



UNIVERSIDAD PERUANA  
**CAYETANO HEREDIA**  
FACULTAD DE EDUCACIÓN

**CARACTERÍSTICAS DEL AMBIENTE DEL  
AULA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL II CICLO,  
EN INSTITUCIONES PÚBLICAS DE  
EDUCACIÓN INICIAL EN EL DISTRITO DE SAN  
MARTÍN DE PORRES DURANTE EL AÑO 2019**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN  
EDUCACIÓN INICIAL**

**ZAIRA NICOLE ROMERO LAZO**

**ASESORA**

**MARÍA DEL ROSARIO RIVAS PLATA**

**LIMA-PERÚ**

**2021**



ASESORA

MG. MARIA DEL ROSARIO RIVAS PLATA ALVAREZ

JURADO DE TESIS

MG. NESTOR CARLOS FLORES RODRIGUEZ

PRESIDENTE

MG. PERLA GIULIANA NIQUEN MIRANDA

SECRETARIA

MG. MILAGROS MARISOL CASTILLO FUERMAN

VOCAL

## **DEDICATORIA**

El presente trabajo de investigación dedico, en primer lugar, a Dios porque es quien me acompaña en todo momento e hizo posible que sea la profesional que soy y concluir con este trabajo, a pesar de las circunstancias.

A mi familia, quienes son mis padres y hermanos, por el apoyo que me brindan en todo momento y porque gracias a ellos puedo conseguir un logro más por su motivación constante para seguir adelante y cumplir mis objetivos.

A mis compañeros de la universidad porque siempre estuvieron prestos a brindarme su apoyo y orientarme en lo que necesitaba.

## **AGRADECIMIENTO**

Mi agradecimiento a la Universidad Peruana Cayetano Heredia, en especial a la Facultad de Educación, y a cada uno de los profesionales que la conforman. A las docentes, en especial a Gloria Quiroz Noriega, Gladys Gamarra Bozano, Olga Bardales Mendoza, y Néstor Flórez Rodríguez, por haber sido parte de este proceso de estudio y haberme brindado su mejor apoyo.

Asimismo, mi total agradecimiento a mi asesora de tesis, María del Rosario Rivas Plata, por su acompañamiento, guía y ánimos en todo el proceso hasta culminar el trabajo investigativo.

Por último, agradezco mis compañeros de la universidad por apoyarme compartiéndome información, brindándome recomendaciones y orientándome para culminar el presente estudio.

## ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN .....                                  | 1  |
| CAPÍTULO I.....                                     | 3  |
| PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN .....             | 3  |
| 1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....                 | 3  |
| 1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....             | 5  |
| 1.1.1. <i>Objetivo general</i> .....                | 5  |
| 1.1.2. <i>Objetivos específicos</i> .....           | 5  |
| 1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....          | 5  |
| CAPÍTULO II .....                                   | 7  |
| MARCO TEÓRICO.....                                  | 7  |
| 2.1. ANTECEDENTES.....                              | 7  |
| 2.2 BASES TEÓRICAS: .....                           | 8  |
| 2.2.1 <i>Ambiente</i> .....                         | 8  |
| 2.2.2 <i>Ambiente del aula:</i> .....               | 10 |
| 2.2.3 <i>Pedagogías</i> .....                       | 12 |
| 2.2.4 <i>Dimensiones de ambiente del aula</i> ..... | 14 |
| CAPÍTULO III.....                                   | 17 |
| METODOLOGÍA .....                                   | 17 |
| 3.1 TIPO Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN.....              | 17 |
| 3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....                | 17 |
| 3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA .....                       | 17 |
| 3.4 OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES.....        | 20 |
| 3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS .....                   | 21 |
| 3.6 PLAN DE ANÁLISIS .....                          | 21 |
| 3.7 CONSIDERACIONES ÉTICAS.....                     | 21 |

|                                  |    |
|----------------------------------|----|
| CAPÍTULO IV .....                | 23 |
| RESULTADOS .....                 | 23 |
| CAPÍTULO V .....                 | 32 |
| DISCUSIÓN .....                  | 32 |
| CAPÍTULO VI.....                 | 36 |
| CONCLUSIONES .....               | 36 |
| CAPÍTULO VII .....               | 37 |
| RECOMENDACIONES .....            | 37 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... | 39 |
| ANEXOS.....                      | 43 |

## RESUMEN

La presente investigación abordó la temática del ambiente del aula. Teniendo en cuenta lo propuesto por Iglesias (2008), esta posee dimensiones como los espacios, los materiales, las relaciones que se forman entre los niños, docentes y el entorno, con los cuales se pueden describir sus características. En ese sentido, este estudio se planteó determinar cuáles eran las características del ambiente del aula implementadas con mayor frecuencia por las docentes en instituciones públicas de San Martín de Porres, para lo cual se eligió como población 3 colegios de nivel inicial, de donde se eligieron como muestra 13 aulas de II ciclo, o sea de 3, 4 y 5 años. Debido a la naturaleza del estudio, el enfoque ha sido cuantitativo y el tipo de investigación descriptiva básica, por lo cual la recolección de información se realizó a través de una rúbrica de observación como instrumento, en donde se dio énfasis a las dimensiones que involucran a los espacios, materiales y las relaciones. Los datos recogidos se analizaron por medio de herramientas de estadística descriptiva. Luego, los resultados obtenidos revelaron que, en general el ambiente del aula del 69% de las instituciones educativas observadas es considerado adecuado, y que el 31% de las mismas requiere mejorar. En cuanto a las dimensiones del ambiente, la que tuvo mayor predominancia fue la relacional con el 77% de ítems considerados como adecuados. Se concluye que las características del ambiente del aula implementadas con mayor frecuencia por las docentes es la dimensión temporal.

***Palabras clave:*** Ambiente del aula, dimensiones del ambiente del aula, instituciones públicas, nivel inicial.

## ABSTRACT

This research addressed the issue of the classroom environment. Taking into account what Iglesias (2008) proposed, this has dimensions such as spaces, materials, relationships formed between children, teachers and the environment, with which its characteristics can be described. In this sense, this study set out to determine what were the characteristics of the classroom environment most frequently implemented by teachers in public institutions in San Martín de Porres, for which 3 preschools were chosen as population, from which 13 classrooms of II cycle, that is, 3, 4 and 5 years old, were selected as a sample. Due to the nature of the study, the approach has been quantitative and the type of basic descriptive research, for which the collection of information was carried out through an observation rubric as an instrument, where emphasis was given to the dimensions involving spaces, materials and relationships. The data collected were analyzed by means of descriptive statistical tools. Then, the results obtained revealed that, in general, the classroom environment of 69% of the educational institutions observed is considered adequate, and that 31% of them require improvement. As for the dimensions of the environment, the most predominant was the relational dimension, with 77% of items considered adequate. It is concluded that the characteristics of the classroom environment implemented most frequently by teachers is the time dimension.

Key words: Classroom environment, Classroom environment dimensions, public institutions, Initial level.

## INTRODUCCIÓN

Es importante tener en cuenta el ambiente del aula en el nivel inicial porque es un todo que apoya al desarrollo del niño y, por tanto, brinda los recursos necesarios a la docente en su trabajo. Lamentablemente, en algunas escuelas el ambiente se está dejando de lado y no se le está dando la debida importancia.

En la guía que establece el Ministerio de Educación (MINEDU) “Entornos educativos de calidad en la educación inicial” (Sánchez et al., 2016), se establecen lineamientos y condiciones mínimas que debe tener un ambiente del aula. Sin embargo, no debe olvidarse que, en algunos casos, factores como la falta de materiales o condiciones necesarias, imposibilitan el cumplimiento de los lineamientos mencionados.

Los niños pasan en el aula un tiempo considerable, por ende, este debe ser un espacio acogedor, que permita brindar y vincularse con los aprendizajes que se promueven en cada una de sus áreas. Cuenta con diversos materiales y espacios donde las y los estudiantes se relacionan con sus compañeros y docente. Además, durante todo el día de clases, niñas y niños van interactuando, desplazándose y haciendo uso de cada uno de los recursos a su disposición.

El presente trabajo considera a este ambiente como un todo que tiene en cuenta los espacios, materiales, el tiempo y las relaciones que se establecen en él. Esto se enmarca en la concepción que tiene Iglesias (2008) sobre el ambiente del aula y las cuatro dimensiones que establece: física, temporal, relacional y funcional. Así mismo, recoge los puntos de vista de diversos autores que van en la misma línea. De igual forma, se mencionan concepciones que tienen algunas pedagogías sobre el tema a desarrollar.

En el capítulo I se establece el planteamiento de la investigación, los fines (objetivo general y específicos) y, finalmente, la justificación del trabajo. En el capítulo II se examina el marco teórico conceptual que abarca los antecedentes de otros estudios, las bases teóricas de la variable que se está trabajando; así también pedagogías y fundamentos que ayudan a sustentar y fundamentar la actual investigación.

En el capítulo III se desarrolla la metodología de la investigación, en el que se expone el tipo y diseño de estudio, la población y la muestra, así como la definición de la variable, el instrumento y la técnica de recojo de datos, el análisis de los mismos y los ámbitos éticos. En

el capítulo IV se presentan los resultados obtenidos a través de la técnica e instrumento que se aplicó. Además, el análisis desde interpretaciones de los datos.

En el capítulo V, se realiza la discusión partiendo de los resultados del capítulo anterior y en el capítulo VI se dan las conclusiones a partir de los resultados y en base a los objetivos de la investigación. Para finalizar, en el capítulo VII, se elabora y comparte las respectivas recomendaciones.

## CAPÍTULO I

### PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

#### 1.1 Planteamiento del problema

##### **Problema general**

¿Cuáles son las características del ambiente del aula implementadas con mayor frecuencia por las docentes, en las aulas de instituciones públicas de educación inicial -II ciclo en el distrito de San Martín de Porres?

##### **Problemas específicos**

¿Cuáles son las características de la dimensión temporal implementadas con mayor frecuencia por las docentes, en las aulas de instituciones públicas de educación inicial -II ciclo en el distrito de San Martín de Porres?

¿Cuáles son las características de la dimensión funcional implementadas con mayor frecuencia por las docentes, en las aulas de instituciones públicas de educación inicial -II ciclo en el distrito de San Martín de Porres?

¿Cuáles son las características de la dimensión relacional implementadas con mayor frecuencia por las docentes, en las aulas de instituciones públicas de educación inicial -II ciclo en el distrito de San Martín de Porres?

¿Cuáles son las características de la dimensión física implementadas con mayor frecuencia por las docentes, en las aulas de instituciones públicas de educación inicial -II ciclo en el distrito de San Martín de Porres?

El ambiente del aula, según Iglesias (2010), se describe como el “ conjunto del espacio físico y a las relaciones que en él se establecen; los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños, entre niños y adultos, entre niños y la sociedad en su conjunto”. Observando ello, se puede sostener que el ambiente es un todo donde intervienen diferentes actores, por tanto, siempre debe ser tomado en cuenta. En este sentido, Jaramillo (2007) establece “considerar que el ambiente del salón de clase es esencial en el favorecimiento del desarrollo físico, social y cognitivo de los niños y las niñas” (p. 4). Sin embargo, se puede observar que el ambiente no necesariamente es considerado como un ente importante en la formación de los niños y niñas, esto a partir de lo mencionado por Moreno y Molina (2013) quienes sostienen que “en las escuelas actuales el ambiente educativo se mantiene inalterado: en cuanto al ordenamiento sigue siendo prescriptivo, en cuanto a las relaciones interpersonales es dominado por consideraciones asimétricas de autoridad (autoritarismo)” (p. 104).

Así tenemos, que si bien es cierto se tiene una normativa que regula el ambiente del aula, no necesariamente se toma en cuenta. El MINEDU, en los lineamientos del ambiente, establece que “el mobiliario no debe ser una barrera que rigidice los espacios y evite estas situaciones, más bien debe ser un elemento de apoyo que los docentes y los estudiantes puedan utilizar del modo que consideren pertinente.” (Sánchez et al., 2016).

Se puede afirmar que algunas instituciones educativas no cumplen con lo establecido en la Guía Curricular de Educación Básica Regular (2016), pues los ambientes no son del todo apropiados ni consideran las pautas establecidas. Esto fue observado durante el desarrollo de prácticas pre profesionales, donde se evidenció que el ambiente del aula del nivel inicial del ciclo II se encontraba organizado funcionalmente, de acuerdo a las necesidades de la docente, y no para favorecer en la formación integral de los niños y niñas.

Se constató también que los materiales estaban guardados en el armario o en los diferentes sectores se veían colocados muy altos lo que resultaba muy difícil y riesgoso que los estudiantes pudieran obtenerlos. Del mismo modo, en algunos casos, el aula estaba decorada con imágenes ajenas al contexto, además de no ser utilizadas por la docente, tampoco por los estudiantes ni favorecer su aprendizaje y desarrollo. De igual forma, con relación a la organización del aula, el trabajo se realizaba de manera individual pues, a pesar de estar formados en grupos, los integrantes no tenían funciones, es decir, no se observaba una organización.

A partir de todo lo mencionado, suscita en la investigación realizada determinar lo siguiente: ¿Cuáles son las características del ambiente del aula implementadas con mayor frecuencia por las docentes, en las aulas de instituciones públicas de educación inicial -II ciclo en el distrito de San Martín de Porres? Enfocándose específicamente en qué dimensión del ambiente del aula se está tomando en cuenta. Ello, con el fin de obtener resultados que permitan realizar cambios que son necesarios a fin de generar un ambiente propicio para la atención de los niños en las instituciones públicas de educación inicial, específicamente en las aulas de 3, 4 y 5 años.

## **1.2 Objetivos de la investigación**

### **1.1.1. Objetivo general**

Describir las características del ambiente del aula, en instituciones públicas de educación inicial en el distrito de San Martín de Porres.

### **1.1.2. Objetivos específicos**

Identificar cuáles son las características de la dimensión funcional implementadas con mayor frecuencia, en las aulas de instituciones públicas de educación inicial en el distrito de San Martín de Porres.

Identificar cuáles son las características de la dimensión relacional implementadas con mayor frecuencia, en las aulas de instituciones públicas de educación inicial en el distrito de San Martín de Porres.

Identificar cuáles son las características de la dimensión física implementadas con mayor frecuencia, en las aulas de instituciones públicas de educación inicial en el distrito de San Martín de Porres.

Identificar cuáles son las características de la dimensión temporal implementadas con mayor frecuencia, en las aulas de instituciones públicas de educación inicial en el distrito de San Martín de Porres.

## **1.3 Justificación de la investigación**

El propósito de este estudio es abordar todo lo referente al ambiente del aula de instituciones públicas de educación inicial-II ciclo en el distrito de San Martín de Porres. Por ende, se busca contribuir a dar más énfasis e importancia a los espacios, materiales e interrelaciones que se forman en el aula en donde los niños asisten cinco días a la semana. A nivel práctico demuestra el apoyo por parte de las docentes y establece la necesidad que se tome en cuenta al ambiente del aula, puesto que no se considera como un tercer educador que contribuye en la educación de los niños y niñas.

La motivación de esta investigación es presentar la observación del ambiente del aula que se da en cada institución de educación inicial-II ciclo, desde la organización del espacio físico, de cómo funciona cada espacio y cómo se relacionan en él. Ello con el fin de observar si el ambiente está organizado de manera pertinente, tomándolo en cuenta como un educador más que contribuye a lograr el desarrollo integral del niño y niña.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### 2.1. Antecedentes

Del Carpio (2015) en su investigación realizada en España, sobre el pensamiento en el aprendizaje, las funciones y usos en un aula, examina las actividades desarrolladas por los alumnos en su entorno de aprendizaje sin perder de vista a las particularidades de organización y diseño del área física del aula, de diseño cualitativo. Los instrumentos que se utilizaron fueron diarios de campo, fotografías, videos y entrevistas. En cuanto a los resultados obtenidos se observó, primero, de acuerdo a la dimensión física, tres espacios en el aula, espacio de taller o trabajo artístico, mesas ubicadas en asamblea y en el rincón de la luz y un espacio con mesas de trabajo para matemáticas y escritura. Rincones para el desarrollo de actividades; Zona o rincón de la asamblea, Zona o rincón de la mesa de luz, Zona o rincón de ciencia y Zona o rincón de construcción, Desplazamiento del material y las razones de movimiento. Segundo se observó la dimensión funcional; actividades de experiencia y manipulación, de encuentro y motivación, de juego simbólico, de observación, de movimiento y desplazamiento, Zona de actividad principal, Zona de funcionalidad única y funcionalidad múltiple. Tercero se observó la dimensión relacional, modo de agrupamiento, control y participación. En conclusión, el espacio observado es flexible y permite realizar variedad de actividades. Esta investigación aporta al trabajo porque se toma en cuenta las dimensiones que propone Iglesias (2010) en el instrumento de investigación. Además de ello, se menciona el trabajo por zonas, lo cual se relaciona con la organización de los espacios de la muestra, es decir las aulas que se observaran en la presente investigación.

Por su parte, Bobadilla (2018), realizó un estudio en Perú, sobre la implementación en las aulas y cómo influyen en el desenvolvimiento de la autonomía infantil. El fin de la indagación es narrar los componentes de la instauración en el aula que benefician el progreso, siendo una exploración cualitativa. Los resultados conseguidos revelan, primero, respecto al ambiente físico, que un 86% de niños logra sentarse en grupo sin chocarse las mesas y silla y un 14%, no. Segundo, en la distribución del espacio, la disposición del mobiliario permite el tránsito fluido del niño en el aula a un 95 % sí y un 5 % no. Tercero, la disposición del mobiliario, el papel higiénico está ubicado de tal manera que permite que el niño acceda a ellos por sí solo con facilidad, un 45% no accede a él con facilidad y un 55% sí. Cuarto, son los materiales del

aula, el lugar donde están ubicadas las cartucheras, es de fácil acceso y permite que el niño se acerque por sí solo 59% sí acuden solos y 41% no. Quinto la conducta autónoma, la ubicación del panel de trabajos, permite que el niño los coloque por sí solo. A un 95% no le permite y 5% sí. Los instrumentos usados fueron la entrevista y observación. La investigación presentada aporta al estudio porque toma en cuenta la distribución del aula y cómo esta es adecuado o no hacia los niños. Además de ello, se considera la autonomía que genera en los niños, lo cual es importante porque al tener un ambiente adecuado se promueve que los niños pueden lograr un desarrollo y crecimiento óptimo que va de la mano de la autonomía.

De otro lado, Bazán (2012) en su investigación, llevada a cabo en México, sobre diligencias didácticas para promover centros de conocimiento para estudiantes preescolares, se propuso plantear una investigación documental que analice las acciones pedagógicas posibles para fomentar el ambiente de aprendizaje en la educación preescolar. Concluyendo que diseñar actividades que accedan a desarrollar el ambiente de aprendizaje y romper con los mecanismos diarios de cada salón no es sencillo, sin embargo, existe un esfuerzo por destacar la confianza en que su conocimiento es natural y se argumenta que su progreso está manifiesto por el uso de pericias afines con características del pensamiento. Finalmente, propone que se deben tomar acciones pedagógicas para tener un adecuado ambiente, lo cual se refleja en el instrumento de investigación aplicado.

De los antecedentes presentados se puede concluir que los ambientes evaluados son flexibles, pues permiten generar autonomía en los niños y niñas. Además, se debe considerar la pedagogía que la docente toma en cuenta.

## **2.2 Bases teóricas:**

### **2.2.1 Ambiente**

Para definir la noción de ambiente del aula, se debe primero elaborar una noción lo más clara posible de “ambiente”. Para ello, se tomará en cuenta lo revisado en diversos documentos y se considerará las definiciones de algunas disciplinas académicas que enriquecerán el trabajo. Lo cual se presenta a continuación:

Duarte (2003), sostiene que la palabra “ambiente” germina a comienzos del siglo XX como una contribución de los geógrafos para extender la trascendencia de la palabra medio, refiriéndose de forma única al aspecto tangible y físico, ignorando la influencia de las personas en la mutación del entorno. El ambiente procede de la relación del hombre con su alrededor, trasciende el conocimiento de la noción de espacio físico y extiende a las diferentes relaciones humanas que contribuyen sentido a su existencia.

En esta misma línea, Reboratti (2011) respecto al ambiente de acuerdo a la geografía, señala que en términos geógrafos “esa relación surge de las consecuencias de utilizarlo como fuente de recursos y servicios, lugar de habitación y actividad y depósito de residuos.” (p. 31). Asimismo, Bocco et. al (2011) mencionan que “el concepto hace referencia a la naturaleza transformada por la actividad humana. Desde esta perspectiva, el ambiente no es sólo lo que “rodea”, sino también un producto de “aquello que es rodeado” (p. 83).

En base a las concepciones presentadas sobre el ambiente, de acuerdo a la geografía, podemos señalar que su definición considera los diversos lugares en donde se establece una relación. Así vemos que no es todo lo que hay y rodea, sino que también toma en cuenta los sujetos que son englobados por estos recursos y servicios.

A partir de ello, se toma en cuenta la concepción del anterior autor mencionado, quien señala que la interacción sociedad y ambiente ocasiona un espiral de efectos mutuos, marcados en una causalidad cíclica y compleja, por tanto, demanda el examen de sus variados dimensiones y elementos, con la aplicación progresiva de inversiones destinadas a optimizarlo y averiguar las adaptaciones, paliativos, soluciones o mitigaciones (Reboratti 2011, p. 31). Comprendiendo así que esta interrelación entre sociedad y ambiente es compleja y produce diversas consecuencias.

Tomando en cuenta otra disciplina, como es la ecología, Estocolmo (citado por Marino, 2011) asevera que “medio ambiente es el conjunto de componentes físicos, químicos, biológicos y sociales, capaces de causar efectos directos o indirectos, en un plazo corto o largo, sobre los seres vivos y las actividades humanas” (p.1)

Así también, González (1999), por su parte, señala que el entorno son todos los elementos que nos envuelven, orgánicos e inorgánicos que influyen claramente a los organismos. El medio no está compuesto solo por componentes naturales-físicos, sino también, por componentes

históricos, culturales, económicos, sociales, etc. (como un sistema cambiante adaptable establecido por las interacciones culturales, sociales, biológicas y físicas, divisadas o no, entre los seres humanos y otros seres vivos y todos los componentes del medio donde se desarrollan, ya sea que estos componentes de condición natural o sean creados o transformados por la persona.

Por último, cabe señalar, como establecen Baldi y García (2005) que “el entorno establece e impacta el comportamiento, reconocido verbalmente, no obstante, no hay suficiente conocimiento de su influjo” (p. 9). Así podemos concluir sobre estas definiciones acerca del ambiente, de acuerdo a algunas disciplinas mencionadas, que en todos se considera al sujeto como un ente importante y que es todo aquello que lo rodea y afecta ya sea en lo conductual, biológico o físico.

### **2.2.2 Ambiente del aula:**

La concepción de ambiente en el ámbito educativo tiene varias terminologías de acuerdo a diferentes teóricos. Primero se alude al teórico base de la indagación: Iglesias (2010) quien afirma que el término ambiente se refiere al conjunto del espacio físico y a las relaciones que en él se establecen (los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños, entre niños y adultos, entre niños y la sociedad en su conjunto). Partiendo de ello podemos decir que el término engloba tanto a los espacios, materiales, que promueven el aprendizaje como a las interacciones que se dan y el clima que se genera.

Por su parte, Cano y Lledó (citados por Riera et al., 2014) mencionan que “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 producen en dicho medio” (p. 23). Entonces, tomando estos conceptos es posible afirmar que el ambiente, en lo educacional, es considerado como un contexto de aprendizaje o ambiente escolar que se da el aula. A partir de ello es que se han venido tomando en cuenta a diversos teóricos que hablan acerca del ambiente en el ámbito educativo, más conocido como aula, ambiente de aprendizaje o ambiente educativo.

Tal como lo menciona Duarte (2003), el entorno estudiantil no se restringe a los escenarios materiales necesarios para la realización del currículo. Por el contrario, se establece

en las dinámicas que componen los procesos educativos y que implican acciones, vivencias por cada uno de los partícipes; comportamiento, situaciones socioafectivas y materiales, variadas relaciones con el ambiente y la infraestructura requerida para la concreción de los designios culturales que se hacen explícitos en toda proposición pedagógica.

Así también, Herrera (2006) afirma que “un ambiente de aprendizaje es un entorno físico y psicológico de interactividad regulada en donde confluyen personas con propósitos educativos” (p. 2). Lo cual se relaciona con lo mencionado por Castro y Morales (2015) quienes afirman que “se evidencia la necesidad de contar con un ambiente educativo que promueva el aprendizaje y, por ende, el desarrollo integral de los niños y niñas” (p.4).

Así mismo, Riera et al., (2014) refiere que se trata de delinear entornos de conocimiento que asistan, esencialmente, al desarrollo completo de los niños. Pero para que efectivamente sean escenas de conocimiento deben ser productores de variadas experiencias para quienes se involucran en él. De manera que un espacio educativo resulta significativo para el desarrollo en la infancia cuando el conjunto de situaciones relacionadas entre sí, favorecen la construcción de nuevo conocimiento y permiten el crecimiento de formas de pensamiento más avanzadas y modalidades más complejas de interacción (p.14)

Al tomar estas concepciones podemos ver que se relacionan, por ello, si hablamos de ambiente de aprendizaje o ambiente educativo estaríamos en la misma línea, al igual que cuando mencionamos ambiente del aula ya que nos estaríamos refiriendo al espacio en cuanto a infraestructura y relaciones que se establecen con el fin de contribuir al aprendizaje y responder los procesos pedagógicos de los niños y niñas. En el transcurso de este trabajo se irán usando estos términos mencionados ya que los tres giran en la misma línea.

Para reforzar esto último, Naranjo y Torres (citados en Flórez et al., 2017) indican que el entorno educativo o entorno pedagógico es el individuo que opera con la persona y lo convierte, propiciando de esta forma el conocimiento, como son los diversos ambientes en los que reside y con quienes se relaciona: Los grupos de padres, el barrio la familia, la calle, la escuela, entre otros.

De igual forma, existen algunos teóricos que reflexionan que el entorno de aprendizaje es generado por el docente, tal como Loughlin y Suina (citados en Flórez et al., 2017) quienes consideran que “el ambiente de aprendizaje está relacionado con el entorno dispuesto por el

docente para influir en la vida y en la conducta de los estudiantes al transcurrir su escolaridad” (p. 23).

Otros autores como Duarte (2003) toman en cuenta más el papel del niño o niña, ya que son ellos quienes instauran la organización y la formación de su ambiente de aprendizaje. Así, señalan que su participación en la disposición y arreglo del aula, les permite pertenencia e identidad haciéndoles sentir en su “territorio” que viene a ser el aula misma.

Partiendo de estos dos teóricos podemos mencionar que para organizar un ambiente del aula se debe tomar en cuenta tanto los intereses, necesidad y opiniones que cada uno de los niños tenga, así como la intencionalidad y el uso de los espacios que el docente busca proporcionar y establecer. Todo ello con el fin de formar a los estudiantes de manera integral.

### **2.2.3 Pedagogías**

El ambiente del aula varía según la pedagogía que se aplique en la institución, tal como lo menciona Romero (citado en Flórez et al., 2017), no todos los lugares físicos son admitidos para todos los paradigmas pedagógicos en el enfoque de obtener la perfección intelectual, por eso el espacio representa parte inseparable de la eficacia de la enseñanza. Los espacios consagran relaciones de poder, tanto en el proceso didáctico como en el organizacional y de poder gubernativo.

Algunos referentes pedagógicos respecto al ambiente del aula tomada en cuenta son la pedagogía de María Montessori, Loris Malaguzzi y Waldorf. Para iniciar señalaremos la pedagogía de Montessori sobre la cual Flórez et al. (2017) afirman que en lo concerniente a la correspondencia intrínseca que concurre entre el alumno y el ambiente que lo rodea, principalmente los pequeños de edad escolar temprana, son moldeados o formados por el entorno que se desenvuelve a su alrededor. Los muestra como una esponja que impregna todo lo que se acontece en su entorno próximo y que fija de la misma forma una condición similar a la observada, lo cual se evidencia en el desenvolvimiento de las acciones en diferentes espacios e instantes de la vida colegial.

Sobre ello, Riera et. al (2014) indican que “Montessori concentraba ya sus proposiciones en suministrar a los estudiantes un ambiente influyente y esquematizado para que la actividad independiente de los chicos pueda desenvolverse «estimular la vida, pero dejando que se expansione libremente»” (p. 23). Podemos ver así que María Montessori toma en cuenta al

ambiente visto como el lugar y espacio estimulante, en donde los niños y maestro se interrelacionan, sobre todo en los niños de preescolar pues es aquí donde se forman los primeros cimientos, promoviendo en primer lugar la autonomía y libertad. Es por ello que se debe otorgar mucha importancia y consideraciones cuando se construye y establece el ambiente del aula para los niños y niñas.

Así también, Jamauca y Imbachi (2017) refieren que el método Montessori enseña un supuesto que sustenta que el niño requiere de incitaciones para educarse y que el docente es el comisionado de forjar esos estímulos con el ajuste de unos entornos físicos, planificación de las actividades, relaciones entre niños-niñas y alumno-profesor, materiales pedagógicos, entre otros dispositivos; enfatizando de estos “el ambiente preparado” (que para el caso presente es el nivel preescolar), que los apoye a desarrollarse y a instruirse. Además, señalan que el ambiente, según el método Montessoriano se fracciona en dos: el entorno y el material. Entendido el primero como el ambiente en general y los materiales como aquello se proporciona a los niños y niñas en ese ambiente, con una intencionalidad, ello a partir de la concepción antes mencionada.

En cuanto a la pedagógica que propone Malaguzzi, conocida como la filosofía de Reggio Emilia, Herrero (2014) menciona que:

En la dirección pedagógica de las escuelas de Reggio Emilia los términos espacio y medio están acoplados, uno depende del otro, sin embargo, no son sinónimos, el medio, a diferencia, es cada uno de los espacios apropiados estéticamente por los profesores y para los chicos. (p. 12)

Así mismo, Hoyuelos (2005) menciona que desde la pedagogía Reggiana el espacio ambiental es concebido como un espacio adaptable, relacional, cualificado y abierto a las posibilidades probables de las acciones humanas, a las cuales da sentido existencial. Una habitabilidad espacial que para Malaguzzi exalta una construcción cultural que resuelve la condición del trabajo de los adultos y la condición de la vida de los niños.

Partiendo de estas concepciones acerca de cómo considera la pedagogía de Malaguzzi al ambiente, podemos darnos cuenta que forma parte importante en el procedimiento de instrucción de cada uno de los alumnos y los mediadores que son los adultos. Para profundizar más esta importancia, Herrero (2014) afirma que en el marco de la instrucción de Reggiana, el

espacio debe acceder a los niños la experimentación, el hallazgo, las interacciones personales, obtener novedosas nociones y experiencias. Por ello, no solo hay que asentar en la clasificación de acciones y categorizaciones, sino que el espacio se expande mucho más.

Respecto a lo sostenido, se está afirmando que el aula no es un simple espacio de cuatro paredes que permite hacer actividades si no que va más allá de eso. En ella se promueven muchos factores más que son indispensables para la instrucción de los niños y niñas.

Tenemos también que la pedagogía de Waldorf realizada por Rudolf Steiner se refiere a un aprendizaje creativo y libre tomando en cuenta al ambiente y al sujeto como ente importante. Tal como lo menciona Quintana (2016) los objetivos pedagógicos son una sucesión de enfoques a los que esta formación da más relevancia como son el entorno, la cadencia de progreso y aprendizaje, la capacidad de imitación, el adulto como educados, el juego libre como diligencia vital, materiales particulares, ejercicios artísticas y artesanales, el trato con la naturaleza y la relación familia-escuela.

En esta misma línea, Marcos (2014) afirma que “para Steiner la educación ha de llevarse a cabo como un obrar artístico en un ambiente creador y libre” (p.19). Así mismo, en la guía de juego libre en las divisiones MINEDU (2009), se explica que el método Waldorf posee como primordial orientación ilustrar la integridad del niño y, por tanto, desenvolver personas competentes de dar consideración a sus vidas y no solo a su capacidad. Así, la intención de la instrucción es crear personas que aprenden con creatividad, para ir más lejos de las tradiciones y el discernimiento convencional; seres interesados en el ambiente y sensibles a la angustia de sus iguales, confiados en sí mismos, independientes y solidarios intrínsecamente.

Calgren, sobre Rudolf Steiner (1989), afirma que la formación ha de llevarse a cabo de manera artística, en un entorno creativo y libre. Además, basarse en una amistosa asistencia entre padres y maestros porque los estudiantes deben ser siempre el foco de todo el ejercicio escolar. Así es que la pedagogía de Waldorf toma interacciones positivas entre todos los agentes involucrados para que así el niño pueda desarrollarse integralmente y a partir de su creatividad e imaginación en el entorno que le rodea.

#### **2.2.4 Dimensiones de ambiente del aula**

Se hizo uso de las nociones de Iglesias (2010) sobre el entorno de aprendizaje como una ordenación de cuatro dimensiones, que son la funcional, relacional, temporal y física. Sin embargo, cabe señalar que se debe tomar en cuenta para el análisis los aspectos propuestos por el MINEDU (2019) para medir la calidad de los ambientes en su informe sobre la Medición de la Calidad y los Resultados del Aprendizaje Temprano (MELQO, por sus siglas en inglés) elaborado por la UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial, entre otras instituciones. Siendo los aspectos: el entorno físico, los juegos, el tipo de pedagogía, y las interacciones.

### **Dimensión funcional**

Es concerniente a la condición de empleo de las áreas, su polivalencia y el tipo de diligencia para la que están consignados. En cuanto a la manera de empleo, los espacios pueden ser empleados por el niño autónomamente o bajo la dirección del profesor. La polivalencia hace referencia a las diferentes funciones que alcanza asumir un mismo espacio físico. Atendiendo al tipo de acciones que los niños pueden efectuar en un fijo espacio físico, este obtiene una u otra dimensión funcional. Así, hablamos de rincón de las construcciones, del juego simbólico, de la biblioteca, de la música, etc.

### **Dimensión relacional**

Son las diferentes relaciones que se instauran dentro del aula y se refieren a las diferentes formas en las que los espacios son permitidos, ya sea por orden del maestro o libremente, y la manera en la que se instituyen, es decir, si son asignados por el docente mismo o son admitidos por el conjunto. También abarca a los diferentes agrupamientos en la ejecución de las diligencias, la colaboración del maestro en los diferentes espacios y en las acciones que ejecutan los niños (propone, incita, examina, dirige, asigna, no participa, etc.). Estas cuestiones son las que alinean una establecida dimensión relacional del ambiente del aula.

Si consideramos a los aspectos establecidos por el MINEDU para la medición de la calidad de la educación (MELQO), esta dimensión incluiría la pedagogía y las interacciones en el aula. Incluye a la pedagogía porque considera la participación de los docentes en la promoción de la colaboración y autonomía en las aulas, del pensamiento creativo, la resolución de dudas, dificultades y errores, para lo cual contar con personal especializado es clave. Por otro lado, se toma a las interacciones en el sentido de que se estiman las interacciones afectivas

entre docentes y estudiantes, pues el afecto está relacionado directamente con la capacidad de aprender (MINEDU, 2019).

### **Dimensión temporal**

Está emparentada a la clasificación del tiempo y, a los instantes en que los espacios van a ser esgrimidos. El tiempo de las diferentes acciones está obligatoriamente ligado al espacio en que se ejecuta cada una de ellas: el tiempo de jugar en los rincones, de comunicarse con los demás en la asamblea, del cuento, el tiempo del comedor, del recreo, de la labor individual o en pequeños grupos, etc., o el tiempo de la actividad independiente y libre y el tiempo de la actividad proyectada y encaminada.

En todo caso, debemos tener presente que la organización del espacio debe ser vinculado con nuestra ordenación del tiempo y a la inversa. La dimensión temporal hace reseña al ritmo, acelerado o moderado, con que se desarrolla la clase, al tempo. Así, nos hallamos con clases con un tempo alegre vivaz y otras con un tempo andante. Este tempo, o velocidad con la que se elaboran las diversas actividades, puede dar lugar a un entorno estresante o en antípoda, relajante y sosegado.

### **Dimensión física**

Hace referencia al entorno material. Es el espacio físico (los espacios anexos, el aula, el centro etc.) y sus situaciones ordenadas (ventanas, tipo de suelo, dimensión, etc.). Se analiza en esta dimensión la percepción de las cosas del espacio (elementos decorativos, materiales, mobiliario, etc.) y su ordenación (diferentes maneras de repartición del mobiliario y los materiales dentro del espacio).

Para complementar lo establecido por Iglesias (2010), el MINEDU (2019), en el informe mencionado considera en esta dimensión a las condiciones de seguridad e higiene, los sectores de juego y los materiales del aula. Respecto a la seguridad e higiene, toma en cuenta las condiciones de peligro tanto al exterior como al interior de las instituciones. Los sectores se refieren a las áreas delimitadas que fomentan tipos de juego y contienen al aspecto de los materiales, los cuales son elementos para el aprendizaje asociados a temáticas escogidas.

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA**

#### **3.1 Tipo y nivel de investigación**

La exploración es básica de tipo descriptivo con un enfoque cuantitativo, ya que los datos se obtienen en un solo momento de observación. Fundamentado ello, según Hernández et. al (2014) se utiliza la recolección de datos basándose en la medición numérica y el análisis estadístico, los estudios descriptivos miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar.

#### **3.2 Diseño de la investigación**

El diseño de investigación es descriptivo, no experimental y explicativo, ya que involucra examinar y narrar la conducta de los niños y niñas en el ambiente de las aulas de educación inicial pública sin intervenir en el objeto de investigación. Además, se efectúa para una problemática no abarcada suficientemente y demanda prioridad en el campo de la educación ya que se aprecia que este no se ha debatido en profundidad en las aulas de los niños y niñas del II ciclo, en instituciones públicas de educación inicial en el distrito de San Martín de Porres durante el año 2019.

#### **3.3 Población y muestra**

El estudio toma como población aulas de II ciclo de educación inicial, del distrito de San Martín de Porres. Se consideraron a 3 colegios del nivel inicial, de los cuales se eligieron para la observación aulas del II ciclo, es decir, aquellas de 3,4 y 5 años. Siendo así la muestra del estudio 13 aulas elegidas intencionalmente, realizando la observación en un total de 3900 minutos, siendo el promedio de 5 horas observadas para cada aula, es decir, se observó todo un día de trabajo en cada aula.

De acuerdo a ESCALE (Estadística de la Calidad Pedagógica) en el distrito de San Martín de Porres hay 72 instituciones educativas del nivel inicial de gestión pública, con forma de atención escolarizada y las cuales se encuentran en estado activo. Por ello, cabe mencionar que la muestra no es probabilística, ni representativa.

| VARIABLE   | DEFINICIÓN CONCEPTUAL  | DEFINICIÓN OPERACIONAL  | DIMENSIONES   | INDICADORES   | ITEMS/preguntas  |
|--|--|---|---|---|--|
| El ambiente del aula de instituciones públicas de educación inicial-II ciclo en el distrito de San Martín de Porres. | “El término “ambiente”; se refiere a los conjuntos del espacio físico y a las relaciones que en él se establecen (los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños, entre niños y adultos, entre niños y la sociedad en su conjunto)” (Iglesias, 2010). | Es todo aquello que se lograra encontrar en el aula del II ciclo de educación inicial, en cuanto a los espacios y materiales, además de las relaciones que se lograran observar entre los integrantes. Ello mediante la técnica de observación con el instrumento de rúbrica. | Dimensión Física<br>Dimensión Funcional<br>Dimensión Relacional<br>Dimensión Temporal | (Espacios mobiliario, Lenguaje y razonamiento)<br>(Actividades y Cuidados personales)<br>(Interacciones)<br>(Estructura del programa) | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Espacio interior</li> <li>2. Mobiliario básico (rutinas, juego, y aprendizaje*)</li> <li>3. Mobiliario para relajación y confort*</li> <li>4. Organización del aula</li> <li>5. Espacios para privacidad</li> <li>6. Decoración</li> <li>7. Espacio para juegos de motricidad gruesa (se incluyen los patios de recreo)</li> <li>8. Material de motricidad gruesa</li> <li>9. Motricidad fina</li> <li>10. Libros e ilustraciones</li> <li>11. Creativas</li> <li>12. Música/movimiento</li> <li>13. Bloques y Construcciones</li> <li>14. Juego dramático</li> <li>15. Naturales/ciencia</li> <li>16. Mates/número</li> </ol> |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>17. Uso de televisor, vídeo, y/u ordenador</li> <li>18. Promocionar la aceptación de la diversidad</li> <li>19. Lonchera</li> <li>20. Cuarto de baño/aseo</li> <li>21. Prácticas sobre la salud</li> <li>22. Prácticas de seguridad</li> <li>23. Supervisión de actividades de motricidad gruesa (se incluye el recreo)</li> <li>24. Supervisión general de los niños y niñas (aparte de motricidad gruesa)</li> <li>25. Disciplina</li> <li>26. Interacciones personal-niño/a</li> <li>27. Interacciones entre niños y niñas</li> <li>28. Animar a los niños y niñas a comunicarse</li> <li>29. Usar el lenguaje para desarrollar habilidades de razonamiento</li> <li>30. Uso informal del lenguaje</li> <li>31. Programa</li> <li>32. Juego libre</li> <li>33. Actividades en grupo</li> </ul> |
|--|--|--|--|--|--|

### 3.4 Operacionalización de las variables

### **3.5 Técnicas e Instrumentos**

De acuerdo a la variable de investigación se aplicará la técnica de observación, haciendo uso del instrumento de la rúbrica. Para ello, se ha realizado una adaptación del instrumento Escala de Evaluación de Contextos Educativos Infantiles (Versión española de María José Lera y Ruth Oliver (2002). Esta se realizó por medio de la revisión de 5 jueces, quienes concordaron que era aplicable. El procedimiento que se usó para la validación fue a través de una hoja de validación de instrumento, en el cual se evaluó que cada ítem tenga claridad pertinencia y relevancia.

El instrumento cuenta con 33 ítems, los cuales están divididos en 4 dimensiones que son: física, funcional, relacional y temporal. Cada uno de los ítems tiene una puntuación máxima de 2 puntos y 0 puntos como mínimo. Los criterios son tres: inadecuado, buenos y excelente, para obtener uno de los criterios todos los puntos considerados en ese ítem tienen que estar presente.

### **3.6 Plan de análisis**

El análisis de datos que se realizó en el presente estudio es de enfoque cuantitativo. Lo primero que se planteó es hacer una base de datos, en donde se colocó las 13 muestras, luego de ellos se colocaron los 33 ítems considerados. Posteriormente, se empezó a codificar de acuerdo a los criterios establecidos en el instrumento de investigación. Después de obtener todos los datos codificados se hizo uso de la estadística descriptiva como obtener la mediana de acuerdo a cada dimensión, cabe mencionar que la mediana con la que se realizaron los resultados fue con la media esperada, ya que se adaptaba con la muestra que se trabajó.

Luego de ello se obtuvieron los porcentajes y los resultados de cada dimensión, para saber si estos eran adecuados o por mejorar, respondiendo así a los objetivos que se plantearon en la investigación. Además de ello, se analizó cuál de las aulas obtuvo el mayor puntaje además y cuál de los ítems el mejor puntaje. Así también, cuál es el que peor puntaje obtuvo, para así relacionar cada uno de ellos y obtener la discusión y conclusiones.

### **3.7 Consideraciones éticas**

**Derechos de autor:** El actual trabajo es la consecuencia del esfuerzo personal. En correlación con el tema designado para la investigación se ha estimado en la selección que éste desempeñe con los campos distinguidos en las reglas de protección y propiedad intelectual

propias de la universidad. Es por ello que, para el trabajo con las escuelas, se presentará en su momento un consentimiento y/o asentimiento informado como anexo, dando cuenta de las correspondidas venias de la institución educativa para establecer el proyecto en el colegio.

**Beneficios para el conocimiento:** El actual proyecto de investigación tiene la finalidad de dar a conocer la característica más implementada por las docentes en cuanto al ambiente del aula de los niños y niñas del ciclo II, de tal forma que ayudará ofrecer mayor información sobre el tema indicado. Posteriormente, el resultado será alcanzado a la facultad de educación para que guíe las indagaciones futuras de las promociones que lleguen a continuidad. Posee, además, un beneficio oportuno pues la precisión de la información obtenida sobre la temática elegida servirá de base a otros profesionales de la educación para futuras estudios.

Por lo tanto, el trabajo, de forma inherente a los compromisos éticos, está comprometido con los pilares de la confidencialidad y el anonimato, respetando los derechos fundamentales de la privacidad, con la comprobación ética de los participantes. Cabe recalcar que brinda también la confidencialidad de la información y anonimato, en cuanto a la institución educativa, las docentes y niños. Luego del análisis de información, este no expondrá a riesgos innecesarios ni a peligro o daño a los participantes.

En cuanto a los resultados, es importante manifestar que luego de obtenerlos fueron expuestos al grupo interesado o a la institución. Para ello, requirió la descripción de la organización educativa inicial, la explicación de los objetivos que se buscan alcanzar, los métodos que se emplearon para interpretar las tablas estadísticas y los procedimientos de análisis de la investigación, todo ello en un listado de conclusiones y recomendaciones.

## CAPÍTULO IV

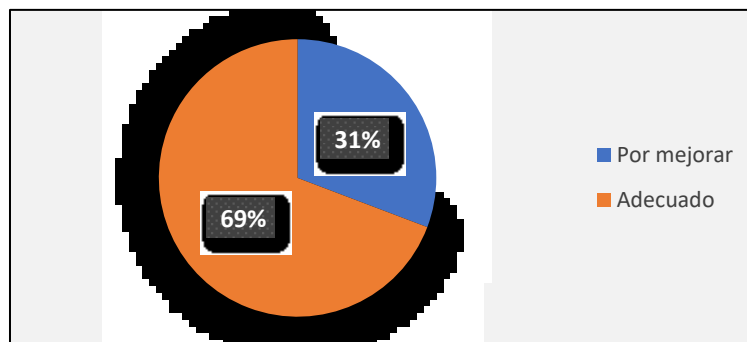
### RESULTADOS

Los resultados fueron evaluados tomando en cuenta la media esperada en cada uno de los casos. A partir de ellos se obtuvo lo siguiente:

En general, en cuanto al ambiente del aula, de acuerdo a los datos obtenidos a través del instrumento de investigación, se obtuvo como resultado que en las instituciones educativas observadas el 69 % de ellas es considerado adecuado, ya que la mayoría de ítems alcanzó el puntaje bueno y excelente de la rúbrica. Así también, n 31% del ambiente del aula esta por mejorar, quiere decir que el ambiente del aula si bien es cierto es adecuado, todavía hay algunas cuantas características que mejorar, ya que se obtuvo en algunos ítems un puntaje inadecuado.

#### Figura 1

*Ambiente del aula*

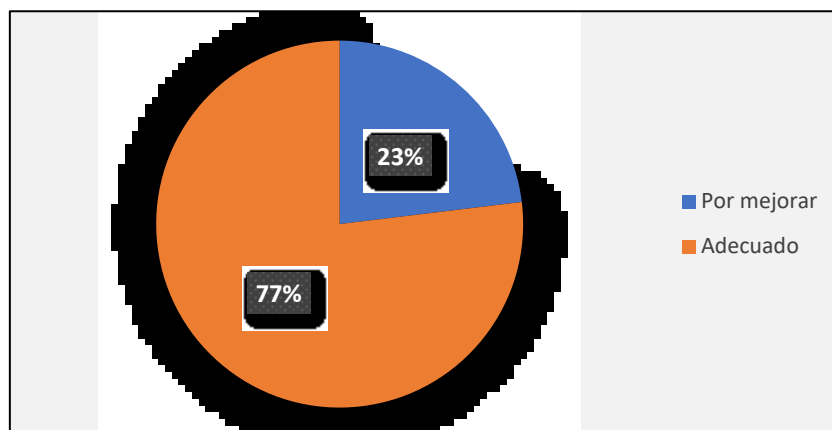


Partiendo de la evaluación general del ambiente del aula, pasaremos a observar qué resultados se obtuvieron por cada uno de las dimensiones desarrolladas, cabe mencionar que las cuatro señaladas obtuvieron un resultado adecuado. No obstante, la dimensión que alcanzó un mayor más puntaje fue la dimensión relacional, obteniendo del total de los ítems evaluados, que fueron ocho, un 77% de adecuados y un 23% por mejorar. Observando así que la dimensión relacional tiene gran cantidad de ítems en el nivel bueno y excelente, lo

que demuestra que la docente toma mayor consideración por las relaciones que se establecen en aula.

**Figura 2**

*Dimensión relacional*



De acuerdo a esta misma dimensión los ítems que obtuvieron un nivel excelente en la mayoría de las aulas observadas fueron el ítem 25 (tabla 1) que hace referencia a la disciplina y el ítem 24 (tabla 2) con la supervisión por parte de la docente hacia los niños. En cuanto al ítem 25, 6 aulas obtuvieron un puntaje excelente y 7 aulas un puntaje mínimo. El ítem 24 alcanzó solo un aula menos a diferencia al anterior ítem, ya que 5 aulas obtuvieron un puntaje excelente y 8 un puntaje mínimo. Como se puede observar, ninguno de los ítems mencionados obtuvo un puntaje inadecuado, evidenciándose así que son los que mejor se trabaja en las aulas observadas.

**Tabla 1**

*Disciplina*

| <i>ITEM 25: Disciplina</i> |      |
|----------------------------|------|
|                            | %    |
| <i>INADECUADO</i>          | 0 0  |
| <i>MINIMO</i>              | 7 54 |
| <i>EXCELENTE</i>           | 6 46 |

|              |    |     |
|--------------|----|-----|
| <i>TOTAL</i> | 13 | 100 |
|--------------|----|-----|

**Tabla 2**

*Supervisión general de los niños y niñas*

| <i>ITEM 24: Supervisión general de los niños y niñas<br/>(aparte de motricidad gruesa)</i> |    |     |
|--|----|-----|
|  | %  |     |
| <i>INADECUADO</i>  | 0  | 0   |
| <i>MINIMO</i>  | 8  | 62  |
| <i>EXCELENTE</i>   | 5  | 38  |
| <i>TOTAL</i>   | 13 | 100 |

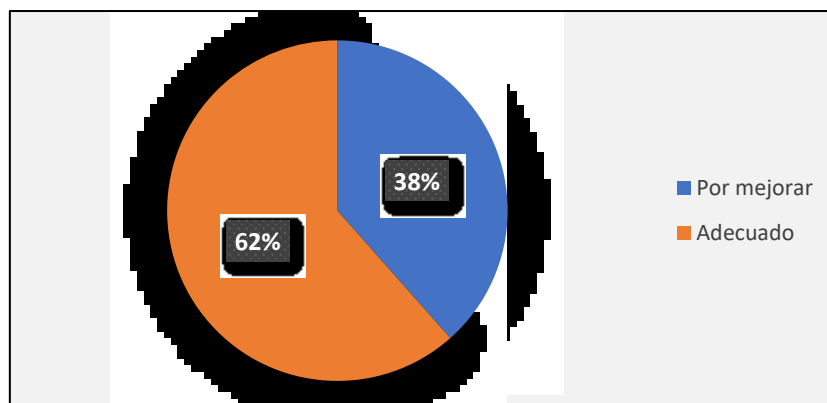
*Nota:* Esta tabla muestra el puntaje y porcentaje obtenido del ítem 24 de acuerdo a cada criterio establecido.

En los resultados de las siguientes dimensiones que faltan desarrollar se obtuvieron puntajes globales iguales, es decir, tanto en la dimensión física, funcional y temporal se alcanzó un 62 % de ítems adecuados y un 38 % de ítems por mejorar. Evidenciándose así que 8 aulas lograron un puntaje excelente y que 5 obtuvieron un puntaje por mejorar, en cada una de las dimensiones anteriormente mencionadas.

En la dimensión física se obtuvo que el 62% de ítems es adecuado y el 38 % de ítems por mejorar.

**Figura 3**

*Dimensión física*



En esta dimensión se obtuvo los siguientes ítems con mayor puntaje en el nivel excelente; el ítem 1 (tabla 3) que hace referencia al espacio interior del aula, el ítem 4 (tabla 4) la organización del aula y por último el ítem 7 (tabla 5) espacios para la motricidad gruesa. En estos tres ítems se evidenció que 6 aulas alcanzaron el nivel excelente y 7 el nivel mínimo, siendo así que ninguno obtuvo un puntaje inadecuado, confirmando de esta manera que estos ítems son más tomados en cuenta en las aulas observadas.

**Tabla 3**

*Espacio interior*

| <i>ITEM 1: Espacio interior</i> |    |     |
|---------------------------------|----|-----|
|                                 |    | %   |
| <i>INADECUADO</i>               | 0  | 0   |
| <i>MINIMO</i>                   | 7  | 54  |
| <i>EXCELENTE</i>                | 6  | 46  |
| <i>TOTAL</i>                    | 13 | 100 |

**Nota:** Esta tabla muestra el puntaje y porcentaje obtenido del ítem 1 de acuerdo a cada criterio establecido

**Tabla 4***Organización del aula*

| <i>ITEM 4: Organización del aula</i> |    |     |
|--------------------------------------|----|-----|
|                                      | %  |     |
| <i>INADECUADO</i>                    | 0  | 0   |
| <i>MINIMO</i>                        | 7  | 54  |
| <i>EXCELENTE</i>                     | 6  | 46  |
| <i>TOTAL</i>                         | 13 | 100 |

*Nota:* Esta tabla muestra el puntaje y porcentaje obtenido del ítem 4 de acuerdo a cada criterio establecido.

**Tabla 5***Espacio para juego de motricidad gruesa.*

| <i>ITEM 7: Espacio para juegos de motricidad gruesa<br/>(se incluyen los patios de recreo)</i> |    |     |
|--|----|-----|
|  | %  |     |
| <i>INADECUADO</i>  | 0  | 0   |
| <i>MINIMO</i>  | 7  | 54  |
| <i>EXCELENTE</i>   | 6  | 46  |
| <i>TOTAL</i>   | 13 | 100 |

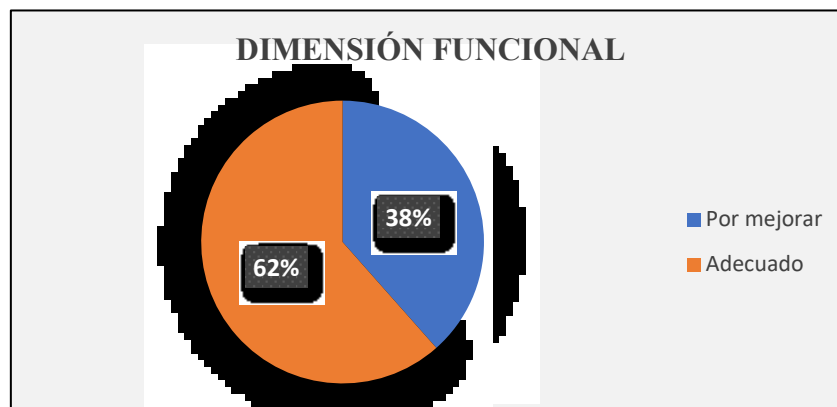
*Nota:* Esta tabla muestra el puntaje y porcentaje obtenido del ítem 7 de acuerdo a cada criterio establecido.

Como se mencionó anteriormente en cuanto a la dimensión funcional se obtuvo que 62% de los ítems son adecuados y que 38 % de ítems se encuentra por mejorar. En esta dimensión solo un ítem obtuvo mayor puntaje en el nivel excelente; el ítem 19 (tabla 6) que hace referencia al momento de la lonchera, obtuvo un 62 % en el nivel excelente teniendo así a 8 aulas que

alcanzaron el nivel esperado en este ítem. Por consecuencia, un 38 % obtuvo el nivel mínimo, siendo 5 aulas las que alcanzaron ese puntaje. Se evidencia en estos resultados que más de la mitad de aulas tiene un amplio espacio y este es adecuado para los niños.

**Figura 4**

*Dimensión funcional*



**Tabla 6**

*Lonchera*

| <i>ITEM 19: Lonchera</i> |    |     |
|--------------------------|----|-----|
|                          |    | %   |
| <i>INADECUADO</i>        | 0  | 0   |
| <i>MINIMO</i>            | 5  | 38  |
| <i>EXCELENTE</i>         | 8  | 62  |
| <i>TOTAL</i>             | 13 | 100 |

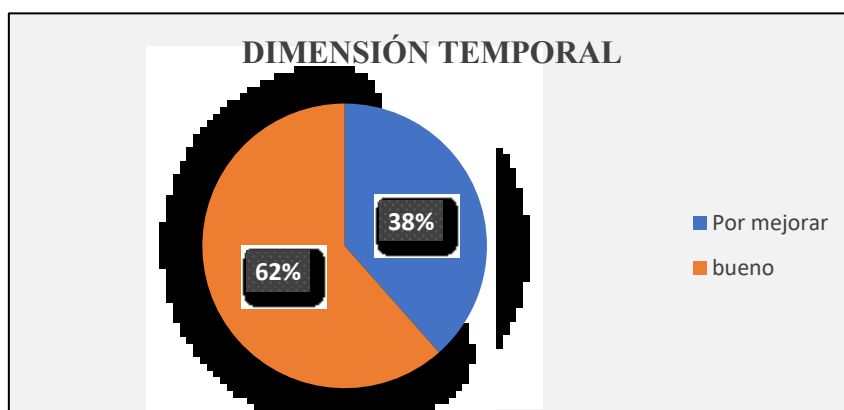
*Nota:* Esta tabla muestra el puntaje y porcentaje obtenido del ítem 19 de acuerdo a cada criterio establecido.

Por último, en cuanto a la dimensión temporal se obtuvo que el 62% de los ítems son adecuados y que el 38 % de ítems se encuentran por mejorar. En esta dimensión solo un ítem obtuvo mayor puntaje en el nivel excelente, siendo este el ítem 33 (tabla 7) el cual hace referencia a las actividades que se desarrollan en grupo. Los resultados obtenidos aquí son que un 8% obtuvo un nivel inadecuado siendo esto que solo un aula no considera la actividad en

grupo. En cuanto al nivel mínimo y excelente se obtuvo en ambos un 46%, siendo esto que 6 aulas alcanzaron tanto el nivel mínimo como excelente. Entonces, se observa que, si bien es cierto, la gran mayoría de aulas considera actividades en grupos no están siendo del todo excelente y hay algunas cosas por mejorar, como el proporcionar cambios en la distribución de los grupos.

**Figura 5**

*Dimensión temporal*



**Tabla 7**

*Actividades en grupo*

| <i>ITEM 33: Actividades en grupo</i> |    |     |
|--------------------------------------|----|-----|
|                                      | %  |     |
| <i>INADECUADO</i>                    | 1  | 8   |
| <i>MINIMO</i>                        | 6  | 46  |
| <i>EXCELENTE</i>                     | 6  | 46  |
| <i>TOTAL</i>                         | 13 | 100 |

*Nota:* Esta tabla muestra el puntaje y porcentaje obtenido del ítem 33 de acuerdo a cada criterio establecido.

En cuanto a los resultados obtenidos tomando en cuenta los ítems que se consideraron en las cuatro dimensiones, se obtuvo que tres ítems obtuvieron un puntaje inadecuado, mostrando

así que son los menos considerados en las aulas observadas: el ítem 3 que hace referencia al mobiliario para la relajación y confort, perteneciendo este a la dimensión física, el ítem 12 que hace referencia a la música y movimiento perteneciendo a la dimensión funcional, por último, el ítem 14 que hace referencia al juego dramático. Cabe mencionar que los tres obtuvieron un 46 % en el nivel inadecuado, siendo un total de 6 aulas que obtuvieron ese puntaje.

### Ítems menos considerados en las aulas

**Tabla 8**

*Mobiliario para relajación y confort*

| <i>ITEM 3: Mobiliario para relajación y confort</i> |    |     |
|---|----|-----|
|   | %  |     |
| <i>INADECUADO</i>                                   | 6  | 46  |
| <i>MINIMO</i>                                       | 2  | 15  |
| <i>EXCELENTE</i>                                    | 5  | 38  |
| <i>TOTAL</i>  | 13 | 100 |

*Nota:* Esta tabla muestra el puntaje y porcentaje obtenido del ítem 3 de acuerdo a cada criterio establecido

**Tabla 9**

*Música/movimiento*

| <i>ITEM 12: Música/movimiento</i> |    |     |
|-----------------------------------|----|-----|
|                                   | %  |     |
| <i>INADECUADO</i>                 | 6  | 46  |
| <i>MINIMO</i>                     | 5  | 38  |
| <i>EXCELENTE</i>                  | 2  | 15  |
| <i>TOTAL</i>                      | 13 | 100 |

*Nota:* Esta tabla muestra el puntaje y porcentaje obtenido del ítem 12 de acuerdo a cada criterio establecido.

**Tabla 10**

*Juego dramático*

| <i>ITEM 14: Juego dramático</i> |          |     |
|---------------------------------|----------|-----|
|                                 | <i>%</i> |     |
| <i>INADECUADO</i>               | 6        | 46  |
| <i>MINIMO</i>                   | 4        | 31  |
| <i>EXCELENTE</i>                | 3        | 23  |
| <i>TOTAL</i>                    | 13       | 100 |

*Nota:* Esta tabla muestra el puntaje y porcentaje obtenido del ítem 14 de acuerdo a cada criterio establecido.

## **CAPÍTULO V**

### **DISCUSIÓN**

En este capítulo se discutirán los resultados que se obtuvieron de acuerdo al instrumento de observación aplicado.

Respecto al objetivo general, se describen las características del ambiente del aula, tomando en cuenta que en cada una de ellas se encontró que los ambientes del aula evaluada son adecuados, de acuerdo a características establecidas. Concordando así con la investigación realizada por Del Carpio (2015) en donde se considera que el ambiente del aula evaluado es adecuado y se adapta a las necesidades que tienen los niños y niñas.

Si bien es cierto que se obtuvo un porcentaje mayor al 50% considerando al ambiente del aula como adecuado, esto no quiere decir que el ambiente no pueda mejorar, ya que se evidencia que este tiene algunas características en las cuales se debe trabajar. Estas serán desarrolladas a continuación tomando en cuenta aquellas que tuvieron mayor porcentaje en el nivel inadecuado.

Entre las características a mejorar en el ambiente del aula se encuentra: música y movimiento, juego dramático y mobiliario para relajación y confort, relacionándose cada una de ellas. Así tenemos que, de acuerdo a los estilos de aprendizaje propuesto por Kolb (2005), pertenecen al estilo kinestésico, donde normalmente son personas que utilizan su cuerpo para expresar sus pensamientos, ideas y conceptos.

Tal como establecen Cano y Lledó (citado por Riera et al., 2014), en el entorno escolar, no solo se toma en cuenta el espacio físico, sino también las relaciones e interacciones que ahí se forman. Esto se relaciona con las características del ambiente del aula anteriormente mencionadas donde se obtuvo mayor puntaje en el nivel inadecuado, ya que para desarrollar ese estilo de aprendizaje los niños necesitan un ambiente que considere tanto el juego

dramático, como la música y el movimiento y estos tengan materiales suaves y blandos que les permitan desarrollar esas habilidades.

Del mismo modo, el estudio siguió las dimensiones propuestas por Iglesias (2010). De estas, la que tuvo mayor predominancia fue la dimensión relacional la cual obtuvo un 77% de ítems adecuados, evidenciándose así que de acuerdo a las aulas observadas se toma mayor consideración a las relaciones que se establecen en el aula y cómo se accede a los espacios. Obteniendo así un mayor puntaje los siguientes ítems: disciplina y supervisión general de los niños y niñas, es decir, en el aula las docentes no usan castigos rígidos, toman en cuenta los comportamientos positivos de los niños y constantemente se encuentran acompañando y guiando a los niños en todo momento.

Evidenciándose así que se tiene una concepción del niño como sujeto social, activo y de derechos, tal como lo menciona Jaramillo (2007), “a partir del siglo XX hasta la fecha, gracias a todos los movimientos a favor de la infancia y las investigaciones realizadas, se reconoce una nueva categoría: el niño como sujeto social de derecho”.

Lo anterior se complementa con lo establecido por el MINEDU (2019) sobre los aspectos pedagógicos y de interacción en el aula. En este sentido, el docente, en su papel de pedagogo, tiene el deber de promover la colaboración y autonomía en las aulas a través del fomento del pensamiento creativo, la resolución de dudas dificultades y errores, y, es por esto, que la especialización de estos profesionales es fundamental. Este aspecto va de la mano con las interacciones establecidas en el aula. Así, una interacción afectiva entre los sujetos promueve un mejor proceso de aprendizaje pues en el desarrollo infantil los niños necesitan sentirse cómodos para explorar su entorno a través de preguntas y el ensayo y error.

En cuanto a la dimensión física se obtuvo que un 62 % de ítems es adecuado, considerando así que el ambiente del aula toma en cuenta el espacio físico como los materiales, los espacios y mobiliarios que se encuentran en el aula. En esta dimensión, a diferencia de la anterior, se obtuvo tres ítems que tienen un mayor puntaje en el nivel excelente. Estos son el espacio interior el cual permite que los niños puedan moverse libremente, además, la organización del aula cuenta con sectores establecidos, espacio para juegos de motricidad gruesa organizados y accesibles para las y los niños. Estos espacios o “sectores” – si se quiere usar la terminología del MINEDU (2019)– al agrupar materiales que se asocian a temáticas

enriquecen el aprendizaje y ayudan al docente a promover actividades como el juego con acompañamiento atento y responsivo.

Estos se relacionan con los ítems de la dimensión relacional, ya que para llevar una disciplina y supervisión adecuada se debe contar con una buena organización del aula para así realizar un acompañamiento a las y los niños, además, se debe tener espacio en donde se muevan libremente, ya que eso contribuye a que puedan conocer su entorno de acuerdo a sus necesidades (Sánchez et al., 2016). La relación entre las dimensiones relacionales y físicas también se aprecia por el hecho de que, de acuerdo con la pedagogía de Montessori, los alumnos de temprana edad se caracterizan por ser muy susceptibles a la influencia del medio (Jamauca & Imbachi, 2017).

Y es que, la puesta en marcha de una metodología psicomotriz requiere de una serie de recursos (espaciales, temporales, materiales y actitudinales) que, utilizados oportunamente por el psicomotricista, conduzcan al niño por un adecuado itinerario de maduración que favorezca su expresividad psicomotriz, siempre partir del respeto a sus necesidades y a su momento evolutivo. De acuerdo a ello se evidencia que contar con estos espacios en el aula y tener los diversos recursos necesarios, se relaciona en la concepción que se tiene de la niñez ya que se toma en cuenta la necesidad y el desarrollo del niño.

En cuanto a la dimensión funcional se obtuvo que un 62% de ítems es adecuado, considerando así que el ambiente del aula toma en cuenta al uso de los espacios y los materiales de esta, bajo la dirección de la docente o acciones autónomas de los niños. A diferencia de las demás, solo un ítem obtuvo mayor puntaje en el nivel excelente. Este es la lonchera, que hace referencia a cómo los niños contribuyen durante la lonchera, si el ambiente es agradable y si son autónomos. De acuerdo a este resultado podemos decir que las docentes toman en cuenta lo que el MINEDU (Sánchez et al., 2016) propone en su guía de entornos educativo en el nivel inicial.

Es decir, que se debe iniciar su emancipación y libertad, por ejemplo, haciendo colaborar a los infantes a través de su participación en la distribución de los alimentos, preparando sus mesas y sirviendo los alimentos para luego sentarlos a comer y finalmente arrojar los desperdicios en su lugar, almacenar los envases o recipientes, ordenar y limpiar. Siguiendo a Iglesias (2010) se puede apreciar en este ejemplo cómo la utilización de los espacios por parte

de los niños bajo la dirección del docente se produce de acuerdo a las actividades para lo cual fueron destinadas.

En cuanto a la dimensión temporal se obtuvo que un 62% de ítems es adecuado, considerando así que el ambiente del aula toma en cuenta el tiempo y los momentos en los que se usaran los espacios, siendo esto tomado en cuenta en la planificación, pues, como señala Iglesias (2010), el tiempo de las actividades que se realizan en el ambiente está estrechamente relacionado al espacio de cada una de ellas.

En esta dimensión solo un ítem obtuvo un mayor puntaje en el nivel excelente: las actividades en grupo que hacen referencia a las reuniones, tanto en pequeños grupos, toda el aula o individualmente según las actividades propuestas. A partir de este resultado podemos intuir que las docentes toman en cuenta la guía de entornos educativos en el nivel inicial, propuesto por MINEDU (Sánchez et al., 2016), donde se señala que “se debe organizar el aula un lugar para que los niños y niñas puedan descansar o relajarse de manera individual o grupal.”

Podemos observar que todos los ítems que se mencionaron, de acuerdo a cada dimensión, y obtuvieron un mayor puntaje en el nivel excelente, relacionan que, por ejemplo, para permitir a los niños ser autónomos en todo momento, ya sea para la lonchera o al desarrollar actividades tanto grupales como individuales, se parte de la concepción que tengan del sujeto.

Asimismo, para mantener una atmosfera agradable es necesario que la disciplina que se aplique en el aula no sea rígida, sino que se tome en cuenta las opiniones de los niños y que las docentes los acompañe constantemente. En este sentido, Otálora (citada en Riera et al., 2014) sostiene que los espacios educativos deben favorecer la construcción de nuevo conocimiento y posibilitar el crecimiento a nivel cognoscitivo e interpersonal para generar resultados significativos.

## **CAPÍTULO VI**

### **CONCLUSIONES**

A partir de los resultados y análisis de los datos estudiados se llega a determinar las siguientes conclusiones.

1. Los ambientes de las 13 aulas de II ciclo, de los 3 colegios de nivel inicial del distrito de San Martín De Porres, son adecuados, es decir, las docentes toman en cuenta las características necesarias del ambiente para apoyar su trabajo y lograr el desarrollo esperado del niño y la niña.
2. Se considera más importante en la dimensión relacional el trabajo, en cuanto a una disciplina positiva y la supervisión docente oportuna y necesaria para que las y los niños tengan un mejor desarrollo.
3. De igual forma, se considera en la dimensión física, tomar en cuenta el espacio interior, la organización y los espacios de psicomotricidad gruesa. Ello con el fin de permitir que las y los niños puedan moverse y desplazarse libremente, como se observa en la ilustración 2 del Anexo 5.
4. Así también, en la dimensión funcional destaca el momento de la lonchera, porque permite y fomenta la autonomía de niñas y niños y que se establezca así armonía y calma en el aula.
5. Finalmente, en la dimensión temporal se considera tomar en cuenta las actividades en grupo de acuerdo a tiempos establecidos, donde se respeta el interés de los estudiantes.

## **CAPÍTULO VII**

### **RECOMENDACIONES**

A continuación, se presentan las recomendaciones que pueden ser consideradas para seguir fortaleciendo el conocimiento sobre el ambiente del aula en los iniciales del ciclo II.

A los investigadores que se interesan en el tema se recomienda realizar estudios experimentales y analizar los resultados que se obtienen. Asimismo, adaptar el estudio, de acuerdo a la situación que se está atravesando por el COVID 19; tomar en cuenta características de un ambiente oportuno para el aprendizaje de las y los niños y adaptarlos para fomentar lo que están desarrollando en sus clases.

Con respecto a las recomendaciones sobre los ítems debemos tener en cuenta mejorar los espacios interiores, con los mobiliarios básicos para las rutinas de juego y aprendizaje, pero a su vez para la relajación y confort. Una vez que tengamos el ambiente se requiere de una organización del aula, que permita un espacio de privacidad, acompañado de detalles como la decoración, sin olvidar los espacios para los juegos de motricidad gruesa, como los patios de recreo, para ello, igualmente, se necesitan materiales afines.

Otros puntos importantes para el desarrollo de la motricidad fina, implica considerar libros con ilustraciones creativas, música, bloques, materiales de ciencia y matemáticas; así también, el empleo de la tecnología como el televisor u ordenador. En otros enfoques, promocionar la aceptación de la diversidad, la adecuada lonchera, acceso a un baño, prácticas sobre la salud y seguridad. Del mismo modo, establecer disciplina, interacciones personales entre pares, incentivar la comunicación, razonamiento, lenguaje y la actividad en grupo.

A las docentes se recomienda seguir investigando y conociendo más acerca del ambiente del aula. De esta forma, se le dará la debida importancia en aras de utilizarlo como un apoyo para lograr el desarrollo esperado en los niños.

A las directoras se propone considerar y revisar cada uno de los ambientes de las aulas de su institución. Así también, tener en cuenta las dimensiones del presente estudio y buscar otras características que se encuentren involucradas para observar el ambiente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baldi, G., & García, E. (2005). Calidad de vida y medio ambiente. La psicología mambiental. *Universidades*, 30, 9–16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303003>
- Bazan, M. (2012). *Actividades pedagógicas para fomentar los ambientes de aprendizaje en la educación preescolar* [Universidad Pedagógica Nacional]. <http://200.23.113.51/pdf/29014.pdf>
- Bobadilla, A. (2018). *Influencia de la implementación del aula en el desarrollo de la autonomía infantil en un aula de 4 años de una institución privada del distrito de San Isidro* [Pontificia Universidad Católica del Perú]. [https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12804/Bobadilla\\_Hernandez\\_Influencia\\_implementación\\_aula1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12804/Bobadilla_Hernandez_Influencia_implementación_aula1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bocco, G., Urquijo, P., & Vieyra, A. (2011). *Geografía y Ambiente en América Latina* (Primera). Instituto Nacional de Ecología, Universidad Autónoma de México.
- Carlgrén, F. (1989). Educación Waldorf. Una educación hacia la libertad. In *Editorial Rudolf Steiner* (Primera). [http://www.juanadearco.org/newsletter/Pedagogia\\_Waldorf\\_Calgrén.pdf](http://www.juanadearco.org/newsletter/Pedagogia_Waldorf_Calgrén.pdf)
- Castro, M., & Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 33. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194140994008.pdf>
- Del Carpio, S. (2015). *Pensar el espacio de aprendizaje: análisis de la función y uso del espacio de un aula* [Universidad Autónoma de Barcelona]. [https://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2017/hdl\\_2072\\_273658/stephanie\\_milagros\\_del\\_carpio\\_ayala\\_tfm.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/trerecpro/2017/hdl_2072_273658/stephanie_milagros_del_carpio_ayala_tfm.pdf)
- Duarte, J. (2003). Ambientes De Aprendizaje: Una Aproximacion Conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie3312961>
- Flórez, R., Castro, J., Galvis, D., Acuña, L., & Zea, L. (2017). Ambientes de aprendizaje y sus

- mediaciones en el contexto educativo de Bogotá. In *Investigación IDEP* (Primera). Instituto para Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Libro IDEP - Ambientes de aprendizaje.pdf>
- González, E. (1999). El Ambiente: Mucho Más Que Ecología. *Suplemento Niños de El Universal*, 1–2. <http://www.anea.org.mx/docs/Gonzalez-EcologiyMedioAmb.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta edic). Mc Graw Hill.
- Herrera, M. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Horizonte Sanitario*, 38(5). <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie3852623>
- Herrero, L. (2014). *El espacio - Ambiente desde la perspectiva de las escuelas de Reggio Emilia* [universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/5074/TFG-B.411.pdf;jsessionid=0A9ACDC1C8052CF360939F5406EE677D?sequence=1>
- Hoyuelos, A. (2005). La cualidad del espacio-ambiente en la obra pedagógica de Loris Malaguzzi. In I. Cabanellas (Ed.), *Territorios de la infancia: Diálogo entre arquitectura y pedagogía* (pp. 154–166). GRAÓ. <http://www.vitoria-gasteiz.org/http/wb021/contenidosEstaticos/adjuntos/es/25/34/42534.pdf>
- Iglesias, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49–70. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2736756%5Cnhttp://www.rieoei.org/rie47a03.htm>
- Iglesias, M. (2010). La organización de los espacios en la educación. In M. Zabalza (Ed.), *Caldiad en la Educación infantil* (Primera). Narcea.
- Jamauca, S., & Imbachi, J. (2017). *Ambientes de aprendizaje en el aula. Un camino hacia la excelencia* [Universdad Pontificia Bolivariana U.P.B.]. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3369/AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN EL AULA UN CAMINO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona Próxima*, 8, 108–123. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85300809.pdf>
- Kolb, A., & Kolb, D. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193–212. <https://doi.org/https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268566>
- Lera, M., & Oliver, R. (2002). *Escala de Evaluación de Contextos Educativos Infantiles Versión española de María José Lera y Ruth Oliver*. <http://www.psicoeducacion.eu/psicoeducacion/ECERS-R.pdf>
- Marcos, M. (2014). *Historia y actualidad de la Pedagogía Waldorf* [Universidad de Valladolid]. [ucm.es/data/cont/media/www/pag-124675/Historia y actualidad de la pedagogia Waldorf segun Maria Jesus Marcos Martin.pdf](http://ucm.es/data/cont/media/www/pag-124675/Historia_y_actuallidad_de_la_pedagogia_Waldorf_segun_Maria_Jesus_Marcos_Martin.pdf)
- Marino, D. (2011). *Estudio teórico experimental sobre respuestas biológicas a compuestos orgánicos de relevancia ambiental* [Universidad Nacional de La Plata]. <https://doi.org/https://doi.org/10.35537/10915/2744>
- Ministerio de Educacion. (2009). *La hora del juego libre en los sectores. Guía para educadores de servicios educativos de niños y niñas menores de 6 años* (C. Ghezzi (ed.)). <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4904>
- Ministerio de Educación. (2019). *Resultados de la Medición de la calidad de los entornos de aprendizaje y desarrollo temprano (MLQO 2017)*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6763>
- Quintana, I. (2016). *Metodología Waldorf: Desde el siglo XX hasta la actualidad* [Universidad de la Rioja]. [https://biblioteca.unirioja.es/tfe\\_e/TFE001659.pdf](https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE001659.pdf)
- Reboratti, C. (2011). Geografía y ambiente. In *Geografía y ambiente en América Latina* (Primera). Universidad Autónoma de México.
- Riera, M., Ferrer, M., & Ribas, C. (2014). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones. *Reladei*, 3(2), 19–39. [redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/article/viewFile/181/pdf](http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/article/viewFile/181/pdf)

Sánchez, R., Fiestas, R., Garrido, M., & Vila, M. (2016). *Entorno Educativo de Calidad en Educación Inicial: Guía para docentes del Ciclo II*. (Primera). Ministerio de Educación. [https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/7414/Entorno educativo de calidad en Educación Inicial guía para docentes del Ciclo II.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/7414/Entorno_educativo_de_calidad_en_Educaci3n_Inicial_gu3a_para_docentes_del_Ciclo_II.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Zabalza, M. (2010). *Calidad en la Educación Infantil*. Narcea.

## ANEXOS

### Anexo 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA 1/2

| TÍTULO   | PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN  | OBJETIVOS   | MARCO TEÓRICO  |
|--|--|---|--|
| <p><b>CARACTERÍSTICAS DEL AMBIENTE DEL AULA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL II CICLO, EN INSTITUCIONES PÚBLICAS DE EDUCACIÓN INICIAL EN EL DISTRITO DE SAN MARTÍN DE PORRES DURANTE EL AÑO 2019</b></p> | <p><b>PRINCIPAL</b></p> <p>¿Cuáles son las características del ambiente del aula implementadas con mayor frecuencia por las docentes, en las aulas de instituciones públicas de educación inicial -II ciclo en el distrito de San Martín de Porres?</p> <p><b>SECUNDARIOS</b></p> <p>¿Cuáles son las características de la dimensión temporal implementadas con mayor frecuencia por las docentes, en las aulas de instituciones públicas de educación inicial -II ciclo en el distrito de San Martín de Porres?</p> <p>¿Cuáles son las características de la dimensión funcional implementadas con mayor frecuencia por las docentes, en las aulas de instituciones públicas de educación inicial -II ciclo en el distrito de San Martín de Porres?</p> <p>¿Cuáles son las características de la dimensión relacional implementadas con mayor frecuencia por las docentes, en las aulas de instituciones públicas de educación inicial -II ciclo en el distrito de San Martín de Porres?</p> <p>¿Cuáles son las características de la dimensión física implementadas con mayor frecuencia por las docentes, en las aulas de instituciones públicas de educación inicial -II ciclo en el distrito de San Martín de Porres?</p> | <p><b>GENERAL</b></p> <p>Describir las características del ambiente del aula, en instituciones públicas de educación inicial en el distrito de San Martín de Porres.</p> <p><b>ESPECÍFICOS</b></p> <p>Identificar cuáles son las características de la dimensión funcional implementadas con mayor frecuencia, en las aulas de instituciones públicas de educación inicial en el distrito de San Martín de Porres.</p> <p style="text-align: center;">Identificar cuáles son las características de la dimensión relacional implementadas con mayor frecuencia, en las aulas de instituciones públicas de educación inicial en el distrito de San Martín de Porres.</p> <p style="text-align: center;">Identificar cuáles son las características de la dimensión física implementadas con mayor frecuencia, en las aulas de instituciones públicas de educación inicial en el distrito de San Martín de Porres.</p> <p style="text-align: center;">Identificar cuáles son las características de la dimensión temporal implementadas con mayor frecuencia, en las aulas de instituciones públicas de educación inicial en el distrito de San Martín de Porres.</p> | <p>-Definición del ambiente del aula</p> <p>-Pedagogías que consideran importante el ambiente del aula.</p> <p>-Dimensiones y principios para organizar el ambiente del aula.</p> <p>-Definición de características.</p> |

**Anexo 2: MATRIZ DE CONSISTENCIA 2/2**

| ANTECEDENTES   | HIPÓTESIS GENERAL Y ESPECÍFICAS   | DISEÑO DE INVESTIGACIÓN   | INSTRUMENTO   |
|--|---|---|---|
| <p>*Pensar el espacio de aprendizaje: análisis de la función y uso del espacio de un aula Stephanie del Carpio (2015), España.</p> <p>*Los ambientes del aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. Castro, P. y Morales, R. (2015), Costa Rica.</p> <p>*La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones, elaborada por Maria Riera, María Ferrer, Catalina Ribas (2014), España.</p> <p>*El aula: un espacio de posibilidades realizado por Verónica Vílchez, Teresa Hidalgo, Noelia Silva, Isabel Maza y Elena. (2012)-</p> <p>* Ambientes de aprendizaje en el aula un camino hacia la excelencia. Jamauca e Imbachi (2017), Bolivia.</p> <p>* Ambiente de aprendizaje Laura Lázaro (2015), España</p> | <p><b>General</b></p> <p>Las características del ambiente del aula implementadas con mayor frecuencia por las docentes es la dimensión temporal.</p> <p><b>Específico</b></p> <p>-La característica de la dimensión temporal más implementada son los materiales.</p> <p>-La característica de la dimensión funcional más implementada es el uso autónomo de los espacios por los niños.</p> <p>-La característica de la dimensión relacional más implementada es uso de normas y acuerdos.</p> <p>-La característica de la dimensión temporal más implementada es el tiempo en juegos en los sectores.</p> | <p><b>Tipo de investigación</b></p> <p>Básico</p> <p><b>Nivel de investigación</b></p> <p>descriptivo simple.</p> <p><b>Diseño y esquema de la investigación.</b></p> <p>No experimental.<br/>(Observacional)</p> <p><b>Corte.</b></p> <p>Transversal</p> <p><b>Enfoque</b></p> <p>Cuantitativo</p> | <p><b>Técnica</b></p> <p>Observación</p> <p><b>Instrumento</b></p> <p>Rubrica</p> |

### Anexo 3: INSTRUMENTO 1/2

+UNIVERSIDAD PERUANA CAYETANO HEREDIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

#### **Adaptación del instrumento “Escala de Evaluación de Contextos Educativos Infantiles” (Versión española de María José Lera y Ruth Oliver, 2002)**

El presente instrumento tiene como finalidad evaluar el ambiente del aula; considerando cuatro dimensiones del ambiente (propuesta por Iglesias, 2008). Para ello se han considerado 29 ítems divididos respectivamente en las dimensiones y en las áreas respectivas. Los criterios describen la puntuación de 0 en caso de pertenecer al criterio inadecuado, la puntuación de 1 en caso del criterio mínimo y la puntuación 2 en caso del criterio Excelente. Cabe mencionar que se deben cumplir todas las consideraciones de cada criterio para obtener el puntaje que se establece. Por otro lado, el instrumento permitirá medir las características más implementadas por las docentes de acuerdo con las cuatro dimensiones.

Dimensiones:

**Dimensión Física;** (Espacios y mobiliario, Lenguaje y razonamiento)

**Dimensión Funcional;** (Actividades y Cuidados personales)

**Dimensión temporal;** (Interacciones)

**Dimensión relacional;** (Estructura del programa)

---

**DATOS DEL COLEGIO:**.....

**FECHA:**.....

**AULA:**.....      **CANTIDAD DE NIÑOS:** .....

**Anexo 4: INSTRUMENTO 2/2**

|   |  | CRITERIOS   |   |   |
|---|--|---|---|---|
| DIMENSIÓN Y AREAS   | ITEMS  | INADECUADO<br>(0 puntos)  | MÍNIMO<br>(1 puntos)  | EXCELENTE<br>(2 puntos)   |
| Dimensión física: qué hay en el espacio y cómo se organiza (Espacios y mobiliario, Lenguaje y razonamiento) | Espacio interior                                   | <p>1.1 Espacio insuficiente para niños/as, adultos, y mobiliario.</p> <p>1.2 El aula carece de iluminación y ventilación</p> <p>1.3 Espacio con reparación pobre (Ej. descascarillado de la pintura de las paredes y techo; suelos ásperos y dañados).</p> <p>1.4 Mantenimiento inadecuado (ej. pisos pegajosos y sucios; tachos de basura llenos).</p> | <p>3.1 Espacio interior es poco suficiente y accesible para niños, niñas, adultos. Así también, el mobiliario.</p> <p>3.2 Algo de iluminación natural por ventanas o tragaluz y ventilación</p> <p>3.3 Espacio bien reparado.</p> <p>3.4 Espacio razonablemente limpio y bien mantenido.</p>                              | <p>5.1 Amplio espacio interior que permite a los niños, niñas y adultos moverse libremente (Ej. El mobiliario no limita el movimiento de los niños y niñas; espacio suficiente para el equipo necesario de los niños o niñas con discapacidades en el caso que los hubiese).</p> <p>5.2 La iluminación natural puede ser controlada (Ej. Persianas ajustables, cortinas) y la ventilación puede ser controlada (Ej. Las ventanas se pueden abrir; el personal usa ventilador).</p> <p>5.3 Espacio bien reparado.</p> <p>5.4 Espacios limpio y bien mantenido.</p> |
|   | Mobiliario básico (rutinas, juego, y aprendizaje*) | <p>1.1 La mayoría del mobiliario es de tamaño del adulto</p> <p>1.2 Insuficiente mobiliario básico para el cuidado rutinario, el juego, y el aprendizaje (Ej. No hay bastantes sillas para que todos los niños y niñas los usen a la vez; muy pocas estanterías abiertas para los juguetes).</p>  | <p>3.1 Algunos mobiliarios son tamaño del adulto.</p> <p>3.2 Suficiente mobiliario para el cuidado rutinario, el juego, y el aprendizaje.</p> <p>3.3 La mayoría del mobiliario es firme y está bien reparado.</p> <p>3.4 Los niños y niñas con discapacidades tienen el mobiliario adaptado que necesitan (Ej. Sillas</p> | <p>5.1 La mayoría del mobiliario es de tamaño infantil.</p> <p>5.2 Suficiente y disponible mobiliario para el cuidado rutinario, el juego, y el aprendizaje.</p> <p>5.3 Todo el mobiliario es firme y está bien reparado.</p> <p>5.4 Mobiliario adaptable permite la inclusión de niños y niñas con discapacidades* (Ej. Un niño o niña que use</p>   |

|  |                                       |   |   |   |
|--|---------------------------------------|---|---|---|
|  |                                       | 1.3 El mobiliario está normalmente en tan mal estado que los niños y niñas podrían dañarse (Ej. Astillas o puntillas expuestas, patas tambaleantes de las sillas.)  | adaptadas o hay soportes disponibles para niños o niñas con discapacidades físicas en el caso que los hubiese).   | una silla especial puede sentarse en la mesa con los demás en el caso que los hubiese).   |
|  | Mobiliario para relajación y confort* | 1.1 No hay mobiliario blando disponible para los niños y niñas (Ej. Mobiliario tapizado, cojines, alfombras, sacos de bolitas para sentarse).<br>1.2 No hay juguetes blandos disponibles para los niños y niñas (Ej. Animales rellenos, muñecas de trapo, ositos de peluche).   | 3.1 Hay algún mobiliario blando disponible para los niños y niñas<br>3.2 Hay algunos juguetes blando disponibles para los niños y niñas.  | 5.1 Hay mobiliario blando en adición de un área cómoda disponible para los niños y niñas (ej. Cojines en un área de juego dramático, varias áreas de alfombra).<br>5.2 La mayoría del mobiliario blando está limpio y en buenas condiciones.  |
|  | Organización del aula                 | 1.1 No se definen centro de interés (es un área donde los materiales, organizados por tipos, están almacenados para que no estén disponibles para los niños y niñas).<br>1.2 La supervisión del área de juego es difícil.<br>1.3 No hay sitio para que se lleven varias actividades a la vez (Ej. Espacio en el suelo para bloques, espacio de mesa para manipulativos, caballete para actividades artísticas). | 3.1 Se definen al menos dos centros de interés.<br>3.2 La supervisión del área de juego no es difícil.<br>3.3 Hay sitio suficiente para que se lleven varias actividades a la vez (Ej. Espacio en el suelo para bloques, espacio de mesa para manipulativos, caballete para actividades artísticas).<br>3.4 La mayoría de los espacios para juego son accesibles para niños y niñas con discapacidades inscritos en el grupo, en el caso que hubiese. | 5.1 Se definen al menos cuatro centros de interés convenientemente equipados (Ej. estanterías adecuadas para bloques y manipulativos).<br>5.2 Centros silenciosos y activos situados para no interferir el uno con el otro (Ej. Área de lectura o escucha separados de bloques o actividades domésticas).<br>5.3 Los centros están organizados para el uso independiente de los niños y niñas (Ej. Estanterías abiertas y etiquetadas, no sobrecargadas; contenedores de juguetes también etiquetados; el espacio de juego está cerca del almacenaje de los juguetes).<br>5.4 Hay materiales adicionales disponibles para añadir o cambiar los centros. |

|                         |   |  |   |   |
|-------------------------|---|--|---|---|
|                         |   |  |   | 5.5 Los espacios para juego son accesibles para niños y niñas con discapacidades inscritos en el grupo, en el caso que hubiese. |
| Espacio para privacidad | 1.1 No se les permite a los niños y niñas jugar solos o con un amigo o amiga, protegidos de la intrusión de otros niños o niñas.  | 3.1 Se les permite a los niños y niñas encontrar o crear un espacio para la privacidad (Ej. Detrás de mobiliario o cuartos divisores, en el material de juego exterior, en una esquina silenciosa de la habitación).<br><br>3.2 El espacio de privacidad puede ser supervisado fácilmente por el personal. | 5.1 Espacio apartado para que uno o dos niños o niñas jueguen protegidos de la intrusión de otros (Ej. Regla de no-interrupción; pequeño espacio protegido por estanterías).<br><br>5.2 El personal organiza actividades para que uno o dos niños o niñas los lleven a cabo en el espacio privado, lejos de las actividades del grupo general (Ej. Dos pizarras de mosaicos en una pequeña mesa en una esquina silenciosa; ordenador para que uno o dos niños o niñas lo usen). |   |
| Decoración              | 1.1 No hay materiales expuestos para los niños y niñas.<br><br>1.2 Materiales inapropiados para la edad del grupo predominante (Ej. Materiales en una clase de preescolar diseñados para niños mayores de edad escolar o adultos; dibujos mostrando violencia). | 3.1 Materiales apropiados para la edad del grupo predominante (Ej. Fotos de niños y niñas; rimas infantiles; comienzos de lectura y mates para preescolares mayores; exposiciones de estaciones).<br><br>3.2 Exposición de algunos de los trabajos de los niños y niñas.                                   | 5.1 Mucho de lo expuesto está relacionado de cerca con las actividades del momento y de niños y niñas en grupo (Ej. Trabajos de arte o fotos de actividades recientes).<br><br>5.2 La mayoría de lo expuesto es trabajo hecho por los niños y niñas.<br><br>5.3 Muchas de las cosas expuestas están al nivel de la vista del niño y niña.   |   |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| Espacio para juegos de motricidad gruesa (se incluyen los patios de recreo) | <p>1.1 No hay ningún espacio interior ni exterior usado para juegos de motricidad gruesa/físico.</p> <p>1.2 El espacio para motricidad gruesa es muy peligroso (Ej. El acceso requiere una larga caminata a través de una calle muy transitada; el mismo sitio se usa para jugar y aparcar; área no vallada para preescolares).</p>      | <p>3.1 Hay algún espacio interior o exterior usado para juegos de motricidad gruesa/físico.</p> <p>3.2 El espacio de motricidad gruesa es normalmente seguro. (Ej. Suficiente acolchamiento, bajo equipos de escalada; vallado en área exterior, pero no hay barreras para niños o niñas discapacitados).</p> | <p>5.1 Espacio adecuado exterior y algún espacio interior.</p> <p>5.2 El espacio es fácilmente accesible para los niños y niñas en grupo (Ej. En el mismo nivel o cerca del aula; hay barreras para niños o niñas discapacitados).</p> <p>5.3 El espacio está organizado para que distintos tipos de actividades no interfieran entre sí (Ej. Juegos con juguetes de rueda lejos del material de escalada y de juegos de pelota).</p> |
| Material de motricidad gruesa   | <p>1.1 Muy poco material de motricidad gruesa para jugar.</p> <p>1.2 El material está normalmente en malas condiciones.</p> <p>1.3 La mayoría del material no es apropiado para la edad y habilidad de los niños y niñas (Ej. Resbaladeras abiertas de 6 pies de altura para preescolares; canastas de baloncesto de tamaño adulto).</p> | <p>3.1 Hay algún material de motricidad gruesa disponible para todos los niños y niñas.</p> <p>3.2 El material normalmente está en buenas condiciones.</p> <p>3.3 La mayoría del material es apropiado para la edad y habilidades de los niños y niñas.</p>   | <p>5.1 Hay bastante material de motricidad gruesa para que los niños y niñas tengan acceso sin largas esperas.</p> <p>5.2 El material estimula una variedad de habilidades (Ej. Balancear, escalar, juego de balón, juguetes de ruedas de conducir y pedalear).</p> <p>5.3 Hay adaptaciones hechas o se proporcionan materiales especiales para niños o niñas en el grupo con discapacidades.</p>                                     |
| Motricidad fina   | <p>1.1 Hay muy pocos materiales apropiados para la motricidad fina disponibles para el uso diario.</p> <p>1.2 Normalmente los materiales están mal mantenidos o están incompletos (Ej. A los puzles les falta piezas, pocos pinchos para pizarras de mosaicos).</p>  | <p>3.1 Hay algunos materiales apropiados para la motricidad fina de diferentes tipos* disponibles.</p> <p>3.2 La mayoría de los materiales están bien mantenidos y completos.</p>   | <p>5.1 Hay muchos materiales apropiados para la motricidad fina de varios tipos, disponibles durante una parte sustancial del día.</p> <p>5.2 Los materiales están bien organizados (ej. pizarras de mosaico guardados juntos, conjuntos de juegos de construcción guardados por separado).</p>   |

|  |                          |  |   |  |
|--|--------------------------|--|---|--|
|  |                          |  |   | 5.3 Hay materiales de distintos niveles de dificultad disponibles (Ej. Tanto puzzles regulares como con tirador para niños y niñas con habilidades de motricidad fina variables).  |
|  | Creativas                | <p>1.1 Apenas hay actividades creativas disponibles para los niños y niñas.</p> <p>1.2 No hay expresión individual en las actividades de creatividad (Ej. Hojas de trabajo de colorear; proyectos dirigidos por el profesor o profesora donde se les pide a los niños y niñas que copien el ejemplo).</p>                                      | <p>3.1 Hay algunos materiales creativos disponibles.</p> <p>3.2 Se permite alguna expresión individual con los materiales creativos (Ej. Se les permite a los niños y niñas decorar las formas pre-cortadas a su manera; además de proyectos dirigidos por el profesor o profesora, se permite algún trabajo individual).</p> | <p>5.1 Hay muchos y variados materiales creativos.</p> <p>5.2 Hay mucha expresión individual en el uso de materiales creativos (ej. Apenas se usan proyectos que sigan un ejemplo; el trabajo de los niños y niñas es variado e individual).</p>   |
|  | Música/movimiento        | <p>1.1 No hay experiencias de música/movimiento para los niños y niñas.</p> <p>1.2 Hay música de fondo muy alta durante la mayor parte del día e interfiere con las actividades que se están desarrollando (Ej. Música de fondo constante hace que las conversaciones en un tono normal sean difíciles; la música sube el nivel de ruido).</p> | <p>3.1 Hay algunos materiales musicales disponibles para el uso de los niños y niñas (Ej. Instrumentos simples; juguetes musicales; reproductor de cintas con cintas).</p> <p>3.2 El personal inicia al menos una actividad musical (Ej. Cantar canciones con los niños y niñas, ponen música para bailar).</p>               | <p>5.1 Hay muchos materiales musicales disponibles para que los niños y niñas los usen (ej. Centro de música con instrumentos, reproductor de cintas, accesorios de baile; adaptaciones hechas para niños y niñas con discapacidades).</p> <p>5.2 Se usan varios tipos de música con los niños y niñas (ej. Música clásica y popular; música característica de diferentes culturas; algunas canciones cantadas en diferentes idiomas).</p> |
|  | Bloques y Construcciones | <p>1.1 Hay pocos bloques disponibles para los niños y niñas.</p>   | <p>3.1 Hay algunos bloques y accesorios disponibles para que al menos dos niños o niñas construyan estructuras independientes a la vez.</p>   | <p>5.1 Hay bastantes bloques y accesorios disponibles para que tres o más niños y niñas construyan a la vez.</p> <p>5.2 Los bloques y accesorios están organizados por tipos.</p>  |

|                   |  |  |   |   |
|-------------------|--|--|---|---|
|                   |  |  | <p>3.2 Hay algún espacio claro que se usa para el juego con bloques.</p> <p>3.3 Los bloques y accesorios están disponibles para el uso diario.</p>  | <p>5.3 Hay un área especial para bloques dispuesta a un lado apartado del tráfico, con almacenaje y una superficie adecuada para la construcción (Ej. Alfombra plana u otra superficie firme).</p> <p>5.4 El área de bloques está disponible para jugar durante una parte sustancial del día.</p> |
| Juego dramático   | 1.1 No hay material ni equipos disponibles para juegos de disfraces o teatro.    | <p>3.1 Hay algunos materiales de juego dramático y mobiliario disponible, para que los niños y niñas puedan actuar los roles familiares ellos mismos (ej. Ropa de disfraz, accesorios de ama de casa, muñecos).</p> <p>3.2 Los materiales están disponibles.</p> <p>3.3 El almacenaje de los materiales de juego dramático se hace por separado.</p>           | <p>5.1 Hay muchos materiales de juego dramático disponibles, incluyendo ropa de disfraz.</p> <p>5.2 Los materiales están disponibles.</p> <p>5.3 Hay accesorios para al menos dos temas diferentes disponibles cada día (Ej. Ama de casa y trabajo).</p> <p>5.4 Hay un área de juego dramático claramente definido, con espacio para jugar y organizar el almacenaje.</p>     |   |
| Naturales/ciencia | 1.1 No hay juegos, materiales ni actividades disponibles para naturales/ciencia. | <p>3.1 Hay algunos juegos, materiales o actividades apropiados para el desarrollo para dos categorías disponibles.</p> <p>3.2 Los materiales están disponibles.</p> <p>3.3 Se les anima a los niños y niñas a traer cosas naturales para compartir con los demás o para añadir a alguna colección (ej. Traer hojas de otoño del patio; traer una mascota).</p> | <p>5.1 Hay muchos juegos, materiales, y actividades apropiadas para el desarrollo para tres categorías disponibles.</p> <p>5.2 Los materiales están disponibles.</p> <p>5.3 Los materiales de naturales/ciencia están bien organizados y en buenas condiciones (Ej. Las colecciones están guardadas en contenedores separados, las jaulas de los animales están limpias).</p> |   |
| Mates/número      | 1.1 No hay materiales de mates/número disponibles.                               | 3.1 Hay algunos materiales de desarrollo apropiados de mates/número disponibles.   | 5.1 Hay muchos materiales de desarrollo apropiados de varios tipos disponibles (ej. Materiales para contar, medir, aprender formas y tamaños).  |   |

|                                       |  |   |  |  |
|---------------------------------------|--|---|--|--|
|                                       |  | 1.2 Mates/número se enseñan primordialmente a través de hojas de trabajo o cuenta rutinaria.  | 3.2 Los materiales están disponibles diariamente.  | 5.2 Los materiales están disponibles.<br><br>5.3 Los materiales están bien organizados y en buenas condiciones (Ej. Se almacenan por tipos, todas las piezas necesarias para los juegos están guardadas juntas). |
| Uso de televisor, vídeo, y/u ordenado | 1.1 Los materiales usados no son apropiados para el desarrollo (Ej. Contenido violento o de sexo explícito, personajes o historias de miedo, juegos de ordenador demasiado difíciles).<br><br>1.2 No se permite actividad alternativa mientras se usa el televisor/ordenador (Ej. Todos los niños y niñas tienen que ver el programa de vídeo a la vez). | 3.1 Algunos materiales son no violentos y sensibles a la cultura.<br><br>3.2 Hay actividades alternativas disponibles mientras se está usando el televisor/ordenador.<br><br>3.3 El tiempo que se les permite a los niños y niñas usar el televisor/vídeo u ordenador está limitado (Ej. El televisor/vídeo se limita a una hora diaria en programas de día completo; los turnos al ordenador se limitan a 20 minutos diarios). | 5.1 Los materiales que se usan solo son aquellos que se consideran buenos para los niños y niñas (Ej. vídeos y juegos de ordenador educativos, pero no dibujos animados.).<br><br>5.2 El ordenador se usa como una de muchas actividades de libre elección.<br><br>5.3 La mayoría de los materiales animan la participación activa (Ej. Los niños y niñas pueden bailar, cantar, o hacer ejercicio a la par que el vídeo; los juegos de ordenador animan a los niños y niñas a que piensen y tomen decisiones).<br><br>5.4 El personal está involucrado activamente en el uso del vídeo, televisor, u ordenador (Ej. Ven y discuten sobre el vídeo con los niños y niñas; hacen la actividad que sugiere el programa educativo del televisor; ayudan al niño o a la niña a usar el programa de ordenador). |  |
| Promocionar la aceptación             | 1.1 No hay diversidad racial o cultural visible en los materiales (ej. Los juguetes y dibujos no atienden la diversidad cultural, todos los  | 3.1 Se observa alguna diversidad racial o cultural en los materiales (Ej. Muñecos, libros o dibujos multirraciales o multiculturales, música de muchas culturas; en áreas bilingües hay   | 5.1 Hay muchos libros, dibujos y materiales disponibles donde se ven personas de diferentes razas, culturas, edades, habilidades, y sexo en roles no estereotipados (Ej. Imágenes tanto históricas como actuales; hombres  |  |

|  |                  |   |  |   |
|--|------------------|---|--|---|
|  | de la diversidad | <p>materiales impresos son de una cultura y están en un idioma donde prevalece el bilingüismo).</p> <p>1.2 Los materiales solo presentan estereotipos de razas, culturas, edades, habilidades, y sexo.</p> <p>1.3 El personal demuestra prejuicios contra los demás (Ej. Contra niños, niñas u otros adultos de diferentes razas o grupos culturales, contra personas con discapacidades).</p>  | <p>algunos materiales disponibles en el idioma primario de los niños y niñas).</p> <p>3.2 Los materiales muestran diversidad (Ej. Diversidad étnica y cultural, edades, habilidades, o sexo) de manera positiva.</p> <p>3.3 El personal interviene positivamente para contrarrestar prejuicios que los niños, niñas u otros adultos puedan mostrar (Ej. Discutir similitudes o diferencias; establecer reglas para un trato justo de los demás), o no se muestran ningunos prejuicios.</p> | <p>y mujeres haciendo muchos diferentes tipos de trabajos incluyendo roles tradicionales y no tradicionales).</p> <p>5.2 Se incluyen algunos accesorios para representar varias culturas usadas en el juego dramático (Ej. Muñecos de diferentes razas, vestimenta étnica, cubiertos de comer y cocinar de varios grupos culturales).</p> |
| Dimensión Funcional:<br>Para qué se utiliza y en qué condiciones (Actividades y Cuidados personales) | Lonchera         | <p>1.1 El horario de la lonchera es inapropiado (ej. Se hace que los niños y niñas esperen, aunque tengan hambre).</p> <p>1.2 La lonchera que llevan es de un valor nutritivo inaceptable.</p> <p>1.3 No se suelen mantener las condiciones sanitarias (Ej. La mayoría de los niños, niñas y/o adultos no se lavan las manos antes de manejar la comida; mesas sin mantener las condiciones higiénicas)</p> <p>1.4 Atmósfera social negativa (Ej. El personal hace cumplir las normas de educación de manera ruda; obligan a los niños y niñas a comer; atmósfera caótica).</p> | <p>3.1 El horario es apropiado para los niños y niñas.</p> <p>3.2 La lonchera que llevan es poco nutritivo.</p> <p>3.3 Normalmente se mantienen las condiciones sanitarias.</p> <p>3.4 Atmósfera de no castigo durante las comidas.</p> <p>3.5 Los niños o niñas con discapacidades están incluidos en la mesa con sus compañeros.</p>   | <p>5.1 Los niños y niñas ayudan durante las loncheras (Ej. Poniendo la mesa, se sirven ellos mismos, recogen la mesa, limpian lo que se derrama).</p> <p>5.2 Atmósfera social agradable.</p> <p>5.3 Se anima a los niños y niñas a comer independientemente.</p>  |

|  |                          |   |   |   |
|--|--------------------------|---|---|---|
|  | Cuarto de baño/aseo      | <p>1.1 No se mantienen las condiciones sanitarias de esta área (Ej. inodoros/ lavaderos sucios; no tienen acceso a ella).</p> <p>1.2 La escasez de provisiones básicas interfiere con el cuidado de los niños y niñas* (Ej. Sin papel en los baños, ni jabón; la misma toalla la usan muchos niños y niñas; no hay agua corriente en el área).</p> <p>1.3 A menudo se niega el lavado de manos por parte del personal y los niños y niñas después de usar el servicio.</p> <p>1.4 Supervisión inadecuada o desagradable de los niños.</p> | <p>3.1 Se mantienen las condiciones sanitarias.</p> <p>3.2 Se hacen las provisiones básicas para el cuidado de los niños y niñas.</p> <p>3.3 El personal y los niños y niñas se lavan las manos la mayoría de las veces después de ir al servicio.</p> <p>3.4 El horario para usar el servicio se ajusta a las necesidades individuales de los niños y niñas.</p> <p>3.5 Hay una supervisión adecuada según la edad y las habilidades de los niños y niñas.</p> | <p>5.1 Las condiciones sanitarias son fáciles de mantener (los retretes; superficies fáciles de limpiar).</p> <p>5.2 Retretes de tamaño infantil y se proporcionan lavabos de baja altura.</p> <p>5.3 Se promueven habilidades de autoayuda cuando los niños y niñas están preparados.</p>  |
|  | Prácticas sobre la salud | <p>1.1 El personal normalmente no actúa para prevenir la propagación de gérmenes* (Ej. Señales de contaminación por animales en áreas de juego interior o exterior; narices sin limpiar)</p> <p>1.2 Se permite fumar en áreas de cuidado de los niños y niñas, sea en el interior o en el exterior.</p>   | <p>3.1 Se lava adecuadamente las manos tanto el personal como los niños y niñas después de limpiarse la nariz, tocar animales, o cuando de otra manera se ensucien.</p> <p>3.2 El personal normalmente toma medidas para cortar la propagación de gérmenes.</p> <p>3.3 No se permite fumar en las áreas de cuidado de niños y niñas.</p>  | <p>5.1 Los niños y niñas están vestidos adecuadamente tanto para el interior como para el exterior (Ej. Se cambia la ropa mojada en días de lluvia; ropa fuerte para tiempo frío).</p> <p>5.2 El personal es un buen modelo de prácticas de salud (Ej. Solo comen comida saludable delante de los niños y niñas)</p> <p>5.3 Prohibido fumar en las áreas de cuidado de niños y niñas.</p> |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  | Prácticas de seguridad   | <p>1.1 Hay varios peligros que podrían resultar en heridas graves en el interior.</p> <p>1.2 Hay supervisión inadecuada para proteger la seguridad de los niños y niñas en el interior y en el exterior (Ej. Poco personal; el personal está ocupado con otras tareas; no hay supervisión en áreas de peligro potencial)</p>   | <p>3.1 Hay algún peligro grave en el interior ni en el exterior.</p> <p>3.2 Supervisión adecuada para proteger la seguridad de los niños y niñas en el interior y en el exterior.</p> <p>3.3 Hay material esencial disponible necesario para manejar las emergencias (Ej. Teléfono, números de emergencia, sustituto de personal, maletín de primeros auxilios, transporte, procedimientos de emergencia escritos).</p>  | <p>5.1 El personal se anticipa y toma acción para prevenir problemas de seguridad (Ej. Quitar los juguetes de debajo de material de escalada; echan llave en áreas peligrosas para mantener a los niños y niñas fuera; limpian los derrames para prevenir caídas).</p> <p>5.2 El personal explica las razones de las reglas de seguridad a los niños y niñas.</p> <p>5.3 Hay material esencial disponible necesario para manejar las emergencias (ej. Teléfono, números de emergencia, sustituto de personal, maletín de primeros auxilios, transporte, procedimientos de emergencia escritos).</p>  |
| Dimensión relacional: Quién y en qué condiciones (Interacciones) | Supervisión de actividades de motricidad gruesa (se incluye el recreo) | <p>1.1 Se proporciona una supervisión inadecuada en el área de motricidad gruesa para proteger la salud y seguridad de los niños y niñas (Ej. Se deja desatendido a los niños y niñas incluso durante cortos períodos de tiempo; no hay suficientes adultos para vigilar a los niños y niñas en el área; el personal no presta atención a los niños y niñas).</p> <p>1.2 La mayoría de las interacciones personal-niño/a son negativas (Ej. El personal parece enfadado; atmósfera de castigo y de sobre control).</p> | <p>3.1 La supervisión es adecuada para proteger la salud y seguridad de los niños y niñas (ej. Hay bastante personal presente para vigilar los niños y niñas en el área; el personal se sitúa para ver toda el área; el personal se mueve según haga falta; intervienen cuando ocurren problemas).</p> <p>3.2 Hay algunas interacciones personal-niño/a positivas (Ej. Reconfortan a los niños o niñas que se sientan mal o se han hecho daño; muestran apreciación de la nueva habilidad; tono de voz agradable).</p> | <p>5.1 El personal actúa para prevenir situaciones de peligro antes de que ocurran (Ej. Retiran juguetes rotos u otros peligros antes de que los usen los niños y niñas; para juegos agitados antes de que se vayan a lastimar).</p> <p>5.2 La mayoría de las interacciones personal-niño/a son agradables y sirven para ayudar.</p> <p>5.3 El personal ayuda a los niños y niñas a desarrollar habilidades que les hagan falta para usar los materiales (Ej. Ayudan a los niños y niñas a balancearse en un columpio; ayudan a niños o niñas con discapacidades a usar pedales adaptados en triciclos).</p> <p>5.4 Las docentes ayudan a los niños y niñas a desarrollar interacciones sociales positivas (Ej. Ayudan</p> |

|  |   |  |   |  |
|--|---|--|---|--|
|  |   |  |   | a los niños y niñas a turnarse con el material popular; proporcionan material que anime la cooperación como balancines de dos personas). |
| Supervisión general de los niños y niñas (aparte de motricidad gruesa) | <p>1.1 Supervisión inadecuada de los niños y niñas (Ej. El personal deja a los niños y niñas sin supervisar; no se protege la seguridad de los niños y niñas; el personal mayormente atiende otras tareas).</p> <p>1.2 La mayoría de la supervisión es para castigar o sobre controladora (Ej. Gritos, despreciando a los niños y niñas, constantes).</p> | <p>3.1 Hay alguna supervisión para proteger la seguridad de los niños y niñas.</p> <p>3.2 Se presta atención a la limpieza y para prevenir el uso inapropiado de los materiales (Ej. Mesas de ciencia desordenadas recogidas)</p> <p>3.3 La mayoría de la supervisión no es para castigar, y se ejercita el control de una manera razonable.</p> | <p>5.1 Hay una supervisión cuidadosa de todos los niños y niñas ajustada de manera apropiada a las distintas edades y habilidades (Ej. Se vigila más de cerca los niños y niñas más jóvenes o más impulsivos).</p> <p>5.2 El personal ayuda y anima a los niños y niñas cuando es necesario (Ej. Ayudan a que los niños y niñas que estén dando vueltas se integren en un juego, ayudan a los niños y niñas a completar un rompecabezas).</p> <p>5.3 El personal demuestra estar atento a todo el grupo incluso cuando solo trabajan con un niño o niña o un pequeño grupo (Ej. El personal a menudo echa un vistazo a la habitación, cuando está trabajando con un niño o niña se asegura que el área que no les es visible esté supervisada por otro miembro del personal).</p> |  |
| Disciplina   | <p>1.1 Se controla a los niños y niñas con métodos severos (ej. Azotes, gritos, encerrar a niños o niñas durante largos períodos, o retirarles la comida).</p> <p>1.2 Carece de disciplina con lo cual hay poco orden o control.</p>  | <p>3.1 El personal no usa castigos físicos ni métodos severos.</p> <p>3.2 El personal normalmente mantiene el control para evitar que los niños y niñas se hagan daño entre sí.</p>  | <p>5.1 El personal usa métodos efectivos, sin castigo (Ej. Prestar atención por comportamientos positivos; dirigiendo a niños y niñas de actividades no aceptables a actividades aceptables).</p>   |  |

|                                   |  |   |  |   |
|-----------------------------------|--|---|--|---|
|                                   |  | 1.3 Las expectativas sobre el comportamiento son muy inapropiadas para la edad y nivel de desarrollo de los niños y niñas (ej. Todos han de estar callados en las comidas; los niños y niñas han de esperar en silencio durante largos períodos de tiempo). | 3.3 Las expectativas sobre el comportamiento son muy apropiadas para la edad y el nivel de desarrollo de los niños y niñas.  | 5.2 El programa está hecho para evitar conflictos y promover interacción apropiada, según la edad (Ej. Duplicar los juguetes disponibles; niños o niñas con un juguete favorito se les proporciona un lugar protegido para jugar).<br><br>5.3 El personal reacciona consecuente* con el comportamiento de los niños y niñas (Ej. Diferentes miembros del personal aplican las mismas reglas y usan el mismo método; se siguen unas reglas básicas con todos los niños y niñas). |
| Interacciones personal-niño/a     | 1.1 Los miembros del personal no son responsables o no se involucran con los niños y niñas (Ej. Ignoran a los niños y niñas, el personal parece distante o frío).<br><br>1.2 Las interacciones son desagradables (Ej. Las voces parecen estresadas e irritables).<br><br>1.3 El contacto físico se usa principalmente para controlar (Ej. Exigiéndoles prisa a los niños y niñas) o inapropiados (Ej. Abrazos o cosquillas no deseadas). | 3.1 El personal normalmente responde a los niños y niñas de una manera cálida y para apoyarlos (Ej. El personal y los niños y niñas parecen estar relajados, voces alegres, frecuentes sonrisas).<br><br>3.2 Pocas o ningunas, interacciones desagradables. | 5.1 El personal muestra calidez a través de contacto físico apropiado (Ej. Dan palmaditas a los niños y niñas en la espalda, devuelven los abrazos de los niños y niñas).<br><br>5.2 El personal muestra respeto por los niños y niñas (Ej. Escuchan atentos, los miran al hacerlo, tratan a niños y niñas de manera justa, no discriminan).<br><br>5.3 El personal responde de manera simpática para ayudar a niños o niñas que están indispuestos, heridos, o enfadados. |   |
| Interacciones entre niños y niñas | 1.1 No se anima la interacción entre niños y niñas (compañeros) (ej. Se desanima hablar entre compañeros, pocas oportunidades para que los niños y niñas escojan su propio compañero de juego).  | 3.1 Se anima la interacción entre compañeros (ej. Se les permite a los niños y niñas que se muevan libremente para que pueda haber grupos naturales e interacciones).   | 5.1 El personal sirve de modelo para buenas habilidades sociales (Ej. Son afectuosos con ellos, escuchan, empatizan, cooperan).<br><br>5.2 El personal ayuda a los niños y niñas a desarrollar un comportamiento apropiado con los compañeros (Ej.   |   |

|   |             |   |   |  |
|---|-------------|---|---|--|
|   |             | <p>1.2 Poca o ninguna guía para interacción positiva entre compañeros.</p> <p>1.3 Poca o ninguna interacción positiva entre compañeros (ej. Insultos, discusión ociosa, peleas son comunes).</p>  | <p>3.2 El personal para interacciones negativas o dañinas (ej. Parar el poner mote, las peleas).</p> <p>3.3 Hay algunas interacciones entre compañeros positivas.</p>   | <p>Ayudan a los niños y niñas a resolver los conflictos hablando y no peleando; animan a niños y niñas socialmente aislados a encontrar amigos; ayudan a que los niños y niñas entiendan los sentimientos de los demás).</p> <p>5.3 Hay interacciones positivas entre compañeros.</p>  |
| <p>Dimensión temporal:<br/>Cuándo y cómo se utiliza<br/>(Estructura del programa)</p> | Programa    | <p>1.1 El programa es o bien demasiado rígido, sin dejar tiempo para intereses individuales, o demasiado flexible (caótico), careciendo una secuencia dependiente de acontecimientos diarios.</p>   | <p>3.1 Existe un programa diario básico que les es familiar a los niños y niñas (Ej. Las rutinas y actividades se hacen en una secuencia relativamente igual que la mayoría de los días).</p> <p>3.2 Hay un programa escrito puesto en la pared de la habitación y se relaciona con lo que normalmente ocurre.</p> <p>3.3 Hay al menos un período diario de juego interior y otro exterior (según lo permita el tiempo).</p> <p>3.4 Se hacen tanto juegos de motricidad gruesa como juegos menos activos.</p> | <p>5.1 El programa proporciona un equilibrio entre estructura y flexibilidad (Ej. El período de juego exterior regularmente programado se podrá alargar en buenas condiciones climatológicas).</p> <p>5.2 Hay una variedad de actividades de juego diariamente, algunos dirigidos por el profesor o profesora y otros iniciados por el niño o niña.</p> <p>5.3 Se usa una parte sustancial del día para actividades de juego.</p> <p>5.4 No hay largos períodos de espera durante la transición entre los acontecimientos diarios.</p> |
|   | Juego libre | <p>1.1 O bien hay pocas oportunidades de juego libre o bien buena parte del día se pasa en juego libre sin supervisión.</p> <p>1.2 Se proporcionan juguetes, o se realizan juegos, y se entregan materiales inadecuados para niños y niñas para usar en el juego libre.</p> | <p>3.1 Hay algún juego libre diariamente dentro y fuera, dependiendo del tiempo.</p> <p>3.2 Se proporciona supervisión para proteger la salud y seguridad de los niños y niñas.</p> <p>3.3 Hay algunos juguetes, juegos, y materiales disponibles para que las y los niños los usen en el juego libre.</p>  | <p>5.1 Hay juego libre durante una parte sustancial del día tanto dentro como fuera (Ej. Hay varios períodos de juego libre programado diariamente).</p> <p>5.2 Se proporciona supervisión para facilitar el juego de los niños y niñas (Ej. El personal ayuda a los niños y niñas a coger el material que les haga falta; ayudan a los</p>  |

|  |                              |   |   |  |
|--|------------------------------|---|---|--|
|  |                              |   |   | <p>niños y niñas a usar el material que sea difícil de manejar).</p> <p>5.3 Se proporcionan bastantes y variados juguetes, juegos, y materiales para el juego libre.</p>   |
|  | <p>Actividad es en grupo</p> | <p>1.1 Se mantienen juntos a los niños y niñas como un solo grupo la mayor parte del día (Ej. Todos hacen el mismo proyecto artístico, se les lee un cuento, escuchan una cinta, usan el baño a la vez).</p> <p>1.2 Muy pocas oportunidades para que el personal interactúe con los niños y niñas individualmente o en pequeños grupos.</p> | <p>3.1 Algunas actividades de juego se hacen en pequeños grupos o individualmente.</p> <p>3.2 Hay algunas oportunidades para que los niños y niñas formen parte de un pequeño grupo de propia elección.</p> | <p>5.1 Reuniones de todo el grupo se limitan a cortos períodos, ajustados a la edad y necesidades individuales de los niños y niñas.</p> <p>5.2 Se hacen muchas actividades de juego en pequeños grupos o individualmente.</p> <p>5.3 Se hacen algunas rutinas en pequeños grupos o individualmente.</p> <p>5.4 Distintos agrupamientos proporciona un cambio en la distribución</p> |

*Ilustración 1: Se observa a los niños identificando colores*

**Anexo 5:** Ilustraciones

*Ilustración 2: Se observa a los niños desarrollando actividades motrices.*





*Ilustración 3: Se observa a los niños desarrollando habilidades sociales.*

