a 7) de calidad con que los logros los cuales son referidos espacios para la privacidad con una media de 2,2, a la disponibilidad de muebles para relajamiento y confort con un promedio de 1,6, a provisiones para la necesidad del personal 1,6 y el modelamiento espacios para la aceptación y la diversidad 1,6 (Mathiesen, Merino, Herrera, Castro, & Rodriguez, 2011). Como es posible apreciar a todos los indicadores lamentablemente reportan una habitabilidad educativa que se encuentra en un rango inadecuado de calidad, y de esta forma es como se configuran los ambientes físicos de aprendizaje a lo que acceden más de 600.000 párvulos en nuestro país. (Educacion 2020, 2011)

Dentro de la revisión bibliográfica, es posible apreciar que los espacios educativos en los jardines infantiles en nuestro país están tensionados hacia una aproximación mono disciplinar, pues si bien,

hemos avanzado en materia de política pública e investigaciones científicas, éstas han puesto de manifiesto la importancia del Valor pedagógico en las salas de clases de los centros de educación infantil, y de lo inadecuado de las infraestructuras inmobiliarios que configuran la calidad educativa de nuestro sistema, centrándose en una educación fragmentada y mono disciplinar, olvidando por completo, la importancia que los países desarrollados entregan al modelamiento del entorno físico, pues es este quien juega un rol pedagógico en la calidad de los aprendizajes adquiridos por los niños y niñas.

También encontramos en la tercera tensión la cual surge de las prácticas espaciales poco sustentables e ineficientes, tanto en términos productivos como de convivencia diaria dentro de la sala de clases. A comienzos del año 2015, la normativa del mobiliario y equipamiento vigente (por más de 30 años en nuestro país), establecía que la producción de este mobiliario fuera en madera nativa (Raulí o coihue) (JUNJI, 2005), pese al perjuicio que creen para nuestras especies y al mayor costo monetario respecto a otros recursos. Si bien se ha realizado una modificación con una nueva resolución ministerial, los grandes cambios que han presentado son más bien superficiales y no giran hacia el diseño universal (uso equitativo, uso flexible, uso simple e intuitivo, información perceptible, tolerancia al error, mínimo esfuerzo físico, adecuado tamaño de aproximación y uso) en la implementación en salas de clases (Condell, y otros, 1997) O hacía una educación para el desarrollo sustentable tal como lo plantea Vital Didonet cuando nos dice: “Esas cosas, a las que se ve como “muertas”, vuelven a la vida en las manos y en la imaginación de los niños.” (Didonet, 2008) El mobiliario gira entre las mesas y sillas, las cuales continúan siendo pilares poco funcionales, lo cual perjudica el despeje de la sala para el momento de sueños y experiencias que involucran desplazamientos y movimientos

gruesos, generando traslados ruidosos hacia un rincón o exterior de la sala, en donde vemos apiladas mesas y sillas de forma invertida y riesgosa, sin considerar que el peso de los muebles es mayor al adecuado para que los niños y niñas puedan transportar los y de esta forma cooperen en el modelamiento su espacio. Bajo esta mirada los principios del diseño universal, en estas condiciones de ambiente físico no se cumplen, ya que, no permiten un uso cómodo y eficiente minimizando la fatiga tanto para los adultos como para los niños.

Como lo comprobaron a los estudios ergonómicos de Córdoba (2003) y de Colvin, Almagiá & Ilardi (2003), el equipamiento de más del 95% de los jardines públicos urbanos (que utilizan el mobiliario normativo), no cumplen con consideraciones básicas de comodidad seguridad y bienestar.

2.3 Visibilizar el ambiente de aprendizaje como 3er educador.

Desde hace unos cuantos años el ambiente es concebido como un mensaje curricular, un lugar que ha de representar el modelo educativo, configurando cada ambiente como “un paisaje, bajo una estética, unos materiales y unas acciones que los diferencian unos de otros” (Abad, 2008) desde que esto se comienza a hacer realidad el ambiente físico de aprendizaje es concebido como el tercer educador, luego de las familias y los equipos educativos. Es por ello que es necesario transformar la imagen que por muchos años ha sido concebida dentro de muchos centros educativos, tal como lo plantea Abad para poder transformar los espacios hay que comenzar por transformar nuestras ideas y conceptos acerca de la educación y la imagen que poseemos de infancia, generado conciencia sobre la importancia de configurar relaciones de calidad como

herramienta pedagógica y la incidencia que esta posee en la calidad de vida de los habitantes de los centros infantiles de educación, recogiendo la memoria viva de los habitantes (niños y adultos) y construyéndolo juntos, fuera de los estereotipos de “decoración” que se nos han presentado durante muchos años, de modo de imaginarlos y forjarlos como una práctica pedagógica, no como un medio para realizar pedagogía.

En la gran mayoría de los centros infantiles educativos existe un espacio educativo adulcentrado, permitiendo que sea el adulto quien organice el espacio y los procesos educativos que se dan en este; es así como lo reconoce Mayall, quien nos plantea que dentro de estos espacios físicos los adultos hacen que “los niños vivan sus vidas a través de infancias construidas para ellos por las interpretaciones que las personas adultas tienen de lo que son y lo que deberían ser los niños”. (Mayall, 1996). Bajo esta mirada adultocéntrica, el ambiente de aprendizaje que sucede día a día en muchas salas de clases, es claramente delimitable y podemos definir visiblemente sus componentes, por lo cual para la sociedad que convive con este estilo educativo, esto es visto como un espacio educativo relativamente estable, conducido por reglas, de forma que se puede predecir su desarrollo en el tiempo y en el espacio, independiente de los sujetos de aprendizaje y de las experiencias en las que estos se involucran, por lo tanto, operativamente corresponde al entorno que rodea y forma las actividades que realizan los niños. El aprendizaje ocurre dentro de ese ambiente físico, pero independiente de él y solo se limita a seguir una trayectoria que ha sido planificada.

Desde esta perspectiva se ha de reconocer al ambiente de aprendizaje (tercer educador) meramente como un contenedor objetivo y material (de niños, posiciones, funciones y trayectorias de aprendizaje).

La ocupación de los párvulos pasa a ser un deambular con juegos propios de la edad, creaciones y pensamientos mágicos, transformándose en lugares que pasan a servir y significar otras cosas.

La mirada del ambiente de aprendizaje como tercer educador, permite observar como un niño ha de mirar la mesa de trabajo como una nave espacial, una cueva del millón, un iglú, etc. Permitiendo de este modo “Re infantilizar en el sentido de volver a hacer con ellos lo que hicimos cuando nos dieron permiso para ser niños” (Delgado, 2005), por lo tanto el tercer educador no es algo estable, no puede ser delimitado con exactitud, así como este mismo autor lo plantea diciendo “De un espacio de posiciones se transita a un ambiente de situaciones, de aconteceres y de relaciones” (Delgado, 2005).

Todo esto nos lleva a decir que el ambiente de aprendizaje es percibido a través de las relaciones entre los sujetos, los objetos y los artefactos culturales, que lo crean y lo recrean en la interacción. Es decir que el ambiente de aprendizaje como tercer educador es ese tejido que se co-construye en tanto se interactúa para el aprendizaje y la enseñanza. Por lo que si observamos todo lo que ocurre dentro de una sala de clases, el hecho de pertenecer a un grupo curso, de “jugar” o “encontrar” un lugar para esconderse, de llevar cojines a un lugar y ocuparlos, de utilizar un rincón, etc., son parte constructiva del aprendizaje y estos no solo ocurren dentro de él, sino mas bien construyen a este.

Por lo tanto, el ambiente de aprendizaje, mirado desde esta perspectiva de tercer educador, siempre ha de ser un activo participe del proyecto pedagógico, es un agente de formación, al igual que las

educadoras, por lo cual es un educador mas (Hoyuelos A. , 2005). Es así como cuando este funciona como un tercer educador, responde a los intereses de los niños y niñas (no a lo que el adulto quiere), genera oportunidades para que sea visibilizado el pensamiento de los párvulos y su aprendizaje sea protegido en un marco de educación autentica.

2.4 El ambiente de aprendizaje no es solo físico.

Al contrario de todo lo que comúnmente se piensa, todo lo que llamamos ambientes de aprendizaje trasciende a lo físico, no solo ha de referirse al equipamiento y mobiliario, a lo material, la infraestructura, o a todo lo tangible de una institución educativa. Más bien nuestra noción de ambiente de aprendizaje, como ya lo hemos visto a lo largo de este apartado; por lo cual sostenemos una noción que por sobre todo intenta trascender el reduccionismo del mobiliario y que se plantea en el informe de la UNESCO en sus: “La educación será relevante en la medida que promueva aprendizajes significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y del desarrollo personal, lo cual difícilmente ocurrirá si ésta no es también pertinente.” (UNESCO, Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa, 2008).

Bajo esta mirada, se logra visualizar que los jardines infantiles, o más bien, todos los centros educativos que albergan a la educación parvularia, son sistemas activos y con algún grado de autonomía, lo cual permite que sean capaces de tomar sus propias decisiones y de ese modo establecer sus propias líneas de acción. En consecuencia los espacios de aprendizajes, mirados desde lo físico, no solo han de responder a la normativa vigente, sino mas bien, despliegan una forma autónoma de un establecimiento que entregue el mismo nivel educativo, vale decir, la

forma en que distribuyen las mesas, las sillas, los estantes, etc. Hablan del mundo simbólico que los produce y organiza. Más aun, los espacios educativos que se distribuyen en los centros de primera infancia, no solo han de mostrar una cultura instituida, sino mas bien, conllevan una fuerza instituyente de valores, creencias, cultura, intereses y convicciones: “Para que el conocimiento, como lo entienden las ciencias actuales, pueda circular por las instituciones educativas es indispensable buscar nuevas opciones de organización que rompan el esquema tradicional de maquinas para enseliar, pues las necesidades de avanzar en los procesos de aprendizaje implican cambios drásticos en la concepción de unas instituciones que están demostrando de manera dramática su incapacidad para conectarse con las necesidades, expectativas y potencialidades de las generaciones jóvenes de hoy” (CAJIAO, 2005) . Por lo cual lejos de ser un sitio lleno de objetos inertes, los ambientes físicos en donde se generan aprendizajes son producto de una práctica social, mas bien, son una práctica social, quizás tan viva como la humana, pues genera oportunidades de aprendizaje, es legitimadora de conocimiento y performativa de una cultura.

Por lo tanto los ambientes de aprendizaje son más simbólicos y socioculturalmente construidos que concretos, objetivos e imparciales. Por lo cual los educadores que se habitan estos espacios, los construyen bajo una metáfora de lo que creen y debe ser la infancia y la educación que estos imparten. En este sentido Loris Malaguzzi Considera que estos espacios dan a conocer un lenguaje, el cual es posible leerlo como la expresión de un rostro en un niño, en la expresión de «los cien lenguajes de los niños»:

“El niño está hecho de cien.

El niño tiene cien lenguas

Cien manos

cien pensamientos

cien maneras de pensar

de jugar y de hablar

cien siempre cien

maneras de escuchar

de sorprenderse

de amar

cien alegrías

para cantar y entender

cien mundos que descubrir

cien mundos que inventar

cien mundos que soñar.

EL niño tiene cien lenguas

(y además de cien cien cien)

pero le roban noventa y nueve.

La escuela y la cultura

le separan la cabeza del cuerpo.

Le dicen: de pensar sin manos

de actuar sin cabeza

de escuchar y no hablar
de entender sin alegría
de amar y sorprenderse
sólo en Pascua y en Navidad.

Le dicen: que descubra el mundo que ya existe
y de cien le roban noventa y nueve.

Le dicen: que descubra el mundo que ya existe
y de cien le roban noventa y nueve.

Le dicen: que el juego y el trabajo

la realidad y la fantasía

la ciencia y la imaginación

el cielo y la tierra

la razón y el sueño

son cosas que no van juntas

Y le dicen que el cien no existe

El niño dice: «en cambio el cien existe».

(Malaguzzi, 1995)

Visto de este modo, se nos remonta a la comprensión de los ambientes físicos, como un ambiente de aprendizaje que educa, que es capaz de influir en el cómo aprenden las personas que habitan ese espacio, planteado de la fenomenología, los ambientes de aprendizaje son una vivencia para los niños y niñas, esta es una postura que Rinaldi (2009)

refuerza, pues nos dice: “las vivencias y experiencias en el aula dejan huellas y memorias en el ambiente...”.

Es así como bajo esta perspectiva de ambiente de aprendizaje, se pretende ampliar la mirada mayormente instrumental, la cual ha predominado en la últimas décadas, tanto en las investigaciones como en las políticas propias de nuestro país con respecto a este tema, de forma de ser capaces de situarnos en una mirada y comprensión más compleja, mayormente situada en las interacciones de los mundos simbólicamente significativos, que en los estándares antropométricos que se exigen por medio de la normativa.

2.5 Utilizar un espacio físico es hacer un lugar para el aprendizaje y la vida.

Como hemos desarrollado a lo largo de este apartado el tercer educador traspasa la mirada de la infraestructura y el equipamiento de una sala. Sino mas bien su mayor poder es configurar relaciones para el aprendizaje significativo, de modo que las personas (principalmente los niños y niñas) que se desenvuelven en un territorio delimitado, sean capaces de sentir propio este espacio, el cual como lo plantea Malaguzzi (1995) no se generen aprendizajes para la vida, sino, en donde se viva, es decir, que este mundo simbólico y físico, sea una herramienta, la cual nos permita integrarla, sentirla propia y genere aprendizajes significativos , de modo que sea posible construir practicas y discursos sobre ese espacio que le den sentido y legitimidad al aprendizaje individual, colectivo y al encuentro con otros. (Malaguzzi, 1994)

Construir practicas pedagógicas, para un habitar que se apropia y transforma los espacios educativos interiores y exteriores, significa tornarlo en un lugar; es decir tornarlo en una área de acciones y experiencias propias de los participantes, relaciones significativas y con sentido propio para quienes intervienen en el, experiencias que nunca van a vivir de igual forma el curso de al lado, o de los años venideros. Es así como el tercer educador se toma los centros de educación infantil y los transforma en un lugar que permite que sus actores lo habiten, pues como decía Loris Malaguzzi (1995) “para hacer buena educación debemos cerrar los libros de psicología, pedagogía y didáctica”.

Desde esta mirada es importante que los espacios educativos sean capaces de registrar las características propias de la comunidad, exhibir los procesos de pensamiento de los párvulos en lugares destacados, mantener en los estantes los objetos significativos de los niños y niñas, etc.; de esta forma comienzan a transformar el espacio educativo en un lugar para aprender y vivir, esto permite que las personas que año a año llegan a habitar los centros infantiles de educación sientan propio el lugar, diluyendo ese sentimiento de ajeno el espacio y dejando de mirarlo como un mero cuidador al servicio de las familias, de esta forma el tercer educador tiene el poder de transformar al jardín infantil y a los niños y niñas en un lugar de niños ciudadanos que habitan para aprender y convivir.

Esta mirada educativa de tercer educador es ajena a la producción de sofisticados y costosos espacios educativos, ni siquiera el tan disputado ratio de niños por agente educativo y metro cuadrados por párvulo es relevante bajo esta mirada, pues hoy como educadores debemos aceptar el desafío de construir lo que se ha llamado “Las Pedagogías

basadas en el lugar” – place – based pedagogies –, “La Educación consiente del lugar” – place conscious education-, “La Pedagogía crítica del lugar” – critical pedagogic of place – o “Lugaridad en el aprendizaje”. Todas estas perspectivas implican aproximaciones teóricas y prácticas a re conceptualizar las instituciones educativas para la primera infancia, siendo esta observada desde la habitabilidad, para ello proponen posicionar al niño y a los agentes educativos como habitantes del espacio educativo; vale decir, como agentes activos de transformación social, material simbólica de los jardines infantiles y escuelas que albergan a la primera infancia.

Las investigaciones llevadas a cabo durante la última década han ido produciendo, tanto para la educación como para la primera infancia, un consenso sobre las pedagogías consientes de lugar. La producción consiente de este conocimiento ha sido informada por relevantes autores teóricos del espacio tales como Foucault, Harvey, Lefebvre, Massey, Soja, solo por nombrar algunos, y a su vez por organismos internacionales como OECD, UNESCO, UNICEF, los cuales buscan erradicar las asimetrías de poder y la desigualdad en la distribución de oportunidades para el aprendizaje, las cuales instalan prácticas espaciales estandarizadas y los ambientes físicos escolares actuales.

Construir pedagogías consientes de lugar implica generar condiciones de enseñanza-aprendizaje desde la interacción propia, histórica, cultural y política y para la significación y apropiación de los ambientes físicos. David Gruenewald (2003) nos plantea, instaurar nuevas pedagogías movilizadas por dos grandes propósitos: el primero, identificar, recuperar y crear espacios y lugares, materiales y enseñanzas de cómo vivir en armonía con el entorno; el cual este autor lo llama

rehabitar; el segundo propósito se orienta a transformar las prácticas y pensamientos que hieren y explotan a las personas y los lugares, lo cual refiere a cómo descolonizar.

Al apreciar todas estas miradas, las pedagogías para habitar los espacios educativos, van a ocurrir solo a través de un relato crítico, consiente y con partido, por parte de los agentes educativos sobre el ambiente físico y todo el mobiliario o material coherente con este, es así como el habitar de los espacios “trata de abrir una nueva oportunidad de reflexión colectiva entre los participantes, educadores y educandos, pues el espacio es siempre social y compartido” (Romañá, 2014), con ello nos referimos a quiere instaurar en la cotidianeidad de los centros infantiles al tercer educador, se encuentra estrechamente relacionado, con la expansión del repertorio metodológico para hablar, pensar y actuar espacialmente. Todo esto, invita al mundo adulto a mirar a los niños como habitantes, proporcionando aprendizajes significativos que trascienden al espacio.

Esto lo vemos en lo que nos propone comber (2005), quien nos plantea que los educadores que son capaces de generar pedagogías críticas del lugar, son los que reconocen que el sentido de pertenencia les permite a los niños negociar el espacio educativo como un lugar de aprendizaje. Bajo este reconocimiento a los niños y niñas ocupan el lugar de investigadores del territorio, entendiendo a estos, como principales de una comunidad educativa que construye su lugar, siendo los educadores quienes se sitúan en los intereses de los niños, entregándole a estos el poder del problematizar y reconstruir las condiciones del aprendizaje, evitando de esta forma, el adultocentrismo que se genera en la gran mayoría de las salas de clases.

Bajo todo el expuesto con anterioridad, establece el desafío de pensar en pedagogías de los niños más pequeños, con la participación activa y colaboración de todos estableciendo un respaldo de programas educativos flexibles, permitiendo que los centros de educación infantil sean capaces de definir lo que realmente necesitan para generar aprendizajes, dejando de lado materiales industrializados de altos costos, como suelen considerarse en las políticas públicas, esto es planteado por Robert Myers, él es quien hace el paralelo entre los recursos austeros, que en muchos casos vemos en los centros infantiles y como estos son utilizados: “Los recursos entran en consideración, pero no por su mera presencia, sino en función de su utilización en un proceso educativo con ciertos objetivos claramente establecidos.” (Myers, 2003).

El gran reto se encuentra en que los centros de educación infantil y los agentes educativos acepten que los espacios son siempre una definición relacional en permanente construcción (Massey, 2005), y que la satisfacción de las comunidades educativas no sea a una sala llena de estereotipos, sofisticados materiales, o rincones definitivos sin posibilidad de cambio y decorados adecuadamente para el ojo humano, sino más bien, se establezca un juego permanente de trabajo democrático dentro de la sala de clases el cual buscará negociar con los habitantes nuevos lugares para aprender y enseñar, cambiando en forma constante, según los intereses y necesidades de los niños y niñas que habitan el espacio.

En la actualidad los sistemas educativos preestablecidos han acogido e institucionalizado, o más bien han intentado, esta nueva mirada pedagógica en las políticas públicas, amparados en dos argumentos; por

un lado, evidencia suficiente como las argumentadas con anterioridad sobre pedagogías basadas en el lugar y como éstas se correlacionan positivamente con los resultados de aprendizaje, de esta forma podemos observar que cuando se llevan a la práctica diversos factores, los resultados son efectivos, complementan las prácticas educativas con las propias vivencias de los niños, incentivando por sobre todo la capacidad de análisis de los párvulos (Aylwin, Muñoz, Flanagan, & Ermtter, 2005); por otro lado, organismos internacionales defensores de los derechos de los niños han instalado el habitar de las escuelas y establecimientos educativos como parte del derecho a una educación de calidad y a participar sobre las decisiones que se tomen sobre su territorio pues “es a partir de los espacios educativos donde comienza a fortalecerse la calidad del sistema educativo.” (MINEDUC, 2014).

Este esfuerzo de la política internacional al respecto es bastante reciente, es más, la OCDE, a través de CELE comenzó con ello durante el año 2005, utilizando como bandera de batalla el derecho de todos a un ambiente educativo de calidad, por ello las investigaciones se han desarrollado y centrado en como los ambientes de aprendizaje y puedan apoyar la necesidad de la educación y de las comunidades.

Para UNICEF (2006 y 2013) y UNESCO (2012), avanzar a generar nuevos espacios y ambientes físicos de aprendizaje es un esfuerzo político sistemático y de interdisciplinario que se enmascara en un modelo de hacer “escuelas amigas de la infancia”, sin embargo el mayor desafío de las organizaciones internacionales es lograr la participación de comunidades y principalmente de los niños, condición que no se da mientras exista el adultocentrismo en la sala de clases.

Las Escuelas Amigas de la infancia (EAN) se fundan sobre dos ejes principales, que se alinean fuertemente con los sentidos de la educación consiguiente del lugar. Primeramente, la centralidad del párvulo como sujeto de derecho, como habitante y como agente de su propio aprendizaje. En segundo lugar el ambiente físico de aprendizaje diseñado desde su acceso universal; para gran garantizar la inclusión, la participación y la protección de la democracia. Es decir asegurar que todos los alumnos independiente de su origen y capacidad, tenga la misma oportunidad para acceder al aprendizaje, derribando barreras de género, clase social, geográficas, lingüísticas, de origen étnico, etc.

Es así como vemos que existe suficiente evidencia acumulada para afirmar que avanzar en instituciones educativas habitadas y en una educación parvularia favorecedora de justicia social requiere que los centros infantiles comiencen a generar aprendizajes basados en la evidencia e intereses recogidos de los niños y niñas, en donde ellos son los que deben construir su espacio educativo.

Las investigaciones a nivel internacional y país se han centrado en la enseñanza básica y media en desmedro del nivel inicial, el estado del arte muestra suficiente evidencia empírica para establecer que los ambientes físicos de aprendizaje impactan en los logros de aprendizaje de los párvulos Y la profundidad que éstos alcanzan. Produciéndose una injusticia social la cual se reproduce en las aulas del nivel inicial y por lo tanto, en la calidad de los ambientes físicos de aprendizaje generando una vulnerabilidad de la niñez, pues, tal como lo plantea la UNESCO: “la universalización de este ciclo de enseñanza es condición necesaria para alcanzar, simultáneamente, los objetivos de calidad y equidad que se

proponen para el funcionamiento del sistema educativo.” (Tedesco, 2014).

Si bien la relevancia de los ambientes de aprendizaje continua generando un amplio consenso internacional, su evaluación aun siguen siendo subdesarrollada y débilmente considerada por las políticas públicas de los sistemas educativos, y más aún de los centros de educación infantil. Las investigaciones internacionales apuntan sobre cómo la suposición de que los ambientes de aprendizaje son fundamentales para el logro de la calidad educativa se ha dado por sentado, pero la tensión al evaluación y mejora de este tipo de entornos no comprende necesariamente un factor fundamental en los planes estratégicos de muchos países en desarrollo, como es el caso del nuestro.

2.6 Propuesta de Loris Malaguzzi.

Más conocida como el enfoque de Reggio Emilia esta propuesta nace en 1945 en una pequeña localidad al norte de Italia llamada Reggio nell'Emilia, en donde un grupo de madres viudas, producto de la segunda guerra mundial, buscaron superar los traumas de la guerra y entregar a sus hijos una educación diferente cuyo propósito era cambiar la cultura de la niñez.

Loris Malaguzzi Periodista y Educador, lee una noticia sobre esta iniciativa y se dirige a esta ciudad a preparar un reportaje sobre el tema, impactado por esta experiencia, no solo participa desde sus comienzos en el proyecto, sino que también fija su residencia en la comunidad, llegando a ser el generador y creador, de esta visión educativa distinta y renovadora.

Los principios fundamentales de este enfoque educativo se encuentran basados en una ley fundamental: “Si se hacen cosas reales, también son reales sus consecuencias” (Malaguzzi, La educación infantil en Reggio Emilia, 1994). Es decir, las ideas siempre surgirán desde los acontecimientos y experiencias reales, por lo cual siempre se dará lugar a respuestas y conclusiones reales.

A modo de realizar un breve resumen de cómo evolucionó la filosofía Reggiana, puntualizaremos en su origen en donde se considera los fundamentos, perspectivas y teorías de la educación progresiva de EEUU y Europa, el concepto de constructivismo Piagetiano, la psicología socio histórica de Vygotsky, la política de izquierda de la Italia de

postguerra y la filosofía postmoderna europea (Viviani, 2012). Es así como de todas estas referencias se tomaron sugerencias, préstamos, pensamientos y temas para reflexionar, mezclándose coherentemente con la historia presente y pasada, todo aterrizado hacia la democracia participativa.

Es así como el mentor de esta propuesta recoge algunas ideas y logra plantear que los docentes vayan a las escuelas a aprender con los niños, pues solo así un maestro se transforma en un investigador permanente que, por lo cual, no llega a conclusiones ideológicas de la educación, sino con la práctica docente genera proyectos reales que son el retrato vivo de las posibilidades de los niños y niñas.

La pedagogía de Reggio se fundamenta desde la concepción del niño como un ser rico en capacidades y potencialidades que, lo cual le permite construir el conocimiento en relación con el otro: dimensión social. Según Malaguzzi, existen dos condiciones esenciales para el aprendizaje: la pedagogía de la escucha y las relaciones (Malaguzzi, La educación infantil en Reggio Emilia, 1994).

Hoyuelos, (2005), da a conocer los siguientes principios en los cuales se basan todas las escuelas de Reggio Emilia los mismos que pueden variar en la forma, dependiendo del lugar en el que se apliquen, de los niños y de los recursos:

- 1) Importancia de las relaciones humanas: El punto está en el sentido social en términos de comunidad y cooperación.

- 2) La teoría de los “Cien lenguajes de los niños”: Los adultos reconocemos el lenguaje verbal como medio de comunicación principal. Pero el niño tiene muchas otras maneras de comunicar.
- 3) La práctica de la escucha: el adulto “baja de su torre” no como “el rey que quiere escuchar al pueblo” sino como quien quiere aprender de otros.
- 4) La valoración de la diversidad y de la complejidad: Aquí la frase “cada persona es un mundo” pasa a la práctica porque se comprende que la concepción homogeneizadora de la enseñanza no cabe en la realidad porque ella es heterogénea. Entonces, la cercanía a un mundo real debe aceptar la diversidad y la complejidad de la interacción de las diferencias.
- 5) La participación de las familias y la sociedad: La labor educativa no es simplemente labor de los educadores formales ni acaba con los horarios de clase. Los padres de familia y demás miembros de la sociedad deben participar y asumir un rol que les corresponde por derecho y deber.
- 6) La escuela colaborativa y comunitaria: Resalta la visión comunitaria de las escuelas Reggio Emilia.
- 7) La formación de los educadores: Los educadores son seres conscientes de su rol en el desarrollo humano de los niños. Por eso se habla de “formación” y no simplemente de “capacitación”.
- 8) Talleres y el atelierista: El arte es un aspecto muy importante en las Escuelas Reggio Emilia aunque no se trata de sólo una educación artística. Por ello, el taller es el lugar donde se encuentra los elementos vitales para asegurar la atención al arte, a la investigación visual y a la estética y el atelierista es una persona con conocimientos de arte y que trabaja coordinadamente con los otros maestros.

- 9) La documentación del desarrollo del niño: Lo común en los sistemas evaluativos es el registro de un número o letra que designa a los aprobados y desaprobados sin ser conscientes de la historia del niño. Y es que un niño con habilidades verbales pero no matemáticas probablemente no tenga los mismos resultados en términos cuantitativos; sin embargo, el progreso que haya desarrollado desde su punto de inicio puede ser mucho más importante y significativo que el de otros. Es decir, es probable que ese niño aprendiera y se desarrollara más que otros para quienes siempre les fue sencilla la materia. He ahí un ejemplo en materias tradicionales, pero el registro de ese progreso en forma cualitativa es aplicable a cualquier aspecto cognitivos, emocional o físico. El fin es la comprensión del niño y no la traducción de lo cualitativo en una nota.
- 10) El redescubrimiento de la creatividad: La creatividad es concebida como un rasgo inherente de cualquier persona; ya que no es una cuestión solamente artística o de inspiración, sino una facultad desarrollable y de aplicación genérica. Sea un ejemplo no artístico, al resolver un problema o un ejercicio de matemáticas lo típico es que se sugiera una vía de solución que al final todos tendrán en sus cuadernos. Sin embargo, incluso para las ciencias exactas, existe más de una solución posible. A la persona que se le ocurrió esa forma diferente de resolver el problema, lo llamamos listo, pero en realidad lo que ha hecho es manifestar su creatividad.
- 11) La calidad del espacio y el ambiente: Lo más común es que al hablar del ambiente del aula se crea que se trata de la decoración del lugar para que el alumno se sienta cómodo y dispuesto al aprendizaje. En este caso, se trata de algo más: amoblar, distribuir, utilizar elementos que faciliten el aprendizaje no sólo porque se “siente bien”, sino porque encuentra útiles los objetos

que se encuentran en su salón. Algunas otras corrientes utilizan un concepto semejante al idear los “rincones” de lectura, matemática, juego, etc.

Las escuelas de Reggio Emilia son consideradas como un lugar de convivencia y de intercambio relacional entre adultos y niños. Un lugar en el que se piensa, discute y se trabaja tratando de reconciliar lo que se sabe con lo que no se sabe, las dificultades, los errores, las expectativas, los éxitos, las dudas y los problemas de elección. Una manera diferente de trabajar que no se había visto hasta el momento y que al día de hoy aún siguen muchas escuelas. (Edwards, Gandini, & Forman, 2001).

El pensamiento de Malaguzzi resalta la importancia de que exista un intercambio relacional entre los niños y los adultos, interactuando unos con otros, creando un clima de expectativas, despertando el interés y desarrollando las diversas posibilidades que se presentan en sus proyectos. Es así como las escuelas Regginiánas buscan brindar al niño y niña un espacio en el cual se sienta a gusto, en el que pueda relacionarse con otros niños y con adultos, en el que pueda expresarse de la manera más creativa sin que se limite su imaginación.

2.7 El espacio y el Ambiente.

Por espacio se entiende la estructura física, las aulas, los patios, áreas verdes y todas las dependencias de la escuela, el ambiente en cambio es cada uno de los espacios adecuados estéticamente por los

maestros y para los niños, en Reggio estos dos términos están conectados, no son sinónimos pero el uno depende del otro.

Javier Abad, (2008), en su ponencia sobre La escuela como ámbito estético según la pedagogía Reggiana, menciona que el ambiente constituye por sí mismo un mensaje curricular, un modelo educativo, una forma de plantear el sentido de lo que pretendemos conseguir. Diseñar espacios para que los niños puedan experimentar, compartir, relacionarse, interactuar con los otros, sentir nuevas sensaciones y evocar otras, va más allá de la elaboración de programaciones o de la organización de actividades. Espacios para hacer y deshacer, para crear, para descubrir, para adquirir nuevas habilidades, para aprender y también para equivocarse y donde todas las experiencias vividas son de gran valor, ya que les acercan a la complejidad del mundo de los adultos y les ayudan en su propio proceso de crecimiento.

Según Abad, el ambiente les invita a una exploración de diferentes posibilidades, siempre ideadas por ellos mismos, al mismo tiempo que tiene una dimensión relacional que permite una vivencia y una vinculación fuerte con lo común. También describe que cada ambiente se configura como un paisaje, bajo una estética, unos materiales y unas acciones que los diferencian unos de otros. Esto posibilita cambiar la mirada y valorar nuestra labor educativa más allá de todas las acciones y actitudes posibles creando espacios para:

- La acción y la quietud
- El juego y el pensamiento
- El recorrido y el descubrimiento La intimidad y la relación
- La construcción y la reconstrucción El caos y el orden
- Lo real e imaginario

- Lo que permanece y lo transitorio
- La identidad y la alteridad
- La presencia y el ocultamiento
- La mirada y la escucha
- El placer y la transformación
- El ser y el estar
- Los procesos de vida y el crecimiento
- Para la memoria y el imaginario
- Para la apropiación y la interpretación
- Elaborar el sentido del aprendizaje.

El espacio-ambiente en Reggio Emilia se concibe como un elemento fundamental, buscando siempre la conexión entre la arquitectura y el proyecto pedagógico. El objetivo de Loris Malaguzzi es construir una escuela que no prepare para la vida sino donde se viva. Una escuela que, a través de su diseño arquitectónico, de sus equipamientos y ambientación albergue los derechos de los niños, de los trabajadores y de los padres (Hoyuelos A. , Loris Malaguzzi, 2001).

Según el enfoque Reggio Emilia lo que se busca en el ambiente es una correlación entre la arquitectura y la pedagogía, una sincronización entre arquitectos, diseñadores, pedagogos y maestros, para crear escuelas bonitas, atractivas e innovadoras.

Las escuelas del enfoque Reggio buscan brindar a los niños un ambiente propicio, dinámico y funcional, hecho a su medida, los espacios son pensados y distribuidos de acuerdo a su tamaño y necesidades, permiten la interacción por lo tanto cada escuela es diferente, aunque

existen muchos aspectos comunes como la metodología, la didáctica, la colaboración, el trabajo en equipo, la integración de la familia y sobre todo la confianza en la capacidad ilimitada de los niños.

La escuela pretende dar una sensación agradable de descubrir algo nuevo, propiciando un clima sereno. Es necesario que haya una asociación con los objetos y con la organización del trabajo. La composición del espacio físico de las aulas es acogedora y favorece la comunicación y las relaciones.

La creación del ambiente se realiza tomando en cuenta incluso la estatura de los niños, está hecho a su medida, incluye los olores, el movimiento del aire y de la luz, el tipo y posición del mobiliario.

Las escuelas de Reggio están construidas de tal manera que al entrar en ellas comunican vitalidad, gran diversidad de materiales coloridos y ordenados se encuentran al alcance de los niños.

En ellas encontramos muchos objetos pequeños y grandes, elaborados muchas veces por los maestros y los padres. Las paredes son usadas para hacer exposiciones cortas o permanentes de los trabajos de los niños.

En las escuelas de Reggio los niños se agrupan por edades. Son motivados para trabajar con otros compañeros, para resolver problemas,

jugar solos, con pequeños grupos o en grupos grandes (Arratia & Morales, 2013).

2.8 El Ambiente como el Tercer Educador.

“El ambiente es el tercer educador”, es una expresión usada por los docentes de las escuelas de Reggio, el entorno o el ambiente, apoya el trabajo y los intereses de los niños sin necesidad de una guía, ni la intervención constante de los adultos. Los niños y niñas trabajan en espacios y cuando los adultos están presentes, los niños construyen sus historias allí. El ambiente está provisto de suficientes provocaciones para llenar el mundo y las mentes de los niños (Hoyuelos, 2007).

El ambiente hace referencia a la organización del espacio, disposición y distribución de los recursos didácticos, el manejo del tiempo y las interacciones que se permiten y se dan en el aula.

Es decir, el ambiente influye de forma significativa en aquellos que lo ocupan. El ambiente de aprendizaje dispuesto por el profesor interviene de manera activa y sutil en las vidas de estudiantes e incluso de los profesores a lo largo del día escolar. La organización de los espacios permite que el niño investigue y descubra casi sin intervención de los adultos.

Permite vislumbrar lo que allí se trabaja, el ambiente debe hablar, debe invitar a entrar a participar en él. El ambiente es una fuente de riqueza, una estrategia educativa y un instrumento que respalda el

proceso de aprendizaje, pues permite interacciones constantes que favorecen el desarrollo de conocimientos, habilidades sociales, destrezas motrices, etc., el ambiente es un concepto vivo, cambiante y dinámico, lo cual supone que el ambiente debe cambiar a medida que cambian los niños, sus intereses, sus necesidades, su edad y también a medida que cambiamos nosotros, los adultos, y el entorno en el que todos estamos inmersos (Hoyuelos, 2007).

En otras palabras, el ambiente es lo suficientemente estimulante como para que los niños y niñas puedan realizar sus exploraciones, dar rienda suelta a sus intereses y a su curiosidad sin necesidad de que el maestro o la maestra intervenga, llegando a entender que los estudiantes son respaldados por el ambiente debido al gran número de posibilidades que le presenta el entorno. El ambiente entonces, juega un rol importantísimo y puede influenciar a las personas de diferentes maneras. El mensaje contenido en el ambiente físico de los salones de la educación inicial refleja el valor cultural, las metas educacionales y la imagen del niño así como expresa mensajes emocionales, físicos y mentales. Es por eso de vital importancia que el docente identifique los símbolos que pueden estar enseñándole a los niños consciente o inconscientemente, formal o informalmente y diseñar un ambiente que muestre como se desarrollan y se construyen las conexiones entre los niños, profesores y adultos en general.

Por ambiente educativo, no sólo se considera el medio físico sino las interacciones que se producen en él así como la organización y disposición espacial, de los objetos.

En la filosofía de Reggio, el espacio es muy importante y está catalogado como el tercer educador, el ambiente está pensado para y por los niños. Las cualidades de esta filosofía y su importancia con el ambiente son la relación de este con los niños y los educadores y otros como los padres y amigos de la comunidad educativa. Los niños aprenden eficazmente cuando exploran y hacen descubrimientos, mediante el uso de materiales didácticos concretos que les interesan (Morales & Cortázar, 2012).

Los espacios comunican, dicen mucho más que lo que se observa a simple vista, por lo tanto no deben ser estáticos, deben ir cambiando según las propuestas de los grupos, de sus proyectos, de sus experiencias.

El ambiente, como tercer educador, debe facilitar a los niños múltiples posibilidades que les ayude a encontrar diversos caminos por donde marchar, descubrir e inventar. Debe ser un espacio abierto y rico en materiales que permita a los niños desarrollar su capacidad creativa e investigativa.

2.9 Propuesta chilena MAFA.

El sistema MAFA más conocido como modelamiento del ambiente físico de aprendizaje, nace desde la inquietud de la JUNJI la cual durante los años previos al 2012 presenta la inquietud a la universidad católica de Chile de que el mobiliario no era coherente a los estándares antropométricos chilenos (S/R, 2016), de esta forma Alberto González y Patricia Manns Docentes de la Escuela de Diseño de la Pontificia Universidad Católica de Chile e investigadores que poco a poco

se sumaron a MAFA, además de Cynthia Adlerstein, académica de la Facultad de Educación y directora del proyecto, han desarrollado este proyecto en los últimos cuatro años el cual ha ido tomando forma con financiamiento público, en el marco de los proyectos I+D financiados por Fondef-Conicyt y la UC.

Gracias a todos estos actores se ha permitido repensar en un nuevo diseño, el cual se olvida de los estándares que JUNJI entrega, y conecta lo físico, sino de la relevancia que el ambiente físico ejerce sobre las prácticas educativas.

De esta forma durante el año 2015 este proyecto fue implementado cuatro salas experimentales de cuatro jardines de las comunas de Cerro Navia, Renca, Peñalolén y Puente Alto, así como en los jardines UC, con mejoras significativas en los aprendizajes de los niños.

MAFA en concreto es un dispositivo tecnológico para el modelamiento de los ambientes físicos de aprendizaje propio de la educación pública chilena. Durante 4 años ha sido diseñado interdisciplinariamente bajo la metodología de Human Centered Design y con la participación de educadores niños y diversos agentes educativos.

Bajo esta nueva mirada MAFA y los ambientes de aprendizaje en especial los físicos ya no se concibe como una sala normal funcional de clases con la misma rigidez del mobiliario y del equipamiento es ahora que se mira como un territorio para desarrollar a niños y niñas y potenciar su aprendizaje creando un sistema complejo de relaciones que se

establecen en el espacio al habitarlo Y de esa forma poder construir un lugar para vivir y aprender.

Este sistema tiene como propósito mejorar la calidad educativa mediante el reconocimiento de los ambientes físicos las variables sociales individuales materiales y proceso al es de aprendizaje tomando todo esto como un sistema de engranaje potenciando lo interactivo. Es así como MAFA “se constituye en una interfaz que juega un rol clave en las interacciones para el aprendizaje y la enseñanza” (Adlerstein, 2016).

MAFA se articula sobre la integración sinérgica de tres componentes:

- Soportes de práctica No mobiliario práctico: se refiere a un conjunto de componentes materiales que soportan y provocan diversas experiencias de aprendizajes, se constituye por 13 tipos de soportes diseñados para generar 4 tipo de interacciones “de apoyo corporal y sustentación de actividad de organización y exhibición de experimentación y observación y de comunicación” (Adlerstein, 2016). Junto con ello existen barras y separadores los cuales permiten construir ensamblar embocar nuevos soportes Y de esa forma producir otras interacciones que facilitan el aprendizaje.

Este tipo de material entrega a niños y niñas y agentes educativos un fuerte mensaje de flexibilidad empoderamiento y bienestar. Cumpliendo así uno de los principios que se presentan las bases curriculares de la educación parvularia el cual nos dice

que se debe favorecer el juego la exploración la curiosidad y la interacción el movimiento y la creatividad, devolviendo de esta forma la posibilidad de crear e innovar a los niños niñas cosa que con el mobiliario normativo se les arrebató estos.

- MAFApp, una aplicación para la documentación pedagógica: este componente permite a las agentes educativas, mediante una aplicación virtual para dispositivos móviles, poder realizar registros de observación o de documentación pedagógica sobre el modelamiento del ambiente físico. Permitiendo mediante una página web compartir este tipo de material entre los profesionales de las diversas comunidades pedagógicas, creando esta forma un contexto para qué agentes educativas discutan y reflexionen sobre las prácticas pedagógicas especiales y respecto de las condiciones en las que éstas se producen.

Esta aplicación plantea un modelo conceptual de 7 dimensiones graficado como un prisma en donde el documental reflexionar intercambiar y colaborar permite enriquecer las prácticas pedagógicas de educadoras y educadores de a lo largo del país.

- DiME, el dispositivo de modelamiento a escala para hacer lugar: este componente está conformado por un material orientado al encuentro de liberado entre adultos y niños, el cual mediante una pequeña caja de madera la cual dispone de los mismos elementos (mobiliario) que los niños y niñas encuentran en su sala, permitiendo de esa forma que ellos modelen buscando un cierto equilibrio de los objetos, así como también con boca a los

habitantes de la sala a dialogar y negociar sobre el modelamiento del espacio físico “El DiME se funda en una ética del encuentro que represente las diferentes voces de los niños (lenguajes diría Malaguzzi) y poner en acto el verdadero arte de escuchar y oír lo que dice el otro (y de tomárselo en serio)” (Adlertein, Manns, & González, 2016)

Por lo tanto y bajo todos estos componentes es que MAFA sólo una aproximación a concientizar y construir condiciones de posibilidad para evitar el jardín infantil. Permitiendo interacciones entre los niños y las niñas basada en una autorregulación en el empoderamiento y en la ocupación social del espacio.

CAPÍTULO III

3. MARCO METODOLÓGICO

Conocer la realidad, estudiarla y comprenderla, implica necesariamente adoptar una perspectiva o marco de referencia que permita establecer cómo se producirá el acercamiento a ésta, y los alcances que tendrá. Por lo mismo, es preciso posicionarse dentro de una perspectiva filosófica investigativa, que entregue los lineamientos necesarios, para realizar dicha investigación.

3.1 Paradigma.

El contexto metodológico de esta investigación se configuró a partir del Paradigma fenomenológico, el que permitió observar y analizar los espacios educativos bajo la mirada del ambiente físico de aprendizaje como tercer educador, considerando que “el mundo funciona empujado por múltiples realidades (...) que forman un todo interconectado” en el cual, “el conocedor y lo conocido son interdependientes”. (Sandin, 2003) Es por ello que bajo este punto, es el investigador quien busca la comprensión de los hechos mediante métodos cualitativos que le proporcionen un mayor nivel de comprensión personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de las personas.

En el plano educativo, este paradigma, tiene su principal interés en la comprensión de un todo, eliminando lo subjetivo tal como lo plantea (Gurdián-Fernández, 2007) cuando dice: “trata de eliminar todo lo

subjetivo, de excluir todo lo teórico y de prescindir de la tradición. Solo así estamos en condiciones de acercarnos a las cosas mismas”; estos preceptos hacen referencia principalmente al: “Interés por los significados sociales” (Gurdián-Fernández, 2007).

Este paradigma, permitió de forma contextualizada y auténtica, aproximarnos a visualizar los espacios físicos de la muestra, en dos escenarios distintos. Los significados construidos en torno a las observaciones realizadas, se entretajan y dan sentido al discurso, al quehacer y las acciones que realizan los sujetos y/o objetos que se visualizan; haciendo necesario para la aproximación, comprenderlos, interpretarlos y reflexionar respecto de ellos.

3.2 Enfoque de la Investigación.

La orientación de la investigación estuvo centrada en los procedimientos y técnicas que se desprenden de la Metodología Cualitativa, la que permite “describir e interpretar los fenómenos sociales y educativos, interesándose por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales. Se sirve de las palabras, de las acciones y de los documentos orales y escritos para estudiar las situaciones sociales tal y como son construidas por los participantes” (Sandin, 2003).

De este modo, el propósito de esta investigación se orienta a conocer dos espacios físicos de aprendizaje y analizarlos bajo la mirada del tercer educador, presentando las distinciones que existen en ellos y los significados y representaciones que desde ahí se desprenden, para así

proponer criterios pedagógicos para la mejora de las prácticas educativas en dos centros de educación infantil que alberga la universidad metropolitana de ciencias de la educación.

3.3 Método.

Desde los enfoques que trazan Sampieri, Collado & Baptista (2003) la investigación cualitativa es la que tiene como por objeto desarrollar conceptos que ayudan a comprender fenómenos sociales, entregando una profundidad de los datos, la dispersión, la riqueza interpretativa, la contextualización del ambiente o entorno, los detalles y las experiencias únicas, intentando conocer los hechos, los procesos y los fenómenos en un todo.

Esta metodología utiliza principalmente cinco fases, las que comparte con la metodología cuantitativa (Grinnell, 1997):

1. Lleva a cabo la observación y evaluación de fenómenos.
2. Establece suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas.
3. Demuestra el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento.
4. Revisa tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.
5. Propone nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones e ideas o incluso para generar otras.

A partir de la reflexión sobre la teoría del ambiente físico de aprendizaje como tercer educador, se configuró la matriz de la investigación, la que permite desde la observación y entrevista, recoger significados e interpretaciones que subyacen a los espacios educativos, para comprender la complejidad del fenómeno y proponer criterios pedagógicos para la mejora de las prácticas educativas en dos centros de educación infantil que alberga la universidad metropolitana de ciencias de la educación.

3.4 Metodología.

Esta investigación se encuentra centrada dentro del área de educación inicial, enfocada en la Educación Parvularia, la cual es considerada el primer nivel educativo que, colaborando con la familia, favorece en el párvulo aprendizajes oportunos y pertinentes a sus características, necesidades e intereses, fortaleciendo sus potencialidades para un desarrollo pleno y armónico (Ministerio de Educación, 2002).

A partir de eso se consideran el siguiente nivel:

Grupo heterogéneo: 2 a 6 años de edad. (JUNJI, 2013)

El cual para efectos de la investigación se acota a dos grupos heterogéneos de 2 a 4 años de edad.

La revisión acuciosa de diversas fuentes bibliográficas, respecto de los fundamentos del ambiente de aprendizaje como tercer educador, se construyeron 3 Unidades Temáticas, sirviendo como pauta para la observación. Las unidades son:

- a. Flexibilidad en los espacios educativos.
- b. Símbolos y significados del aula.
- c. Intención pedagógica para habitar el espacio.

3.5 Selección de participantes y composición de la Muestra.

El tipo de muestra es de carácter no probalística y con un muestreo intencional.

En la muestra no probalística, la selección de las unidades de análisis dependen de las características, criterios personales, etc., del investigador. En este tipo de muestra no se tiene la seguridad de que cada unidad muestral integre a la población total en el proceso de selección de la muestra (Ávila, 2006).

El muestreo intencional es un procedimiento que permite seleccionar los casos característicos de la población, limitando la muestra a estos casos. Se utiliza en situaciones en que la población es muy variable y consecuentemente la muestra es muy pequeña (Ávila, 2006)

Los criterios utilizados para la selección de la muestra son:

- Elegir centros infantiles que sean dependientes de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Elegir centros que posean un nivel heterogéneo en segundo ciclo de la Educación Parvularia.

Por lo tanto para llevar a cabo esta investigación se ha considerado la selección intencionada de los dos centros educativos infantiles ubicados en la Región Metropolitana, y forman parte de la comunidad educativa de la UMCE.

Selección intencionada de las personas que desarrollan funciones o cargo de directoras de los centros educativos.

3.6 Técnicas de Recolección de Datos.

Las técnicas de recolección de datos hacen referencia selección al medio escogido y utilizado para obtener los datos e información de los sujetos, y por tanto, las características que estos recursos tendrán. Así mismo, “los datos se recogen de forma natural preguntando, visitando, mirando, escuchando y no en el laboratorio u otros lugares controlados. El investigador se sitúa en el lugar natural donde ocurre el suceso. El contacto directo con los participantes y la interacción cara a cara es un rasgo distintivo predominante en este tipo de investigación, sea cual sea el problema de estudio que se plantea” (Sandin, 2003)

Para la realización de la investigación se trabajó con las siguientes técnicas:

- Registros de Observación anexo 1(formato)
- Entrevistas anexo 2 (guión de entrevista)

Como técnica de investigación, la observación permite contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla (Latorre, Rincón, & Arnal, 1995). Como

método de recolección de datos (se aplica preferentemente en aquellas situaciones en las que se trata de detectar aspectos que ocurren en situaciones externas y observables).

La observación sistemática es bastante más estructurada que la observación participante; se aplica en situaciones de diagnóstico y clasificación en base de taxonomías o tipologías ya establecidas, de manera que las categorías de observación ya están codificadas, implicando la observación sistemática una tarea de registro bastante menos flexible que la situación en observaciones participantes. (Padua, 1993)

Respecto de la entrevista es posible decir que La entrevista “es una de las técnicas preferidas de los partidarios de la investigación cualitativa” (Latorre, Rincón, & Arnal, 1995) Este instrumento es un método de investigación social que sigue los mismos pasos de la investigación científica; sólo que en su fase de recolección de datos, éstos se obtiene mediante un conjunto de preguntas, orales o escritos, que se les hace a las personas involucradas en el problema motivo de estudio.

De esta forma es posible decir que por medio de la entrevista se obtiene toda aquella información que no obtenemos por la observación, porque a través de ello podemos penetrar en el mundo interior del ser humano y conocer sus sentimientos, su estado, sus ideas, sus creencias y conocimientos.

Existe acuerdo entre los investigadores sobre las 3 funciones básicas y principales que cumple la entrevista en la investigación científica:

- Obtener información de individuos y grupos. - Facilitar opiniones.
- Influir sobre ciertos aspectos de la conducta de una persona o un grupo (opiniones, sentimientos, comportamientos, etc.) (Latorre, Rincón, & Arnal, 1995).

3.7 Validación de los instrumentos.

El Juicio de expertos es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación que se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste y se pueden dar información, evidencia, juicios y valores” (Ávila, 2006).

Los instrumentos utilizados en esta investigación fueron validados por dos Educadoras de Párvulo investigadoras con experiencia en temáticas de infancia, quienes hicieron aportes y sugerencias a la guía de observación y al guión de entrevista, respecto de coherencia, tipo de pregunta y su orden.

Estas docentes son Judith Álvarez Hernández Educadora de Párvulos, Doctora en Educación y Sociedad y en docente de la Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia en la UMCE. Graciela Muñoz Zamora Educadora de Párvulos, Doctora en Educación mención Aprendizaje

Transformacional, docente de la Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia en la UMCE.

3.8 Plan de Análisis.

“Esta fase va muy unida a la anterior, de forma que la elaboración de documentos en este tipo de investigación, son procesos complementarios, continuos y simultáneos (...). El análisis de la información está integrado en todas las fases del proceso, constituyendo un proceso cíclico y sistemático” (Mckeman, 2001). En términos generales, el análisis considera: “reducción de datos, disposición y transformación de datos, obtención de resultados y verificación de conclusiones” (Mckeman, 2001).

Para elaborar el análisis de la información recogida a lo largo de la investigación, se consideraron, los siguientes pasos detallados a continuación:

Se reunieron los registros obtenidos de la observación de Ambos centros de educación infantil. Con el fin de rescatar la complejidad de cada una de las Unidades Temáticas construidas, se seleccionaron aquellas muestras más relevantes y significantes, para así dar cuenta del desarrollo de cada una de los conceptos agrupados en ellas, generando así 5 categorías de análisis y sus respectivas sub categorías

Finalmente, con los argumentos separados se dio lugar a los análisis y reflexiones, que permitieron construir desde la teoría y la práctica, criterios de mejora de los ambientes de aprendizaje en los dos centros infantiles.

Categoría	Sub categoría
<u>Ambiente de aprendizaje flexible:</u> <i>El establecer espacios de aprendizaje flexibles permite que los niños y niñas completen con su imaginación, con sus explicaciones y acciones, el sentido que poseerá para ellos el ambiente físico, por lo que este siempre debe estar abierto a ser extendido y terminado por las experiencias de todos sus habitantes.</i>	<u>Ambiente Adaptable:</u> <i>El Ambiente de aprendizaje es flexible, por lo que podemos decir que este se debe acomodar a las necesidades de enseñanza como alas desafíos e intereses de aprendizaje de los párvulos, por lo cual debe proporcionar a sus habitantes espacios multipropósito que estén en una constante re significación y re-creación pedagógica.</i>
	<u>Ambiente Físico Socialmente ocupable:</u> <i>El ambiente físico provee una variedades áreas/posibilidades para que tanto los párvulos como los adultos puedan reunirse a desarrollar actividades recreativas, experiencias de aprendizaje y rituales específicos de su interés.</i>
<u>Ambiente de aprendizaje simbólicamente significativo:</u> <i>El ambiente reconoce y acoge a la diversidad sociocultural que tiene la comunidad, principalmente la familia, generando espacios de trabajo pedagógicos y de cuidado pertinente. El modelamiento de la sala debe reconocer y Plasmear la vinculación con las familias, con los agentes educativos, además de ofrecer un paisaje multisensorial, armonioso y consistente con los significados de la comunidad educativa.</i>	<u>Situado en la familia:</u> <i>El ambiente físico de la sala debe acoger y fortalecer a los diversos agentes educativos de la comunidad; ha de reflejar la vinculación del trabajo pedagógico que allí se desarrolla.</i>
	<u>Espacio estético:</u> <i>El ambiente físico ha de provocar de manera global el goce de una experiencia armoniosa y agradable. Supone un paisaje no sólo visual, sino también sonoro y kinestésico, el cual se construye en una vivencia integral y coherente para sus habitantes. El paisaje mostrara así su carácter local, reconociendo la apertura hacia los estilos estéticos globales y emergentes.</i>
<u>Ambiente pedagógicamente intencionado:</u> <i>El ambiente físico de las salas de clases ha de modelarse cuidadosamente, para así intencionar aprendizajes de diversos tipos. El modelamiento de los elementos de la sala, los espacios y ambientaciones, se debe preparar cuidadosamente para generar experiencias pedagógicas diversas. El ambiente físico es un reflejo del proyecto educativo y busca provocar interacciones que potencien el proceso de enseñanza aprendizaje entre los párvulos, adultos y recursos.</i>	<u>Centrado en aprendizajes:</u> <i>La disposición del ambiente físico busca la construcción de determinados aprendizajes que son monitoreados y evaluados de manera sostenida. Los diversos aspectos y componentes considerados en el ambiente físico despliegan una variedad importante de posibilidades de aprender y de enseñar.</i>
	<u>Reflejo del proyecto educativo:</u> <i>El ambiente físico es fruto elecciones pedagógicas basadas en uno o más referentes curriculares. Estas definiciones de diseño y uso espacial son un correlato consciente de las concepciones de aprendizaje, enseñanza y niño que tiene el proyecto educativo.</i>

	<u>Ambiente provocador de interacciones:</u> <i>El ambiente físico pone en valor la habilidad social, favoreciendo la humanidad los espacios, en el encuentro colaborativo de pequeños grupos, el sentido de pertenencia a una comunidad y la explotación y experimentación con diversos materiales y recursos.</i>
<u>Ambiente de aprendizaje inclusivo:</u> <i>Los espacios de la sala son física y culturalmente accesibles para todos. El ambiente físico se ha diseñado para el uso universal, sin estigmatizaciones o segregación de sus usuarios. La sala es fácil de entender para todos los que lleguen a ella, pues es usable intuitivamente por personas de diversas edades, habilidades, etnias, religiones y clases.</i>	<u>Uso del ambiente físico:</u> <i>El ambiente físico es fácil de entender y de usar para sus ocupantes; ofrece puntos de reconocimiento y vías de circulación clara. Proporciona información y retroalimentación eficaces, durante y después de su uso.</i> <u>Ambiente de aprendizaje accesible para todos:</u> <i>Los diversos espacios educativos son accesible para todos los niños y adultos El diseño del ambiente físico es universal pues es usable o habitable por la mayor diversidad personas (de todas las edades y habilidades) sin la necesidad de adaptaciones o diseños especializados (Valor de lo global).</i>
<u>Ambiente de aprendizaje consciente del bienestar:</u> <i>El ambiente físico es seguro en término de normas, pero también segurizante para favorecer los deseos de exploración y autorregulación al momento de habitar y ocupar la sala. Así, los espacios se vuelven confortables en tanto provocan sentimientos de aceptación, goce y salud. El modelamiento del ambiente físico se ha de responsabilizar por mantener esa habilidad. Lo anterior, genera un uso sustentable de los recursos, espacios y relaciones con el entorno natural y social</i>	<u>Ambiente segurizante:</u> <i>El ambiente físico no es solo seguro en términos de normativa vigente, sino además es segurizante de la ocupación social del espacio, favoreciendo el deseo de exploración, la adquisición de las reglas de comportamiento seguro y la garantía de protección en el proceso de familiarización con el espacio físico y con el proceso de aprender.</i> <u>Ambiente confortable:</u> <i>La ambientación física genera sentimientos de aceptación, bienestar y goce por aprender y convivir. Promueve que tanto adultos como párvulos vayan avanzando paulatina y conscientemente en la identificación de aquellas situaciones que le permiten sentirse sanos y cómodos, en la colaboración de su realización (la calidad de la iluminación, ruido, temperatura y humedad no interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje).</i>

3.9 Criterios de rigor.

La rigurosidad en un proceso investigativo es preciso asegurarla y tenerla en cuenta, es por ello que con este propósito se presentan los procedimientos centrales de la técnica de análisis de datos textuales y de los criterios que permiten asegurar el rigor y la calidad científica de los estudios cualitativos. Estos criterios son: la credibilidad, la confirmabilidad, y la transferibilidad.

En resumen cada una de ellas se refiere a:

i. Credibilidad: Esta se refiere a cuando los hallazgos del estudio son reconocidos como reales por las personas que participaron y por quienes han experimentado, o han estado en contacto con el fenómeno investigado

ii. Confirmabilidad: se refiere a la neutralidad de la interpretación o análisis de la información.

iii. Transferibilidad: es la posibilidad de trasladar los resultados a otros contextos o grupos similares.

Profundización de los criterios:

La credibilidad: se logra cuando el investigador, a través de observaciones y conversaciones prolongadas con los participantes, recolecta información que produce hallazgos y luego éstos son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten. Entonces, credibilidad se refiere a cómo los resultados de un estudio son verdaderos para las personas que fueron estudiadas, y para quienes lo han experimentado, o han estado en contacto con el fenómeno investigado.

El criterio de credibilidad se puede alcanzar porque generalmente los investigadores, para confirmar los hallazgos y revisar algunos datos particulares, vuelven a los informantes durante la recolección de la información. Según Castillo y Vásquez (2003) a las personas les gusta participar en la revisión para reafirmar su participación, también porque desean que los hallazgos sean lo más creíbles y precisos. En este sentido pueden corregir los errores de interpretación de los hechos dando ejemplos que ayuden a clarificar las interpretaciones del investigador.

Confirmabilidad o auditabilidad: La confirmabilidad (Leininger, 1994) se refiere a la forma en la cual un investigador puede seguir la pista, o ruta, de lo que hizo otro (Guba y Lincoln, 1981). Para ello es necesario un registro y documentación completa de las decisiones e ideas que ese investigador tuvo en relación con el estudio. Esta estrategia permite examinar los datos y llegar a conclusiones iguales o similares, siempre y cuando se tengan perspectivas análogas.

Para determinar si una investigación cumple con este criterio los aspectos que se consideran son las descripciones de las características de los informantes, grabaciones, transcripción fiel de las entrevistas de los informantes y describir los contextos físicos, interpersonales y sociales.

Transferibilidad o aplicabilidad: da cuenta de la posibilidad de ampliar los resultados del estudio a otras poblaciones. Guba y Lincoln (1981) indican que se trata de examinar qué tanto se ajustan los resultados a otro contexto. Los lectores del informe son quienes determinan si se pueden transferir los hallazgos a un contexto diferente. Para ello se necesita hacer una descripción densa del lugar y las características de las personas donde el fenómeno fue estudiado. Así el grado de transferibilidad es función directa de la similitud entre los contextos donde se realiza un estudio.

Para Castillo y Vásquez (2003) reproducir el fenómeno social es difícil porque pueden variar las condiciones bajo las cuales se recolectaron los datos, y resulta inverosímil controlar las variables que pueden afectar los hallazgos.

3.10 Presentación de los Contextos Pedagógicos.

Centros Educativos:	Jardín Infantil 1.	Jardín Infantil 2
Dependencia:	UMCE	UMCE
Cobertura:	50 niños y niñas Aprox.	50 niños y niñas Aprox.
Niveles educativos de atención:	• Sala cuna Heterogénea: 1 cursos • Heterogéneo Mayor: 1 cursos	• Sala cuna Heterogénea: 1 cursos • Heterogéneo Mayor: 1 cursos
Jornada:	• Horario normal: de 7:30 a 16:30 hrs y extensión horaria: hasta las 18:30 hrs.	• Horario normal: de 7:30 a 16:30 hrs y extensión horaria: hasta las 18:30 hrs.
Dotación de personal:	• 1 Educadora directora • 2 Educadoras pedagógicas • 7 Asistentes de párvulos • 1 Auxiliares de servicio • 2 Manipuladoras de alimento	• 1 Educadora directora • 2 Educadoras pedagógicas • 7 Asistentes de párvulos • 1 Auxiliares de servicio • 2 Manipuladoras de alimento

CAPÍTULO IV

4. ANÁLISIS

A continuación se presentan el análisis, el cual se organiza desde categorías levantadas, las cuales se desglosan del concepto central “Ambiente físico de Aprendizaje”, que para esta investigación es definido como: *espacio en donde se desarrollan y fortalecen las competencias afectivas, sociales y cognitivas necesarias para enfrentar de manera creativa las demandas crecientes del entorno durante los primeros años de vida.*

4.1 Categorías y Sub Categorías.

- Ambiente de aprendizaje flexible
 - Ambiente adaptable.
 - Ambiente físico socialmente ocupable
- Ambiente de aprendizaje simbólicamente significativo
 - Situado en la familia
 - Espacio estético
- Ambiente pedagógicamente intencionado.
 - Centrado en aprendizajes.
 - Reflejo del proyecto educativo.
 - Ambiente provocador de interacciones.
- Ambiente de aprendizaje inclusivo
 - Uso del ambiente físico.
 - Ambiente de aprendizaje accesible para todos.
- Ambiente de aprendizaje consciente del bienestar.
 - Ambiente segurizante.

- Ambiente confortable.
- Agentes educativos y su participación en el uso del ambiente.

4.2 Cuerpo del Análisis.

4.2.1 Categoría: Ambiente de aprendizaje flexible.

CATEGORÍA		
Ambiente de aprendizaje flexible.		
SUB – CATEGORÍA	JARDÍN INFANTIL 1	JARDÍN INFANTIL 2
<u>Ambiente adaptable.</u>	Dentro del espacio – sala se observan muebles que permiten la organización y distribución la sala, a su vez existen señaléticas, las cuales no se encuentran bien definidas y/o establecidas.	Dentro del aula de este jardín encontramos espacios para la organización sin un orden lógico, las cajas organizadoras poseen una rotulación no correspondiente y muebles organizadores con exceso de material, lo que no facilita el cierre de estos dejando acceso a la manipulación de los niños y niñas.
	Se observan dentro del espacio educativo lugares permanentes y establecidos, en ellos están los espacios para el saludo, espacio para las experiencias de aprendizaje, espacios para realizar las comidas y colaciones.	Se visualizan como parte del espacio educativo Zonas de uso permanentes, estos permiten realizar el saludo diario, comidas y colaciones, espacio para las experiencias de aprendizaje, etc.
	La disposición dentro de la sala es armoniosa producto del espacio, existe un tránsito fluido el cual permite la circulación sin interrupciones.	No existe conexión en si misma dentro de la sala, no hay espacios, rincones o zonas, el mobiliario al interior dificulta la movilidad fluida para los niños y adultos.
	Las áreas se transforman según la disposición de la jornada, según las necesidades del grupo y según experiencias de aprendizaje.	Los espacios de la sala se modifican acorde a las necesidades de los niños y niñas, según la jornada y/o experiencias de aprendizaje.
<u>Ambiente Socialmente Ocupable</u>	Existen muebles los cuales ponen al alcance de los niños y niñas los materiales.	Muebles y estantes con exceso de materiales, y sobre carga de elementos.
	Muebles con daños estructurales.	Puertas de muebles que no se cierran
	El ingreso a la sala es claro, se encuentra delimitado, al abrir la puerta nos encontramos inmediatamente con el espacio interno de la sala (mesas, sillas, rincones, etc.)	Sala con ingreso delimitado, posee anclada a la puerta una reja de madera que es de vaivén.
	Dentro de espacio-sala encontramos dos tipos de mobiliario, cuatro mesas normativas y un conjunto de otra mesas de agrupadas en forma	Al pasar la reja de entrada nos encontramos inmediatamente con el espacio interno de la sala (mesas, sillas, percheros, etc.)

	octagonal que no cumplen con la norma estandarizada.	
	El espacio es constantemente movable y reorganizado	Dentro de espacio-sala encontramos mobiliario de tipo normativo.
	El espacio de los percheros cumple una doble función, estos son por un lado percheros, por otro lado pizarras magnéticas.	En lo que respecta al espacio-patio, encontramos un piso desnivelado, con variedad de árboles que datan de muchos años, algunos con un crecimiento desnivelado y raíces sobresalientes, juegos anclados al suelo, casa de muñecas, variedad de plantas en maceteros.
	En lo que respecta al espacio-patio, encontramos un piso desnivelado, la mitad de este es de tierra en algunos sectores con pasto, huerta, árbol nogal antiguo con un crecimiento desnivelado y raíces sobresalientes, palmeras, jardineras y arbustos pequeños, juegos de plástico de fácil movimiento.	Patio techado, que sirve de pasillo para la transición hacia las salas y el baño.

4.2.2 Análisis categoría Ambiente Adaptable.

Bajo las observaciones que se han realizado podemos decir que dentro del ambiente físico en ambos espacios educativos encontramos organizadores, separadores y señaléticas, sin embargo estas últimas no se encuentran bien definidas, pues solo en algunos lugares se encuentran visibles; en su mayoría las señaléticas que encontramos hacen referencia a la seguridad, rincones establecidos y tableros; la simbolización del ambiente físico es de suma importancia para los procesos cognitivos de los niños y niñas, pues: *“La imagen gráfica es un intermediario entre el juego y la imagen mental”* (Ministerio de Educación de Perú; Instituto Superior de Educación Pública, 2011), por lo que permite entregar a los niños y niñas una representación concreta de las posibilidades que se le entregan.

Dentro de las organizaciones de ambas salas encontramos lugares permanentes y establecidos, en ellos están los espacios para el saludo, espacio para las experiencias de aprendizaje, espacios para realizar las comidas y colaciones, sin embargo dentro de la estructura, estos son modificables, lo cual permite que sean espacios completamente dinámicos y acorde a las necesidades de los niños y niñas, tal como se plantea en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2001): “el espacio educativo se refiere al conjunto de aspectos que conforman un ambiente físico que posibilita al educador ofrecer contextos y recursos materiales pertinentes para una gama de aprendizajes, facilitando el trabajo individual del niño con el encuentro con otros, por lo que es importante que siempre se permita la transformación según la disposición de la jornada” (MINEDUC, 2001), es decir un lugar que se utiliza para comer, luego es utilizado para la proyección de un material, el área de experiencias focalizadas es modificada para realizar la siesta, etc.

En cuanto a la disposición de los espacios en base la conexión de las diversas experiencias, rincones o zonas, encontramos diferencias considerables en ambos centros educativos, pues en el JARDÍN INFANTIL 1 podemos visualizar que la sala si bien es armoniosa con respecto al espacio, pues en ella el tránsito fluye permitiendo la circulación sin interrupciones, encontramos que en los rincones establecidos en la sala, no existe una conexión a simple vista entre ellos; por lo cual no existe una vínculo dentro de las temáticas establecidas en el interior, hay rincones que no se utilizan y otros en mal estado, por lo que también es visible que no están en constante cambio o modificación según lo intereses, pues si esto fuese así, estos daños estructurales no se apreciarían. Bajo la observación que se realizó de este punto en el JARDÍN INFANTIL2 podemos decir que en ella existe una sobre carga de elementos, principalmente en los muebles de los cuales algunos no se

pueden cerrar por su contenido, generando un peligro para los habitantes, no existen espacios, rincones o zonas, y no se observa conexión coherente con respecto a los materiales que se encuentran al alcance de los niños y niñas, y al estar la sala dispuesta con las mesas y sillas en su interior se ve sobrecargada visualmente, dificultando el tránsito fluido para los adultos y los niños.

Observando la disposición del ingreso a la sala, podemos prestar atención que en ambos centros educativos no existe una transición acogedora hacia los espacios educativos, la primera dificultad y quizás la más significativa la encontramos en el JARDÍN INFANTIL2 aquí si bien la entrada está claramente delimitada, esta se encuentra obstaculizada, es decir tiene una reja inmediatamente junto a la puerta, lo que hace que al abrir no podamos ingresar de inmediato sin sortear esta barrera, una vez que logramos ingresar nos encontramos de inmediato con el espacio educativo, chocando quizás con algún niño o niña que está jugando, o algún material que está en el suelo, también encontrándonos de golpe con el mobiliario. En lo que respecta al JARDÍN INFANTIL1 podemos observar que la entrada de la sala está claramente delimitada, en su ventana tiene un detalle que dice bienvenidos, lo cual delimita que es esta la entrada e invita a las personas a ingresar, sin embargo, al abrir la puerta las encontramos con inmediatamente con las mesas, pues estas se encuentran separadas solamente a 3 pasos desde el ingreso, por lo cual no existe una transición acogedora, pues se encuentra casi encima del ingreso.

Otro punto observado para llegar a un aprendizaje adaptable, son los límites que han de considerar estos ambientes físicos, bajo la mirada de la estructuración del espacio-sala encontramos diferencias en los

centros educativos, pues en el JARDÍN INFANTIL1 observamos que se utilizan dos tipos de mobiliario, cuatro mesas normativas que son de fácil movimiento, pues son livianas y permiten su traslado dentro del espacio sin causar ningún tipo de malestar al personal, sin embargo, existe un conjunto de otras mesas de agrupadas en forma octagonal que no cumplen con la norma estandarizada, estas mesas utilizan mucho espacio, por lo cual reagruparlas es dificultoso en algunos momentos; en este caso la norma vigente del mobiliario nos dice que han de ser mesas completas de madera Coigüe o Raulí, cubierta de Madera terciada color en 12mm de espesor, cuadradas, de 70 x 70 con 51cm. de alto (JUNJI, 2013). Para el caso del JARDÍN INFANTIL2 podemos decir que con lo que respecta al mobiliario, no se encuentran dentro de la norma vigente, pues cumple con la norma vigente en el año 2007; a su vez, la relación del espacio con la cantidad de mesas y sillas que se deben encontrar en su interior (por la cantidad de niños y niñas que atienden) hacen que se sobrecargue el lugar, tanto visualmente como funcionalmente. Pese a estas dificultades, el espacio en ambos centros educativos es constantemente movable, lo cual permite reorganizar según las necesidades de los niños y niñas, los lugares no son constantes, pues todo se reestructura según la necesidad de lo planificado.

En lo que se visualiza dentro del entorno, podemos hablar de los percheros como lugar significativo para el aprendizaje, pues permiten a los niños y niñas establecer aprendizajes de orden, en el caso del JARDÍN INFANTIL 1 encontramos que estos, cumplen una doble función, ya que se reordenan según las necesidades, estos son por un lado percheros, por otro lado pizarras magnéticas y su estructura sobre ruedas permite que también sirvan de separadores de espacios. En el caso del JARDÍN INFANTIL2 encontramos estos percheros estáticos, todos señalizados por medio de fotografías y nombres, cada uno con un espacio por párvulo.

Un punto de diferencia considerable se produce en la diversidad de materiales a disposición de los párvulos, pues, en el JARDÍN INFANTIL 1 encontramos una evidente intención relacionadas con las planificaciones, permitiendo que sea el párvulo quien enriquezca su conocimiento y poniendo al alcance de ellos la posibilidad de preguntarse, explorar y enfrentar nuevos desafíos, tal como lo plantea la UNICEF en su manual escuelas amigas de la infancia: “el proceso educativo no debe consistir en que los niños sean receptores pasivos del conocimiento impartido por una sola autoridad, el maestro. En lugar de ello, debe ser un proceso interactivo en el que los niños sean participantes activos que observan, exploran, escuchan, razonan, preguntan y “llegan a aprender”.” (UNICEF, 2007) A su vez, esta posibilidad no es bien visualizada en el JARDÍN INFANTIL 2, el espacio de este centro no comunica mayormente intenciones pedagógicas en sus rincones, si bien existen zonas, en ellas no se observa a simple vista una clara intención pedagógica.

Al mirar el espacio-patio, en ambos centros educativos encontramos un piso desnivelado, la mitad de este es de tierra en algunos sectores con pasto, huerta, árboles antiguos con un crecimiento desnivelado y raíces sobresalientes, jardineras y arbustos pequeños, la diferencia en estos se produce al observar los juegos, pues en el JARDÍN INFANTIL2 encontramos juegos por estaciones (resbalin, columpio y casa de muñecas) estos juegos se visualizan deteriorados, lo que representa un peligro para las jornadas de juego libre de los párvulos, en ambos encontramos juegos de plástico de fácil movimiento, estos juegos permiten la movilidad y a su vez entregan un libre uso con diversas posibilidades, también encontramos en este espacio regadores aspersores dispuestos de manera aleatoria y con una altura de 20cm aprox. Lo que

presenta un evidente riesgo de caída, esto es claramente identificado por la directora en su entrevista; si bien en ambos casos este espacio se reorganiza fácilmente, ya que tienen la particularidad de ser amplios, si presentan una diversidad de riesgos que pueden ser previstos, pues se observa que estos en reiteradas situaciones trepan por árboles, o se lanzan frutos secos que caen y están desparramados en el suelo, también al correr existen caídas por lo desnivelado del lugar, por las raíces sobresalientes y por trozos de madera enterrados en el suelo de juegos retirados.

4.2.3 Dimensiones: Ambiente de aprendizaje simbólicamente significativo.

CATEGORÍA		
Ambiente de aprendizaje simbólicamente significativo.		
SUB – CATEGORÍA	JARDÍN INFANTIL 1	JARDÍN INFANTIL 2
<u>Situado en la familia</u>	Trabajos realizados por lo niños y niñas del nivel	Trabajos realizados por lo niños y niñas del nivel.
	Las familias hacen ingreso a la sala en diversas experiencias de aprendizaje acompañando a sus hijos.	Las familias pueden ingresar a las salas de clases para acompañar a sus hijos en las experiencias de aprendizaje.
	Sillas para adultos al integrarse al grupo	Soportes como sillas para que las familias compartan las experiencias.
	No se visualiza el significado que tiene para las familias el centro educativo.	No se visualiza vinculación con las familias en lo físico del centro educativo.
<u>Mirado desde lo estético</u>	No se visualizan estereotipos dentro de los espacios educativos.	No se visualizan estereotipos dentro de los espacios educativos.
	No hay representaciones propias de las culturas de las familias	No hay representaciones propias de las culturas de las familias
	Las paredes verdes y damasco	Las paredes blancas y muy sucias
	Paredes con trabajos de los párvulos a modo de decoración navideña.	No hay material multisensorial.
	No hay material multisensorial,	
	Material sonoro (instrumentos musicales) son utilizados solo en experiencias de aprendizaje específicas	

4.2.4 Análisis categoría Ambiente de aprendizaje simbólicamente significativo.

Los ambientes físicos de aprendizaje de todas las instituciones educativas, deben aspirar a ser espacios para un aprendizaje significativo, pero no deben olvidar ser siempre lugares para vivir comunidad, comenzando a formar parte de la sociedad y de esa forma reconocer a los otros (Greenman, 2005) entendiendo lo que nos plantea este autor, podemos decir que sin duda los espacios educativos han de reflejar los

intereses de sus habitantes, ofreciéndoles elementos que los conecten con la comunidad y códigos culturales propios de sus familias, sin embargo, dentro de los dos centros educativos que observamos, no se logra visualizar este planteamiento, pues en ellos no hay reflejo de los valores y vidas de los habitantes; no así con los intereses, idea que se logra observar en el JARDÍN INFANTIL 1, en esta sala se observan trabajos realizados por los párvulos, a modo de decoración del espacio y también como exposición en este, de esta forma se reflejan los intereses de los niños y niñas, pues son ellos quienes en su mayoría están hablando de la celebración que se acerca “Navidad”. En lo que se refiere a fotos, carteles y registros de trabajos no encontramos. En lo que respecta al JARDÍN INFANTIL2 dentro del espacio a la sala no encontramos ni fotografías, ni carteles, ni trabajosa modo de registro de las experiencias vividas, situación que se contrapone con la declaración de la directora, quien comenta que la sala está repleta de estos, como significado de los niños y niñas; sin embargo, en el espacio patio se observan trabajos realizados por los niños, en relación al tema de la primavera, por lo que se lee entre líneas que las actualizaciones tampoco son constantes, de modo que tampoco reflejarían los intereses de estos.

En lo que refiere al espacio físico, no se reflejan elementos significativos que vinculen a la familia con los jardines. Encontramos que en ambos centros educativos no existe una relación explícita de los significados de las familias, sus costumbres y creencias, de modo que en el ambiente no se observan vinculaciones con estas. Dicha observación es avalada por ambas directoras, quienes concuerdan con nuestro registro.

En relación a las observaciones que se realizan, encontramos que ambos centro educativos son puertas abiertas, esto significa que los

padres, madres o apoderados puedan entrar a conversar con las educadoras, observar y/o participar de las actividades que realizan los niños y niñas (Correa, S/F). Pese a ello dentro de los espacios que cobijan a los niños y niñas no se percibe o aprecia nada que pueda utilizarse como espacio para recibir y acoger a las familias, esto se ve reafirmado con la entrevista realizada a la Directora del JARDÍN INFANTIL 1, quien asevera que “dentro del espacio educativo no existen soportes para albergar a las familias”, si bien estas pueden participar de los encuentros con los párvulos, no existe un espacio determinado para ello. Es así como se observa que al incorporarse los adultos a las experiencias ellos han de utilizar algunas de las sillas normativas para los adultos, o bien utilizar las de los párvulos, generando con ello la incomodidad que esto provoca. A su vez dentro del espacio-patio no existe soporte permita la integración del adulto, de hecho en el JARDÍN INFANTIL 1 en momentos de patio vemos a las adultas, sentadas en la orilla de un arenero, o en unas ruedas que los párvulos tienen para jugar o bien con sillas de la sala en el patio.

La realidad no es muy distinta en el JARDÍN INFANTIL2, pues aquí dentro del espacio – sala tampoco se encuentran soportes para facilitar la comodidad de las familias, sin embargo dentro del espacio – patio podemos observar que por el contorno exterior de la sala encontramos una especie de loza, la cual inicialmente estaba destinada a contener maceteros, pero ha sido utilizada como soporte para facilitar la incorporación de los adultos que los visitan a las experiencias que se desarrollan en este lugar.

Bajo la mirada de la transformación o moldeamiento de los espacios educativos, podemos ver que en ambos centros educativos no existe muestra de los significados que este lugar tiene para los diversos niños y

sus familias, lo cual tampoco considera se han de considerar espacios que incentiven a los niños, niñas y adultos presenten ideas o proyectos para con la familia.

Todo esto nos hace reflexionar en por qué no se produce esta vinculación con un ente educativo tan importante como es la familia pues, para ambos actores (familia y centro educativo) existe un elemento en común: el niño (...) La participación de la familia, como una variable de la calidad en educación, es beneficiosa tanto para el sistema educativo en general, como para el niño y la familia en particular (Valdivia Carretero & Valverde Forttes, 2007)

Bajo la mirada estética de los espacios físicos existe una semejanza en ambos centros educativos, pues estos se encuentran libres de estereotipos, lo que hace que exista una representación clara de la cultura que se intenta entregar a los párvulos.

En el caso del JARDÍN INFANTIL 1 podemos decir que la sala prevé un ambiente armonioso, auténtico libre de estereotipos estético, las paredes son de color verde y damasco, los trabajos se encuentran de forma agradable con respecto al moldeamiento que esta posee, a su vez y bajo la observación realizada en el JARDÍN INFANTIL2 encontramos un espacio libre de estereotipos pero estéticamente desordenado, con un exceso visual considerable, si bien las paredes son blancas, estas están sucias, y la contaminación visual que esta sala entrega desconcentra hasta los adultos que se encuentran en el lugar.

Bajo las posibilidades multisensoriales podemos decir que ambos centros no ofrecen este paisaje, si bien en el JARDÍN INFANTIL 1 encontramos instrumentos musicales, estos no están al alcance de los párvulos para ser manipulados. No se visualiza un trabajo en relación a los sentidos que nos puede proveer este tipo de materiales en ninguno de los centros educativos observados.

Bajo esta pincelada en la observación de la mirada estética, podemos decir que ambos centros educativos se encuentran empobrecidos, restando al sentido del espacio, el cual nos permite facilitar el aprendizaje de los párvulos, tal como lo plantea Javier Abad: “Es importante que el adulto ofrezca “sentido del espacio” para ayudar al niño y a la niña a comprenderse y comprender sus acciones a través del reconocimiento.”

4.2.5 Categoría: Ambiente de aprendizaje pedagógicamente intencionado.

CATEGORÍA		
Ambiente de aprendizaje pedagógicamente intencionado.		
SUB – CATEGORÍA	JARDÍN INFANTIL 1	JARDÍN INFANTIL 2
<u>Centrado en los aprendizajes</u>	Existen rincones dispuestos para inducir aprendizajes en forma desordenada, con material desgastado el uso y/o simplemente rotos.	No existen rincones evidentemente dispuestos que permitan provocar aprendizajes.
	Soporte de materiales con puntas y astillas peligrosas a la vista	Se pone a disposición de los párvulos la manipulación y exploración de materiales.
	Espacios de documentación y registro de aprendizajes en el panel técnico.	Panel técnico en donde se observa rubricas de evaluación.
	Registro anecdótico descriptivo	
<u>Reflejo del proyecto educativo</u>	El modelamiento del espacio educativo no refleja el proyecto educativo en lo que se refiere la educación en valores y emocionalidad.	El modelamiento del espacio educativo no refleja el proyecto educativo en lo que se refiere a potenciar el trabajo pedagógico con la familia.
	El modelamiento del espacio educativo tanto interno como externo refleja el proyecto educativo en lo que se refiere al sello de educación ambiental.	El modelamiento del espacio educativo externo al nivel heterogéneo refleja el proyecto educativo en lo que se refiere al sello de educación ambiental.
	El modelamiento del espacio educativo refleja la modalidad curricular declarada en el proyecto.	El modelamiento del espacio educativo no refleja la modalidad curricular declarada en el proyecto.
	Los espacios internos y externos del centro educativo reflejan una conexión coherente con la declarada en el proyecto educativo.	Los espacios internos y externos del centro educativo no reflejan una conexión coherente con la declarada en el proyecto educativo.
<u>Provocador de interacciones</u>	La disposición de la sala permite el trabajo simultáneo en grupos o sub grupos.	La disposición de la sala permite el trabajo simultáneo en grupos o sub grupos.
	No es posible un trabajo individual	No es posible un trabajo individual
	Las agentes educativas realizan en forma constante un trabajo mediado.	Las agentes educativas realizan en forma constante un trabajo mediado.
	Rincones, zonas y/o espacios que mantienen en forma constante interacciones entre los párvulos.	No existen zonas, espacios y/o rincones, por lo que si no hay una actividad o experiencia con intención pedagógica, no se permite el trabajo libre ya intencionado previamente.

4.2.6 Análisis categoría: Ambiente de aprendizaje pedagógicamente intencionado.

En lo que contempla la delimitación del espacio físico del ambiente de aprendizaje, podemos decir que este ha de estar delimitado para provocar experiencias orientadas a uno o más aprendizajes, esto se debe reflejar en el modelamiento del espacio cuando se observen rincones, los cuales deben estar pensados para ofrecer una variedad rica en experiencias para los párvulos, en lo que respecta al JARDÍN INFANTIL 1 podemos decir que en este espacio educativo si bien encontramos rincones, zonas y/o espacios, ricos en materiales, estos se observan desordenados, y con material riesgoso por el desgaste propio del uso, pues claramente no han sido mantenidos en el tiempo, no se han replanteado, y se visualizando que claramente no se ha hecho una mantención que permita limpiar y retirar los materiales que generan peligro para los niños y niñas.

En el caso del JARDÍN INFANTIL2 se puede visualizar que este recurso pedagógico es inexistente, pues si bien la sala exhibe soportes que ponen al alcance de los niños y niñas una variedad de materiales, en estos no se observa intención pedagógica a simple vista, dando a pensar que están “puestos para rellenar el espacio”, ya que no se visibiliza una concreción pedagógica, y una mantención adecuada.

Si bien los ambientes físicos hablan sobre lo que es posible hacer y aprender de ellos, en ambos espacios educativos esto es difícil de entender. Desde una perspectiva pedagógica crítica (Condell, 1993), el ambiente físico de aprendizaje se convierte en un texto por explorar y los párvulos se posicionan en el cómo investigadores de este, pero para poder

concretizar esta situación debemos considerar que deben existir soportes para documentar estos procesos, soportes que no son visibilizados a simple vista en el JARDÍN INFANTIL², pues aquí solo se representan los procesos de aprendizajes por rubricas (observadas en el panel técnico) que ubican a los párvulos en un proceso de adquisición del aprendizaje, pero no dan a conocer los intereses propios de estos; en cambio en el JARDÍN INFANTIL 1 encontramos estos soportes y adicional a ellos, registros de observación y registros anecdóticos descriptivos, los cuales nos permiten develar los intereses de los párvulos y adquirir una postura pedagógica ante las experiencias que el espacio-ambiente entrega a los niños y niñas; es decir lo que esta práctica nos muestra es una práctica espacial, centrada en el aprendizaje reconociendo al niño como un nómada del imaginario (Vecchi, 1998), como un creador de posibilidades que las encuentra en la búsqueda de nuevos desafíos que probablemente como educadores no la planificaríamos.

Según Loris Malaguzzi (1995) los ambientes físicos de aprendizaje, en especial los centrados en la primera infancia, deberían ser “una especie de acuario transparente donde se reflejan las ideas, las actitudes y las personas”. Concordando con este autor, se subyace la importancia del reflejo nítido del proyecto educativo en los espacios para el aprendizaje, como una forma de compromiso con la participación del entorno sociocultural en el que están inmersos, es por ello que es de vital importancia que el modelamiento de los espacios comunique y consigne valores, sentidos o definiciones del curriculum institucional. Desde esta perspectiva es posible observar que el JARDÍN INFANTIL 1 no refleja la el proyecto educativo en lo que se refiere la educación en valores y emocionalidad, pero si en lo que se refiere al sello de educación ambiental, a su vez el modelamiento del espacio educativo refleja la modalidad curricular declarada en el proyecto, pues los espacios internos

y externos del centro manifiestan una conexión coherente con la declarada en el proyecto educativo; sin embargo, en lo que respecta a este punto el JARDÍN INFANTIL2 no refleja la el proyecto educativo en lo que se refiere a potenciar el trabajo pedagógico con la familia, pues en el modelamiento del espacio físico no se concretiza este planteamiento del PEI, a su vez, el espacio educativo externo al nivel heterogéneo refleja el proyecto educativo en lo que se refiere al sello de educación ambiental, pese a ello el modelamiento del espacio educativo no refleja la modalidad curricular declarada y tampoco una conexión coherente entre la diversidad de los territorios para el aprendizaje.

Intencionar pedagógicamente el ambiente de aprendizaje, para generar relaciones potenciadoras, es una tarea altamente compleja, pues se ha de tener en cuenta el equilibrio constante entre el conocimiento, la creatividad individual, las posibilidades colaborativas, etc. Bajo este precepto las pedagogías consientes de lugar prestan atención a un sinfín de elementos para provocar pequeñas comunidades para el aprendizaje dentro de los espacios educativos (Fraser & Honneth, 2006), bajo esta mirada podemos decir que mediante la observación realizada se encontró que en el JARDÍN INFANTIL 1 la facilidad de moldeamiento de la sala permite que se produzca un trabajo simultaneo entre los párvulos(pese a las diferencias de edades) en las ocasiones que se amerita el trabajo de ambos sub grupos, en el caso de trabajar por sub grupos se permite que se realice un trabajo fluido sin interrupciones, lo cual facilita una colaboración entre pares contribuyendo a sus aprendizajes; pese a ello el moldeamiento de la sala no prevé de espacios de privacidad trabajo individual y/o aislamiento personal, pero si se visualiza claramente que el ambiente físico invita al encuentro y al trabajo mediado por los adultos, en las diversas disposiciones de la jornada. En lo que respecta a la JARDÍN INFANTIL2 podemos decir que es factible el trabajo en la

diversidad de los sub grupos, facilitando a su vez la colaboración entre los párvulos los aprendizajes en la diversidad de edades que encontramos en el espacio, sin embargo, no se potencia la privacidad en el trabajo individual, pese a que se visualiza un trabajo mediado por parte de las adultas que habitan los espacios educativos.

4.2.7 Categoría: Ambiente de aprendizaje inclusivo.

CATEGORÍA		
Ambiente de aprendizaje inclusivo		
SUB – CATEGORÍA	JARDÍN INFANTIL 1	JARDÍN INFANTIL 2
<u>Uso del ambiente físico</u>	No se observa en el ambiente físico espacios que muestren culturas, religiones y etnias de los niños y niñas.	No se observa en el ambiente físico espacios que muestren culturas, religiones y etnias de los niños y niñas.
	Se logra visualizar el propósito en los usos de los espacios.	No se logra visualizar el propósito en los usos de los espacios.
	Vías de circulación y evacuación claras y definidas.	Vías de evacuación claras y definidas.
	No se visualiza información sobre el uso de los muebles y/o soportes que se encuentran en la sala.	No se visualiza información sobre el uso de los muebles y/o soportes que se encuentran en la sala.
	Se visualiza como reconocimiento o referencia del espacio: los percheros, algunos rincones, espacio de entrada/bienvenida y el ingreso al baño.	Se visualiza como reconocimiento o referencia del espacio: los percheros (internos y externos), Zona de Juegos, espacio de entrada y el ingreso al baño.
<u>Accesible para todos</u>	Se observa limitación en el acceso a materiales, por parte de algunos niños y niñas, ya que el espacio en donde se encuentran es más alto de lo que pueden alcanzar.	Existen muebles de un metro de alto y 20cm de ancho, no anclado a la pared, lo que provoca que acceda con dificultad a los materiales que están más cercanos a la pared, pues se deben inclinar para tomarlos y este puede caer sobre el niño o la niña.
	Las adultas tienen dificultad en el acceso de todos los espacios de la sala.	No, pues la reducción del espacio dificulta el acceso.
	Transito fluido.	Existen dos estantes de aproximadamente 1,70 con dos compartimientos, un espacio de 1 metro aprox. y el otro de 70cm aprox. En el espacio bajo se observan cojines guardados de manera que las puertas no es posible cerrarlas, pudiendo desprenderse por completo sobre los párvulos.

4.2.8 Análisis categoría: Ambiente de aprendizaje inclusivo.

Un ambiente de aprendizaje ha de configurarse con soportes que entregan un mensaje claro sobre las posibilidades de uso y funciones, en base a esto Tonucci (1997) planteaba que con el exceso de estructuras de las instituciones educativas de primera infancia, se ha perdido casi por completo el vínculo con el placer, recurriendo muchas veces a un motor menos poderoso y eficaz, como lo es el deber. Con lo planteado y considerando las observaciones realizadas podemos decir que el acceso al conocimiento o bien al aprendizaje, no tiene como único acceso al educador, sino que también tiene a las condiciones o posibilidades que le entrega un ambiente físico inclusivo y fácil de entender, considerando que los espacios han de ser significativos, para que se puedan establecer y generar aprendizajes trascendentales para la vida.

Considerando las observaciones realizadas podemos decir que no se observan en los espacios educativos muestras de las diversas culturas, religiones y etnias de los niños y/o sus familias.

El ambiente físico del JARDÍN INFANTIL 1 presenta una organización que es de fácil entendimiento, pese a que existe un constante cambio en los usos de los espacios, se logra visualizar el propósito que subyace en ellos, esto se ve reflejado en la seguridad y autonomía con la que se desenvuelven los párvulos dentro de los espacios que habitan. Dentro de este mismo enfoque podemos decir del JARDÍN INFANTIL2 que no es visualizable su intención pedagógica en lo que respecta a los espacios que están establecidos.

En lo que respecta a las vías de circulación, podemos establecer que estas en el JARDÍN INFANTIL 1 se encuentran claras y definidas, libres de riesgos que entorpezcan el uso adecuado, también las vías de evacuación son de fácil entendimiento, para los habitantes y las personas que se integran al espacio; en contraste a esto, encontramos que el JARDÍN INFANTIL2 las vías de circulación no son claras, muchas veces se entorpece el tránsito libre, en cualquier espacio educativo, sin embargo las vías de evacuación están claramente definidas, pese a ello, se maneja la puerta de ingreso con llave, situación que ha de ser riesgosa en caso de evacuación.

En cuanto a los diversos soportes que se visualizan en los distintos espacios educativos, podemos decir que en ambos centros educativos existen algunos mensajes sobre el uso y sus posibilidades, pese a ello, estos no son claros, no están en buen estado, no corresponde al soporte, o bien derechamente en algunos casos no existe.

En el caso de los elementos que funcionan como puntos de referencia para utilizar o reconocer los diversos espacios, podemos decir que en ambos casos, al ser espacios funcionales encontramos diversos lugares, dentro de los cuales podemos encontrar puntos de reconocimiento (señaleticas) en el área o espacio de percheros, los cuales, en ambos casos están debidamente señalados, a su vez en ambos lugares encontramos el ingreso al baño, como punto de referencia. En el caso del JARDÍN INFANTIL 1 adicional a estos encontramos que los rincones (no todos) están señalados y también el lugar de bienvenida al espacio educativo interno. El desarrollo de este punto dentro de los espacios educativos para que sean observados como tercer educador es una tarea importante, pues lograr definir un espacio para la habitabilidad universal (Condell et al.

1997) implica ofrecer a los párvulos y adultos, las herramientas y soportes que portan un mensaje claro respecto a las funciones y usos.

Entregar un acceso libre, simbólico y propio es dar oportunidades a los niños y niñas para que ellos creen aprendizajes significativos, permitiendo que vivan su espacio educativo, tal como lo dice Malaguzzi (1995) no que este sea el que lo prepare para la vida; para que este planteamiento educativo se logre dar, debemos como educadores cautelar que el ambiente físico esté dispuesto para que los niños y adultos puedan llegar a cada Rincón y material de la sala que le sea pertinente utilizar; este foco de observación no se logró visualizar, pues en ambos centros educativos, se segrega el acceso a materiales a algunos niños y niñas, ya sea colgando materiales no aptos, lo que produce que los niños y niñas trepen generando zonas de riesgo (en el caso del JARDÍN INFANTIL 1) o bien dejando materiales en acceso del párvulo, pero en zonas de riesgo para su manipulación.

En ambos casos podemos observar que los adultos que habitan los espacio también acceden con cierta dificultad a algunos rincones de las salas, si bien existen muebles que están protegidos del acceso de los párvulos, estos se encuentran muy altos, lo cual también produce riesgo para las adultas, pues deben subir a sillas para acceder a estos lugares, lo cual también produce riesgo de caída.

En el caso del JARDÍN INFANTIL 1 el transito dentro de la sala es fluido, por lo cual, a lo que refiere a ocupación permite que todos los niños y niñas la puedan habitar, esto implica que según el momento del día todos pueden acceder fácilmente a lo que se utiliza. Sin embargo

cuando llega el momento de trabajar en rincones, los niños no pueden acceder a todo y para las adultas cuando llega el momento de buscar material para su utilización tampoco es factible que accedan a todo.

En el caso del JARDÍN INFANTIL² existe una sensación de hacinamiento dentro de la sala, pues el transito se dificulta dentro de esta, dificultando con ello el acceso a materiales que se requieran utilizar. Esta situación puntual nos hace reflexionar sobre lo que han planteado diversos autores, quienes sostienen que el apego espacial y el encuentro con la intimidad no dependen de la densidad de la sala (niños por metro cuadrado), sino que de los ambientes sanos y lugares de uso colectivos e individuales (Ellis, 2005) que permiten hacer un equilibrio entre la cantidad de interacciones sociales que los párvulos experimentan en relación con la que realmente desean.

4.2.9 Categoría: Ambiente de aprendizaje consciente del bienestar.

CATEGORÍA		
Ambiente de aprendizaje consciente del bienestar.		
SUB – CATEGORÍA	JARDÍN INFANTIL 1	JARDÍN INFANTIL 2
<u>Segurizante</u>	Espacio Armonioso en cuanto a territorio, se utilizan bien los rincones en cuanto a distribución	Espacio sobrecargado de elementos en ciertos espacios de la sala, y otros sin utilización.
	Espacio físico externo con barreras para el desenvolvimiento seguro, restos de juegos retirados, piso desnivelado, raíces sobresalientes.	Espacios poco seguros, con claras opciones de peligro: como muebles y estantes sobrecargados de elementos, en donde no se permite siquiera que las puertas se cierren, útiles de aseo sobre el dispensador de nova, en espacio externo piso desnivelado, raíces sobresalientes, regadores aspersores a gran altura.
	Materiales y espacios con desgastes propios del uso, que pueden generar accidentes.	Desplazamiento con dificultad dentro del espacio educativo, se observa en la disposición del mobiliario no existe una fluidez para transitar.
	Desplazamiento confortable, lo que permite un trabajo fluido en la jornada.	Mobiliario acorde a la normativa vigente.
	Mobiliario acorde a la normativa vigente.	El párvulo moviliza sillas en caso de ser necesario, el modelamiento del ambiente físico lo realizan las adultas según ellas consideren pertinente.
	El párvulo moviliza sillas en caso de ser necesario, el modelamiento del ambiente físico lo realizan las adultas según ellas consideren pertinente.	Existen riesgos, principalmente en los muebles, con sobre carga de materiales y que albergan los rincones.
	Existen riesgos, principalmente en los muebles que albergan los rincones.	Dentro del espacio físico sala no es posible mantener a la vista en todo momento a los niños y niñas.
	Dentro del espacio físico sala se mantiene a la vista en todo momento a los niños y niñas.	Dentro del espacio físico patio no es posible mantener la visibilidad de los párvulos.
	Dentro del espacio físico patio se pierde la visibilidad de los párvulos.	
<u>Confortable</u>	La ventilación de la sala es escasa, altamente calurosa en verano y fría en invierno.	La ventilación de la sala es escasa, altamente calurosa en verano a su vez es fría y húmeda en invierno.
	Tiene escasa luz natural, esta se complementa con la artificial, permitiendo que se complementen a lo largo de la jornada.	Tiene mala distribución de la luz natural, si bien esta es alta no se distribuye de forma óptima en el espacio
		Posee buena disposición de la luz artificial.

4.2.10 Análisis categoría: Ambiente de aprendizaje consciente del bienestar.

“La habitabilidad del espacio, según Heidegger (1984), tiene que ver con el hacer y dejar espacio para que el hombre se sienta al mercado y se origine el deseable sentido de pertenencia o de acogida” (Cabanellas & Eslava, 2005). Desde esta perspectiva entendemos que el modelamiento del ambiente físico aprendizaje como una construcción de prácticas espaciales que busca proporcionar sentimiento de seguridad, del bienestar y de pertenencia (tanto a párvulos como adultos), necesarios para sentirse parte constructiva de la institución educativa.

Para que estas prácticas espaciales puedan proporcionar aquellos estados, resulta clave observar los espacios físicos con los que se cuenta, en el caso de esta investigación podemos decir que en lo que respecta al JARDÍN INFANTIL 1 el espacio es armonioso en cuanto a territorio, sin embargo, el espacio externo pone barreras para el desenvolvimiento seguro de los habitantes, pues el piso está desnivelado y con raíces de árboles antiguos sobresalientes, existen trozos enterrados de juegos que fueron retirados y lugares sin pasto, esta situación también es posible visualizarla en el JARDÍN INFANTIL 2, pese a estas dificultades y mirado desde la perspectiva consciente de lugar, esta situación es posible revertir, tal como lo plantean especialistas como Sandseter (2009) quien argumenta la necesidad de promover experiencias y lugares de juego que involucre cierta toma de riesgo por parte de los niños y niñas.

A su vez, dentro del espacio físico de aprendizaje en el JARDÍN INFANTIL 1 podemos decir que estos niños, niñas y adultas se pueden desplazar de forma cómoda, tienen espacio suficiente y este es fluido, el

mobiliario cumple con la norma, por lo que permite trabajar de forma confortable para su desarrollo, esta confortabilidad contrasta con la situación del JARDÍN INFANTIL2, pues aquí el espacio poco armonioso con respecto a la posibilidad que entrega este, el desplazamiento se realiza con dificultad y existe una sobre carga de rincones y materiales en muebles.

El modelamiento de ambientes segurizante se orientan a escuchar activamente la perspectiva de niñas y niños, permitiendo que estos instituyan ambientes físicos que afirman la confianza y la autonomía progresiva sus habitantes, como un proyecto ético más amplio que el solo bienestar, esto lo podemos ver reflejado en la posibilidad que se le entrega en el JARDÍN INFANTIL 1 al párvulo en donde ellos pueden modelar y proponer como quieren ver su espacio, cautelando siempre por parte de las adultas mantener visible al grupo, lo cual se pude dar sin problemas en el caso de la sala, sin embargo en el patio esto ya se pierde. Esta situación es distinta en lo que respecta al JARDÍN INFANTIL2, pues aquí se observa que el párvulo con respecto al ambiente físico se limita a movilizar sillas en caso de ser necesario, el modelamiento del ambiente físico lo realizan las adultas según ellas consideren pertinente.

El modelamiento confortable del ambiente físico, es una producción de las prácticas pedagógicas que escuchan los lenguajes de las infancias, en este sentido, los soportes y elementos de la sala les permiten a sus habitantes estar bien con otros, destacando como la forma y organización del espacio influyen en las posibles configuraciones de la construcción social. (Polonio, 2005). Al realizar las observaciones se destacó como la ambientación física de los espacios para el aprendizaje influye en el bienestar diario de los niños y niñas es por ello que se observó en el caso

del JARDÍN INFANTIL1 que la ventilación de la sala es escasa, altamente calurosa en verano y fría en invierno, situación que ratifico la directora del centro infantil en su entrevista, agregando que están trabajando para revertir esa situación; la luz natural que ingresa al espacio físico interno es escasa, pero permite que esta sea complementada con la luz artificial a lo largo de la jornada. En el caso de JARDÍN INFANTIL2 podemos visualizar que la ventilación de la sala es escasa, altamente calurosa en verano a su vez es fría y húmeda en invierno, lo que hace dificultoso principalmente los momentos de siesta; la distribución de la luz natural es mala, si bien tiene bastante ingreso de lumincidad, esta no se distribuye en forma óptima en el espacio, por lo que se debe complementar con la luz artificial.

CAPÍTULO V

5.1 CONCLUSIONES

La presente memoria de título tuvo como objetivo analizar los Ambientes físicos de Aprendizaje existentes en niveles heterogéneos de segundo ciclo de la Educación Parvularia en dos centros infantiles de la UMCE. Esto quiere decir que se analizaron los espacios educativos de los Jardines Infantiles de las dependencias de dicha casa de estudio, lo que permitió relevar la significación que estos espacios tienen para la construcción de aprendizajes de niños y niñas que acogen estos.

Para llevar a cabo esta investigación primero se realizó un exhaustivo análisis las experiencias que a nivel nacional e internacional se tienen de los ambientes físicos de aprendizaje, para ello se exploró la bibliografía existente del tema, rescatando principalmente los aportes de Loris Malaguzzi, quien plantea que el ambiente físico de aprendizaje es el tercer educador.

Aquí se pudo resaltar que para que un ambiente físico de aprendizaje sea significativo es que debe permitir que los niños y niñas se sientan cómodos, en un clima de calma y serenidad. El diseño de los espacios y su uso deben motivar a los encuentros, la comunicación y las relaciones. El rincón de cada espacio a detener identidad y propósito, debe ser rico en potencial para interesar y comunicar, lo que permite que este sea valorado y cuidado por todos los habitantes.

Para ver el estado de los ambientes físicos de aprendizaje de ambos centros educativos, y el significado que éstos tienen como un tercer educador, fue necesario analizar todos y cada uno de los planteamientos, para así desprender las unidades temáticas iniciales de observación, las cuales son: Imagen de Familia e Infancia, Organización de los Ambientes Físicos de Aprendizaje y por ultimo Seguridad y Bienestar del entorno físico. Estos conceptos, se plantean como relevantes, porque permiten en la práctica movilizar estrategias, en virtud de construir y evidenciar un Ambiente de Aprendizaje empoderado y potenciado positivamente.

Ante estas observaciones fue posible llegar a determinar categorías de Análisis, las cuales son: Ambiente de aprendizaje flexible, Ambiente de aprendizaje simbólicamente significativo, Ambiente pedagógicamente intencionado, Ambiente de aprendizaje inclusivo, Ambiente de aprendizaje consciente del bienestar. Estas permitieron mirar desde una perspectiva más crítica los ambientes físicos de aprendizaje y la distribución equitativa de oportunidades de aprendizaje en ambos jardines infantiles.

En relación a estas es posible concluir que el ambiente físico aprendizaje es siempre reflejo de cómo se entiende el aprendizaje, la enseñanza y la infancia; es decir, dime cómo es la sala y te diré cómo es la pedagogía que hay allí dentro.

Desde esta comprensión, fue posible visibilizar en ambos centros infantiles, espacios educativos con lugares permanentes y establecidos, lo que permite que dentro de su estructura estos se ha modificables. Pese

a ello el empoderamiento que se observa sobre los espacios no demuestra relaciones fluidas entre los párvulos y los adultos, pues cuando la pedagogía es relacional, tanto los adultos como los niños son agentes educativos del aula, situación que no fue observada en esta investigación.

Para la pedagogía de las relaciones los niños y adultos se implican en la construcción de su entorno y de sus vidas. Esta aseveración no se refleja a los espacios educativos observados, ya que, fue posible deducir de los dichos de ambas directoras, que las modificaciones del entorno físico son realizadas por parte de los adultos a cargo, considerando lo que es beneficioso para ellos. Desde esta perspectiva en el modelamiento está siempre previsto y se limita a entregar ciertas posibilidades de uso.

El involucramiento parental ha sido largamente reconocido como un proceso clave para construir educación parvularia significativa. Las familias son reconocidas como las primeras educadoras de los niños (MINEDUC, 2001) Y como sujeto del derecho a participar en la educación formal de sus hijos (UNICEF, 1989). En este marco le corresponda el docente reconocerlas y potenciarlas en su labor formativa, además de hacerlas partícipes de los procesos pedagógicos que allí transcurren.

Visto así, en ambos centros educativos falta un largo camino por recorrer, ya que en sus aulas no se observan elementos significativos que vinculen a la familia con los jardines. En ambos centros infantiles no existe una relación explícita de los significados, costumbres y creencias, que estas poseen con el espacio, de modo que en el ambiente no se observan vinculaciones mayores y significativas con las familias. Si bien ambas directoras reconoce la relevancia de la colaboración y

comunicación con la familia, por factores culturales y de tiempo el acercamiento es prácticamente nulo y/o muy escaso.

Cristalizar las creencias y los valores de las familias, los párvulos, las agentes educativas y la comunidad en el ambiente físico es un desafío delicado. No significa atestar murallas y cielos del aula con carteles, trabajos y símbolos; cómo es posible observar en más de algún espacio de estos centros educativos. Por el contrario, requiere una rigurosa selección y priorización de elementos que movilizan los aprendizajes y sentidos que se busca intencionar. Pero además con lleva muy centralmente una planificación pedagógica que intenciona el ambiente físico permitiendo que este hable por si solo del proyecto pedagógico del centro educativo, punto que tampoco fue posible observar en las visitas realizadas. Por tanto, lo pedagógicamente intencionado debería pensarse como “Planificación para hacer Lugaridad”, pues a través de esta práctica pedagógica se posibilita realmente el desarrollo del sentido familia, comunidad y el aprendizaje colaborativo en los niños.

Seguido con esto se logró observar que en el espacio del aula, son las educadoras quienes a menudo configuran, diseñan y planifican su trabajo pedagógico en torno a criterios que obedecen lo estrictamente curricular, más que a las reflexiones surgidas de las mismas experiencias de práctica que genera a diario en su propio contexto de aula, perdiendo así su autonomía profesional, volviéndose un mero técnico ejecutor. Así mismo, el quehacer educativo se encuentra plagado de recetas y rutinas respecto del qué hacer y cómo hacer, obteniendo como resultado la homologación de procesos de desarrollo de los niños, pues las pautas, estándares y requisitos, definidos curricularmente, establecen qué se espera de ellos, los niños, y cómo esperarlo. Esta lógica de trabajo hace

difusa la visión respecto de la condición humana del ser, ya que los procesos reflexivos del quehacer profesional, frecuentemente no son parte del saber pedagógico, y los por qué detrás de los elementos curriculares, los fundamentos filosóficos por ejemplo, no son considerados.

Desde la experiencia práctica que entregó la observación, los centros infantiles analizados se configuran a través de lineamientos y directrices que buscan homologar el trabajo pedagógico, y las características particulares de cada niño. Existiendo elementos curriculares que organizan y orientan el quehacer educativo, entregando herramientas curriculares, que si no son reflexionadas, interpretadas e integradas por el educador, las cuales si son permanentes en el tiempo pueden, convertirse en estructuras que coartan las posibilidades de acción del profesional, en desmedro principalmente, del potencial intrínseco del niño.

Modelar ambientes aprendizajes inclusivos y universalmente accesibles, nada tiene que ver con complejas infraestructuras llenas de barras, barandales y ramplas. Por el contrario, una Pedagogía inclusiva es capaz de modelar un ambiente de aprendizaje libre de estigmas, amigable y que da la bienvenida.

Desde esta perspectiva de Pedagogía inclusiva estos centros educativos visibilizan soportes que se presentan como desafío pedagógico para los niños, estos están distribuidos en distintos espacios, y entregan en algunos casos mensajes sobre el uso y sus posibilidades, pese a ello, estos no son claros, no están en buen estado, no corresponde al soporte, o bien derechamente en algunos casos no existe.

Construir pedagogías para habitar desde del bienestar no significa garantizar que los niños no enfrentarán una caída, o conseguirán algún rasguño. Más bien apela a proteger espacios donde ellos pueden involucrarse en experiencias desafiantes y que nunca antes habían enfrentado.

En lo que respecta a la investigación podemos decir que las posibilidades que se le entregan a los párvulos en algunos espacios de ambos centros infantiles posibilita el generar experiencias desafiantes para ellos, las cuales les permiten proporcionar sentimiento de seguridad, del bienestar y de pertenencia. Pese a ello también fue posible observar la segregación al acceso de materiales, generando zonas de riesgo que se pueden prever.

Finalmente es necesario dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Qué características que posee actualmente el ambiente físico de aprendizaje en ambos jardines infantiles de la UMCE, se relaciona con los postulados del ambiente como tercer educador?

Lo que se visibiliza de la observación de ambos centros educativos, es que las aulas que acogen estos párvulos se asoman como espacios infantiles sin voces de niños, alejándose considerablemente de los postulados del ambiente físico de aprendizaje como tercer educador. Por lo que es necesario configurar una pedagogía para el apego espacial, que permita hacer del aula un lugar para los niños y modelado por los niños, apropiándose estos de un sistema que les permita re imaginar la sala y llenarla de peripecias, experiencias y familiaridad.

Para ello es importante Distribuir oportunidades de aprendizaje según el reconocimiento particular de los sujetos y de la formación de nuevas relaciones y comunidades pedagógicas, tomando el equipamiento de la sala y transformándolo en una educación consiente del lugar, capaz de proveer condiciones y oportunidades de habitar (subjektivar) los ambientes educativos para un acceso equitativo, significativo y responsable del aprendizaje. (OECD, 2006).

5.2 PROYECCIONES

La presente investigación intentó comprender globalmente los significados de los ambientes físicos de aprendizaje bajo la mirada del tercer educador. Sin embargo, Lo que ahora está por verse es como este constructo puede apoyar a los equipos educativos y habitantes de estos centros infantiles, a apropiarse del espacio educativo y hacer lugar para el aprendizaje.

A partir de los resultados obtenidos, evidenciamos que modelar ambientes físicos de aprendizaje para la habitabilidad educativa de niños y adultos es una tarea compleja, que requiere un trabajo profesional interdisciplinario. Como ha planteado Ellis (2005), usar la Lugaridad para concientizar y construir nuevas pedagogías significa hacerse preguntas (movilizadoras), que claman nuevas respuestas (totalitarias) sobre su naturaleza y rol. Por lo tanto es importante mirar con nuevos criterios los espacio donde han de aprenden y convivir los párvulos; los miramos para preguntarnos sobre los lugares que producimos con nuestras prácticas educativas y respecto de las expectativas y posibilidades de instituimos para las infancias, con ellos.

Para ello es importante repensar los lugares que hoy se tiene y reconfigurarlos para el aprendizaje y para la vida de los niños, construyendo así pedagogías consientes del habitar.

Por lo tanto no solo es el ambiente físico lo que debemos considerar para llegar a construir un tercer educador holístico, es por esto, que con el fin de enriquecer la comprensión del fenómeno se deben considerar

otros factores como los desafíos reales de la infancia, los recursos que poseen los centros educativos e importancia que entrega el centro educativo a las familias, etc.

A través de esta investigación se puede constatar que la formación de inicial, no siempre provee a los profesionales de herramientas pedagógicas que permitan desarrollar un acompañamiento acorde a las necesidades de la Infancia para con su espacio físico. Por lo que parece relevante iniciar una discusión más profunda respecto a la formación inicial de los educadores y la pertinencia que ésta tiene para su contexto de trabajo, y los propósitos de una educación potenciadora. Por este motivo, es necesario reflexionar en los distintos niveles institucionales, cuáles son las competencias apropiadas que requieren los pedagogos de las nuevas generaciones para afrontar los desafíos reales de la Infancia. Este diálogo, no sólo favorece la formación inicial, sino que además, permite declarar públicamente la Imagen de Infancia que como sociedad se ha construido, para cuestionarla y enriquecerla.

Finalmente, resultaría interesante para la comprensión profunda del fenómeno estudiado, recoger los significados y apreciaciones de todos sujetos involucrados, ya que proporcionaría un espectro más amplio de representaciones y significados, complementando y contrastando con otras visiones las Dimensiones construidas, expandiendo por tanto, los alcances del estudio. De este modo es imprescindible sugerir que la investigación continúe, permitiendo que se abarquen no solo la dimensión física del ambiente de aprendizaje (ya que por efecto de ser solo una investigadora se acoto a esta dimensión), sino también las dimensiones funcional, temporal y relacional, permitiendo así tener una mirada holística del ambiente de aprendizaje como tercer educador.

CAPITULO VI

6. PROPUESTAS

A continuación se presentan las propuestas que dan respuesta al último objetivo planteado y permitirían comenzar a replantear el trabajo en los centros infantiles investigados:

- Reconstruir la Imagen del niño por parte del adulto como co-constructor social del ambiente de aprendizaje.
- Re plantear el proyecto educativo de los centros.
- Establecer instancias que permitan a los equipos pedagógicos actualizarse hacia temas emergentes de la educación.
- Incrementar las posibilidades de habitar el espacio, bajo una propuesta significativa que se le entregan a los niños y niñas en los espacios educativos.
- Intervenir los espacios para ofrecer a los niños un lugar amigable, cálido, alegre y seguro que lo sientan propio y desarrollen armónicamente sus potencialidades afectivas, cognitivas, reflexivas, comunicativas, inventivas y creativas.
- Crear diferentes instancias de intervención de los espacios, participación y compromiso con y para las familias de los párvulos.
- Involucrar a las familias en el proceso educativo e sus hijos y/o hijas, comunicando y documentando lo que hacen los niños/as y sus logros en el Jardín infantil, en diversos espacios.
- Fortalecer los vínculos entre el Jardín y la familia, para responder a los intereses de los niños y las niñas y hacer coherente el componente de participación.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abad, J. (2008). *la escuela como ámbito estético según la pedagogía reggiana*. Reggio Emilia.
- Adlerstein, C. (2012). La politica publica de la educación parvularia chilena: una mirada desde su historia y su actualidad . *Revista Docencia*, 30 - 45.
- Adlertein, C., Manns, P., & González, A. (2016). *Pedagogias Para Habitar el Jardin Infantil*. Santiago: Ediciones UC.
- Arratia, O., & Morales, H. (Enero de 2013). *LinkedIn SlideShare*. Obtenido de <http://es.slideshare.net/Olgaarratia/reggio-emilia-didactica>
- Ávila, H. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. España: eumed.net.
- Aylwin, M., Muñoz, L., Flanagan, A., & Ermter, K. (2005). *Buenas practicas para una pedagogia efectiva*. Santiago: UNICEF.
- Bonàs, M. (2010). El espacio vacío. Tiempos y espacios. *Aula de innovación educativa*, 32 - 35.
- Bustamante, A. (1995). *Diseño Ergonomico* . Madrid: Ediciones Díaz de Santos, S.A.
- Cabanellas, I., & Eslava, C. (2005). *Territorios de la Infancia Dialogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Grao.
- CAJIAO, F. (2005). Desarrollo humano y reinencion de la escuela. En N. (. Boggino, *Convivir, aprender y enseñar en la escuela* (págs. 35 - 46). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Cano, M. I., & Lledó, A. (1995). *Espacio, comunicación y aprendizaje*. Sevilla: Diada.

- Coll, C., & Onrubia, J. (1996). La construcción de Significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre el profesor y los alumnos. En C. Coll, & D. Edwards, *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso organizacional* (págs. 53 - 73). Madrid : Aprendizaje .
- Colvin, J., Almagiá, A., & Ilardi, J. (2013). Estudio Antropométrico en Párvulos Atendidos por el Sistema Educativo Público Chileno para el Diseño de Mobiliario. *Scielo*, 189-196.
- Comber, B. (2015). *Literacy, Place, and Pedagogies of Possibility*. New York and London: Routledge.
- Condell, B., Jones, M., Mace, R., Mueller, J., Mullick, A., Ostroff, E., . . . Vanderheiden, G. (1997). *LOS PRINCIPIOS DEL DISEÑO UNIVERSAL* . State University: The Center for Universal Design.
- Córdova, V., & Aguirre, L. (2003). *Prevención Integral*. Recuperado el Septiembre de 2016, de <http://www.prevencionintegral.com/canal-orp/papers/orp-2003/evaluacion-del-mobiliario-utilizado-por-parvulos-junji-basado-en-un>
- Correa, M. F. (S/F). *Portal Jardines Infantiles*. Recuperado el Diciembre de 2016, de http://www.jardinesinfantiles.cl/ficha_noticias.asp?id_noti=56
- Correa, O., & Estrella, C. (Julio de 2016). *ENFOQUE REGGIO EMILIA Y SU APLICACIÓN EN LA UNIDAD EDUCATIVA SANTANA DE CUENCA*. Obtenido de Universidad de Cuenca, Ecuador. Facultad de Psicología.: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2237/1/tps740.pdf>

- Delgado, M. (2005). En busca del espacio perdido. En E. F. cabanellas, *Territorios de la Infancia, Dialogos entre Pedagogía y Arquitectura* (págs. 11 - 17). Barcelona: Graó.
- Didonet, V. (2008). Educación inicial para una sociedad sustentable. En UNESCO, *La Contribución de la Educación Inicial para una sociedad sustentable* (págs. 27 - 32). Paris: UNESCO.
- Duarte, J. (2003). AMBIENTES DE APRENDIZAJE. UNA APROXIMACION CONCEPTUAL. *Estudios Pedagógicos*, N° 29, 97-113.
- Economist Intelligence Unit . (2012). *Starting well: Benchmarking early education across the world*. Lien Foundation.
- Educacion 2020. (2011). *Demanda de educadores/as de párvulos para cubrir aunmento de cobertura en educación inicial*. Santiago.
- Educación, A. d. (2015). *Estudio Calidad Educativa en Educación Parvularia: Experiencias Internacionales y Representaciones Sociales Nacionales*. Santiago: UDP & UAH.
- Ellis, J. (2005). Place and identity for Children in classrooms and schools. *Journal of the Canasian Associaton of Curriculum Studies*, 3.
- Federación de enseñanza de CC. OO. de Andalucía. (2011). Relación entre la escuela y el Medio-Entorno. *Revista digital para profesionales de la enseñanza* , 6.
- Foucault, M. (1999). *Vigilar y Castigar Nacimiento de la Prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o Reconocimiento? Un debate político filosófico*. Madrid: Editorial Morata.

- Gill, T. (2007). *No Fear: Growing up in a risk averse society*. Londres: Fundación Calouste Gulbenkian.
- Greenman, J. (2005). Places for Childhood in the 21st Century A Conceptual Framework. *Beyond the Journal • Young Children on the Web*, 1 - 8.
- Gruenewald, D. (2003). The Best of Both: a Critical Pedagogy of Place. *Educational Researcher* i, 3 - 12.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José: IDER.
- Hoyuelos, A. (2001). Loris Malaguzzi. *Cuadernos de pedagogía*, 52 - 57.
- Hoyuelos, A. (2005). La escuela, ámbito estético educativo. En L. Cabanellas, & C. Eslava, *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía* (págs. 166 - 180). España: Graó.
- Hoyuelos, A. (2007). Algunas aproximaciones a la estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, 95 - 102.
- Iglesias, L. (1996). La organización de los espacios en la educación Infantil . En M. Á. Zabalza, *Calidad en la Educación Infantil* (págs. 235 - 285). Madrid: Narcea.
- Iglesias, M. (2008). OBSERVACIÓN Y EVALUACIÓN DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL: DIMENSIONES Y VARIABLES A CONSIDERAR. *Revista Iberoamericana de Educación N°47*, 49-70.
- JUNJI. (2005). *Manual de empadronamiento y funcionamiento de salas cunas y jardines infantiles particulares*. Santiago: Ateneas Ltda.
- JUNJI. (2007). *La Diversidad como un Valor*. Santiago: Junji.

- JUNJI. (2013). *Guía de Funcionamiento para Establecimientos de Educación Parvularia*. Santiago: JUNJI.
- Latorre, A., Rincón, D., & Arnal, J. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: DYKINSON.
- López Quintás, A. (1998). *Estética de la Creatividad*. Madrid: EDICIONES RIALP.
- López Quintás, A. (2009). *La Experiencia estética y su poder formativo*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Loughlin, C., & Suina, J. (1982). *El Ambiente de Aprendizaje: Diseño y Organización*. Madrid: Morata.
- Malaguzzi, L. (1971). *Experiencias de un nuevo jardín de infancia*. Reggio Emilia: Editori Riuniti.
- Malaguzzi, L. (1994). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Reggio Emilia: Ed. Octaedro.
- Malaguzzi, L. (1995). *Los cien lenguajes de los niños*. Italia: Ediciones Junior.
- Martinez-Agut, m. P., & Ramos, C. (2012). ESCUELAS REGGIO EMILIA Y LOS 100 LENGUAJES DEL NIÑO: EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES INFANTILES. *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación. Vol. 2. Sección 3*, 139 - 151.
- Massey, D. (2005). *For Space*. London: SAGE.
- Mathiesen, M., Merino, J., Herrera, M., Castro, G., & Rodriguez, C. (2011). Validación del funcionamiento de la escala ecers-r en algunas regiones de Chile. *Scielo*, 147 - 160.
- Mayall. (1996). *Children, Health, and the Social Order*. Buckingham: Open University Press.

- Mayall, B. (1996). *Children, Health and Social Order*. Buckingham: Open University Press.
- MINEDUC. (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago: Mineduc.
- MINEDUC. (2014). *Estado del arte de la Educación Parvularia en Chile*. Santiago: Centro de estudios MINEDUC.
- MINEDUC. (2014). *ESTADO DEL ARTE DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE*. Santiago: Centros de estudios MINEDUC.
- MINEDUC. (2014). *NUEVOS ESPACIOS EDUCATIVOS 2010 - 2013*. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Perú; Instituto Superior de Educación Pública. (2011). *La Función Simbólica*. Lima.
- Morales, & Cortázar. (2012). Institucionalidad para las políticas de primera infancia y resguardo de la calidad de la educación inicial desde la perspectiva de derechos. *Revista Docencia*, 47-58.
- Morales, F., & Cortázar, A. (2012). Institucionalidad para las políticas de primera infancia y resguardo de la calidad de la educación inicial desde la perspectiva de derechos. *Revista Docencia*, 46 - 58.
- Moss, & Unesco. (2011). *COMPENDIO MUNDIAL DE LA EDUCACIÓN 2010*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Myers, R. (2003). Notas sobre la Calidad de la Atención a la Infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 1, núm. , 1 - 17.
- OECD. (2006). *Design quality indicator for schools in the United Kingdom*. Londres: PEB Exchange .

- Otálora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista SC 5* , 71 - 96.
- Padua, J. (1993). *Técnicas de investigación aplicada a las ciencias sociales*. Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Palmarola, H. (2002). Diseño Industrial Estatal en Chile 1968 - 1973. *Testimonios de la Modernidad* (pág. 1). Santiago: FADEU.
- Peralta, M. (2008). La calidad como un derecho de los niños a una educación oportuna y pertinente. *espacio para la infancia*, 3 - 13.
- Pla, M., Cano, E., & Lorenzo, N. (2001). María Montessori: el Método de la Pedagogía Científica. En J. Trilla, M. Pla, J. M. Puig, B. Gros, F. Imbernon, J. L. Rodríguez, . . . M. Carretero, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (págs. 69 - 94). Barcelona: Graó.
- PNUD. (2009). *DESARROLLO HUMANO EN CHILE La manera de hacer las cosas*. Santiago: Andrea Palet.
- Polonio, B. (2005). La construcción de lo social. En I. Cabanellas, & C. Eslava, *Territorios de la Infancia Dialogos entre la arquitectura y pedagogía* (págs. 51 - 57). Barcelona: Grao.
- Riera, M. A. (2005). El Espacio-Ambiente en las escuelas de Reggio Emilia. *Boletín de Estudios e investigación*, 27 - 36.
- Rinaldi, c. (2009). El ambiente de la infancia. *Reggio Children Domus Academy Research Center.*, 114 - 120.
- Rojas Colvin, J., Almagiá Flores, A., & Ilardi, J. (2013). Estudio Antropométrico en Párvulos Atendidos por el sistema Educativo Público Chileno para el Diseño de Mobiliario. *SCIELO*, 189-196.

- Romañá, T. (2014). PEDAGOGÍA DEL ESPACIO . *Jornadas sobre flexibilidad y calidad educativa* (pág. 11). Barcelona: Universidad de Navarra.
- S/R. (28 de Abril de 2016). *Elige Educar*. Recuperado el Septiembre de 2016, de <http://eligeeducar.cl/editar-el-proyecto-que-desordena-las-salas-de-los-jardines-para-mejorar-el-aprendizaje>
- SACRISTÁN, G. (2003). *El adulto construye al menor y al alumno: El alumno como invención*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sandin, M. P. (2003). *TRADICIONES EN LA INVESTIGACIÓN - CUALITATIVA*.
- Sandseter, E. (2009). Affordances for risky play in preschool – the importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal* , 439 - 446.
- Tedesco, J. (2014). *EDUCACIÓN Y DESIGUALDAD EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE*. Santiago: OREAL/UNESCO.
- UC, C. d. (2006). *Habitabilidad de niños y niñas Estudio “Espacio de uso cotidiano de niños y niñas”*. . Santiago: MIDEPLAN.
- UNESCO. (2007). *Atención y Educación de la Primera Infancia*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la ciencia y la cultura.
- UNESCO. (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa*. Santiago: UNESCO.
- UNICEF. (1989). *Convención sobre los Derechos de los Niños*. Paris: Asamblea general de las Naciones Unidas.
- UNICEF. (2007). *Manual escuelas amigas de la infancia*. UNICEF.

- Valdivia Carretero, M., & Valverde Forttes, P. (2007). La participación de los padres en los jardines infantiles. *Boletín de Investigación Educativa*, 207-232.
- Valverde Forttes, P. (2015). Ambientes de calidad en la infancia temprana. *Pensando Psicología*, 141 - 151.
- Varela, S. (1993). *Universidad de Barcelona*. Obtenido de <http://www.ub.edu/escult/valera/valera.pdf>
- Vecchi, V. (1998). What kind of space for living well in school? En G. Ceppi, & M. Zinni, *Children, Spaces, Relations: Metaproject for an environment for young children* (págs. 128 - 135). Reggio Emilia, Italia: Reggio Children.
- Viviani, M. J. (30 de Julio de 2012). *Soy Educadora*. Obtenido de <https://soyeducadora.com/2012/07/30/reggio-emilia-ii-algunos-principios-y-fundamentos/>

Anexo N°1: Registro de observación

Registro de observación

El presente instrumento tiene como propósito levantar información del espacio y el ambiente de aprendizaje como tercer educador, dando de esta forma respuesta a los objetivos específicos:

“Develar la incidencia del ambiente educativo en el desarrollo de experiencias con los párvulos y su bienestar, bajo la mirada del ambiente como tercer educador”.

“Describir la perspectiva de espacio y ambiente e aprendizaje existente en dos centros educativos de la UMCE”.

Para ello este instrumento se ha desarrollado en diversas categorías, las cuales hacen referencia a los ambientes necesarios para propiciar el aprendizaje, como un espacio enriquecedor y co-constructor de aprendizajes.

Flexibilidad de los espacios educativos

- El ambiente físico considera límites claros y definidos, por ejemplo: separadores, organizadores, marcadores, señaléticas, etc. que provienen de espacios protegidos para el aprendizaje focalizado.
- La organización de la sala cuenta con elementos permanentes que ayudan a la estructura de los procesos de enseñanza y aprendizaje como: lugar para el saludo, espacio para las experiencias de aprendizaje, etc.

- La disposición de las diversas zonas o espacios de la sala permite una circulación y tránsito fluido que conecta las diversas experiencias que se desarrollan en su interior.
- La organización de la sala de la cuenta con ambientes que se pueden variar, es decir es son permanentemente modificados de acuerdo a las necesidades, por ejemplo: una zona descanso, un área de reunión que en otro momento sería de trabajo, etc.
- La organización del espacio permite a los niños hacer uso de la ocupación de la sala, desenvolviéndose de manera segura y libre.
- La sala tiene un espacio de entrada/ bienvenida claramente delimitado y permite una transición acogedora a los espacios de trabajo y encuentro pedagógico.
- La estructuración del espacio es fácilmente movable y permite reorganizarse de acuerdo a las necesidades de los niños y niñas, adultos y/o momentos de la jornada diaria.

Símbolos y significados del aula.

- En la sala se reflejan los intereses valores y vidas de los habitantes (niños /adultos) ejemplo: fotos, carteles, trabajos de los niños/as y registros de estos.
- El ambiente físico cuenta con espacios y/o materiales que le son propios significativos a cada habitante de la sala promoviendo la vinculación con la familia.
- La organización de la sala provee de espacios para recibir y acoger a las familias.
- El ambiente físico tiene espacios y/o soportes donde familias pueden acompañar a los párvulos y ser parte de sus distintas actividades.
- El moldeamiento de los espacios muestra los significados que este lugar tiene para los diversos niños y sus familias.
- La organización de la sala prevé espacios para incentivar que los niños niñas y adultos presenten ideas o proyectos para con la familia.

- La organización del ambiente físico se encuentra libre de estereotipos y de manera Auténticos representando lo propio de las culturas que forman parte de las familias.
- La sala prevé un ambiente armonioso autentico libre de excesos y de estereotipos estéticos. (Idealmente paredes blancas).
- Ambiente físico ofrece paisaje multisensorial, por ejemplo: espacio visual, sonoro, kinestésico, para cada niño habite la sala.
- El ambiente físico modela espacios considerando soportes que exhiben muestras de las diversas culturas, religiones y etnias de los niños.
- El ambiente físico Presenta una organización y es fácil de entender para sus ocupantes.
- El ambiente físico presenta vías de circulación Clara y definida para sus ocupantes. (niños y adultos)
- La mayor parte de los soportes entrega un mensaje claro respecto a sus posibilidades de uso y funciones.

- El ambiente físico cuenta con elementos o soportes que funcionan como puntos de reconocimiento o Referencia para habitar el espacio.
- El ambiente físico de la sala ofrece espacio agradable y acogedor para todos sus habitantes.
- Los elementos y sus partes pueden utilizarse de forma eficiente y confortable con un mínimo esfuerzo físico.
- La disposición del ambiente físico permite a niños y adultos moverse y trabajar de manera cómoda y confortable.
- Los elementos y soportes están dispuestos de manera responsiva a las características corporales y necesidades de autonomía de sus habitantes.
- La disposición de la sala permite una circulación de aire ventilación quien no entorpece el trabajo de niños y adultos.
- El ambiente físico tiene suficiente luz natural y artificial que puede ser controlado de acuerdo a las necesidades de comodidad y salud.

- El moldeamiento del ambiente físico de muestra un uso eficiente de la luz natural y artificial.
- El moldeamiento del ambiente físico informa tanto los adultos como los párvulos las reglas de uso y habitabilidad segura.

Intención pedagógica para habitar el espacio.

- Espacio del ambiente físico está delimitado para provocar experiencias orientadas a uno o más aprendizajes.
- Los distintos espacios y soportes de la sala ponen al alcance de los niños una amplia variedad de experiencia de juego exploración investigación expresión y manipulación observación entre otras.
- En el ambiente físico se consideran soportes para documentar los procesos aprendizaje de los niños. ¿Cuáles? ¿que se documenta? ¿Quién lo hace? ¿Cada cuánto tiempo?
- El moldeamiento del ambiente físico comunica y Consigna valores sentidos o definiciones del currículum institucional.
- El moldeamiento del ambiente físico refleja la modalidad curricular declarada el proyecto educativo institucional.
- El soporte y espacio de la sala exhiben una concreción curricular articulada con la de otros espacios de la de la institución.
- El moldeamiento de los diversos espacios de la sala permite el trabajo simultáneo de distintos grupos, pequeños espacios de trabajo en subgrupos, colaboración entre pares sin que se generen interrupciones y/o molestia para alguno de ellos.

- El moldeamiento de la sala prevé de espacios de privacidad trabajo individual y aislamiento personal.
- El ambiente físico provee de zonas y/o soportes que invitan al encuentro y al trabajo mediado por los adultos.
- Ambiente físico provee de zona o soportes que provocan y mantienen interacciones entre los niños y/o niños y materiales.
- El moldeamiento del ambiente físico permite acomodar a todos los niños en distintas actividades sin interferir con su comodidad y adecuado desenvolvimiento.
- El ambiente físico está libre de riesgos evidentes para las características de los niños.
- El moldeamiento del ambiente físico genera zonas de trabajo libre de riesgos para todos sus ocupantes.
- El ambiente físico de aprendizaje minimiza peligros y consecuencias adversas de acciones accidentales y no intencionadas.

- Las disposiciones de las diversas zonas están conectadas por circuitos o trayecto de circulación segura.
- El ambiente físico permite en todo momento tener al grupo completo de niños a la vista.

Anexo N°2: Entrevistas

Entrevistas a las directoras de los centros infantiles de la UMCE

- ¿En base a su experiencia, considera importante o relevante el intencionar los espacios educativos para favorecer el aprendizaje? ¿Qué aspectos señalaría como importantes?
- ¿Cómo visualiza usted que se intencionan los espacios en el nivel mayor para desarrollar experiencias de aprendizaje?
- ¿En su trabajo como directora existen instancias para acordar el cómo se va equipar o con que elementos de va a contar en los diferentes espacios? Paneles, pizarras, muebles, etc.
- ¿Existe algo que lo intencione la dirección o depende solo del equipo de aula?
- ¿Cómo evalúa usted las variaciones de espacio que se puedan realizar durante los semestres? (el estar en la sala, salir al patio, recorrer la universidad,)
- ¿Cómo evalúa usted las transformaciones de espacio que se puedan realizar durante la jornada? (hora de comida, siesta saludo, etc.)
- ¿Cómo observa usted que es el desenvolvimiento en el uso de los espacios dentro y fuera de la sala de la sala por parte de los niños y niñas?
- ¿Cómo describiría usted que es la transición que se produce al ingresar a la sala para pasar a los espacios de trabajo?
- ¿Cómo permite usted que se reflejen en el centro educativo los valores e intereses de los habitantes?
- ¿El centro educativo prevé espacios para recibir y acoger a las familias? ¿Cuales? ¿qué características?

- ¿El ambiente físico tiene espacios y/o soportes donde familias pueden acompañar a los párvulos y ser parte de sus distintas actividades?
- ¿Cómo considera usted que el moldeamiento de los espacios muestra los significados que este lugar tiene para los diversos niños y sus familias?
- ¿Cómo observa usted que la organización de la sala prevé espacios para incentivar que los niños niñas y adultos presenten ideas o proyectos para con la familia?
- ¿Cómo cautela usted como directora que La sala prevé un ambiente armonioso autentico libre de excesos y de estereotipos estéticos?
- ¿Cómo cautela y/o orienta usted a los equipos de aula que Espacio del ambiente físico este delimitado para provocar experiencias orientadas a uno o más aprendizajes?
- ¿Cómo cree usted que El moldeamiento del ambiente físico comunica y Consigna valores sentidos o definiciones del currículum institucional?
- ¿Cómo cree usted que El moldeamiento del ambiente físico refleja la modalidad curricular declarada el proyecto educativo institucional?
- ¿Cómo evalúa usted que los soportes y espacios de la sala exhiban una concreción curricular articulada con la de otros espacios de la de la institución?
- ¿Qué hacen como centro educativo para que el ambiente físico considere espacios y soportes que exhiban muestras de las diversas culturas, religiones y etnias de los niños?
- ¿Cómo cautelan que la mayor parte de los soportes que facilita el centro educativo entregue un mensaje claro respecto a sus posibilidades de uso y funciones?

- ¿Considera que el ambiente físico del centro educativo está dispuesto para que los niños y adultos con diversas habilidades puedan llegar a cada Rincón y material de la sala que le sea pertinente utilizar?
- ¿Considera usted que los elementos y soportes están dispuestos de manera responsiva a las características corporales y necesidades de autonomía de sus habitantes?
- ¿Considera usted que El ambiente físico está libre de riesgos evidentes para las características de los niños? Si existen riesgos ¿cuáles serían?
- ¿Qué hace usted para que el ambiente físico de aprendizaje minimice peligros y consecuencias adversas de acciones accidentales y no intencionadas?
- ¿Cómo evaluaría usted la circulación de aire/ventilación de la sala?? quien no entorpece el trabajo de niños y adultos?
- ¿Considera usted que el ambiente físico tiene suficiente luz natural y artificial y que esta puede ser controlada de acuerdo a las necesidades de comodidad y salud?

Anexo N° 3 Constancias de observación

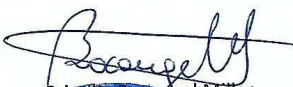
Santiago, noviembre 2016

CONSTANCIA

Priscilla Bocangel Millar directora del Centro Infantil UMCE, deja constancia de que se dio las facilidades a la señora Catalina Olivares De la Fuente para que realizara su Memoria de Título relacionada con ambientes de aprendizaje en nuestras instalaciones.

Esta autorización incluyó realización de entrevistas, toma y uso de fotografías y visitas de observación, junto con la utilización de la información solo para dicha Memoria.

Se extiende la presente para ser utilizada en la universidad UMCE.


Priscilla Bocangel Millar
