



Universidad  
**Católica de  
Valencia**  
San Vicente Mártir

UN CAMBIO DE MIRADA:  
EDUCACIÓN POR AMBIENTES EN  
LA ETAPA DE EDUCACIÓN  
INFANTIL

Presentado por:

D<sup>a</sup> NEUS CABRERA PERLES

Dirigido por:

Dr. D. JUAN ANTONIO GIMÉNEZ BEUT

Valencia, a 24 de mayo de 2022

---

Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación  
Grado en Maestro en Educación Infantil

## **Agradecimientos**

Una vez finalizada esta etapa de trabajo académico, me gustaría agradecer a todas las personas que han formado parte de este.

A mi familia, por ayudarme, aconsejarme y apoyarme en todo momento. A mis compañeras de carrera y amigas, por haber compartido momentos y experiencias juntas durante estos cuatro años.

Al CEIP Mediterrani, escuela que acogió mi escolarización en las etapas de Educación Infantil y Primaria y a la que he regresado este último curso para completar mi formación como docente, por haber vuelto a acogerme y confiar en mí.

Asimismo, agradecer a Juan Antonio Giménez Beut, tutor de este Trabajo de Fin de Grado, por guiarme y acompañarme en este proceso.

Me gustaría también agradecer a los autores y editores mencionados en este trabajo, por compartir sus saberes, estudios e investigaciones, siendo fuentes de conocimiento a través de los distintos materiales publicados.

## **Resumen**

El presente Trabajo de Fin de Grado muestra la importancia de comprender la cultura de la infancia y el respeto por esta, así como valorar las plenas potencialidades del niño durante su desarrollo en el proceso de aprendizaje en la etapa de Educación Infantil. Para ello, se llevará a cabo una propuesta, puesta en práctica en el aula, en la que se reflejan las claves de la educación por ambientes descritas en el marco teórico de este trabajo. Asimismo, se profundizará en el papel que desempeña el adulto durante todo el proceso de aprendizaje del niño. Finalmente, se realizará una evaluación de la propuesta presentada mediante la documentación de los distintos momentos en los que se ha desarrollado.

*Palabras clave:* educación por ambientes, cultura de la infancia, niño, adulto, propuesta, creatividad, escucha activa, documentación.

## **Abstract**

This Final Degree Dissertation shows the value of understanding the culture of childhood and the respect for it, as well as valuing the full potential of the child during its development in the learning process in Kindergarten level. In order to achieve these objectives, a proposal will be carried out, put into practice in the classroom, in which the keys of education by environments that are described in the theoretical framework of this work will be reflected. Likewise, the role played by the adult throughout the child's learning process will be explained in depth. Finally, an assessment of the presented proposal will be carried out through the documentation of the different moments in which it has been developed.

*Keywords:* education by environments, childhood culture, child, adult, proposal, creativity, active listening, documentation.

## Resum

El present Treball de Fi de Grau mostra la importància de comprendre la cultura de la infància i el respecte per aquesta, així com valorar les plenes potencialitats de l'infant durant el seu desenvolupament en el procés d'aprenentatge a la etapa d'Educació Infantil. Per aquest motiu, es portarà a terme una proposta, posada en pràctica a l'aula, en la que es reflecteixen les claus de l'educació per ambientes descrites al marc teòric d'aquest treball. Així mateix, es profunditzarà en el paper que exerceix l'adult durant tot el procés d'aprenentatge de l'infant. Finalment, es realitzarà una avaluació de la proposta presentada mitjançant la documentació dels diferents moments en els què s'ha desenvolupat.

*Paraules clau:* educació per ambientes, cultura de la infància, infant, adult, proposta, creativitat, escolta activa, documentació.

## Tabla de contenido

1	INTRODUCCIÓN .....	12
2	MARCO TEÓRICO .....	13
2.1	Educación e Infancia .....	13
2.2	Cambio de mirada hacia el niño .....	14
2.2.1	La cultura de la infancia .....	15
2.3	Una escuela abierta a la comunidad .....	16
2.4	El aprendizaje como proceso de construcción.....	17
2.5	La educación por ambientes .....	19
2.5.1	Definición .....	19
2.5.2	Tipos.....	20
2.5.3	Organización general.....	25
2.5.3.1	Tiempo.....	25
2.5.3.2	Espacio .....	26
2.5.3.3	Recursos.....	27
2.5.3.4	Agrupación de los alumnos .....	29
2.6	El papel del adulto .....	30
2.6.1	La escucha activa .....	30
2.6.2	Acompañar los procesos de vida y de aprendizaje .....	31
2.6.2.1	Acompañamiento emocional .....	32
2.7	Documentar procesos.....	33
2.8	Evaluación del proceso de aprendizaje .....	34
3	OBJETIVOS.....	36
4	METODOLOGÍA.....	37
5	PROPUESTA.....	38
5.1	Justificación.....	38
5.2	Objetivos .....	38

5.3	Descripción grupo-clase .....	38
5.4	Metodología.....	39
5.5	Temporalización .....	39
5.6	Desarrollo de la propuesta.....	40
5.7	Evaluación .....	60
6	CONCLUSIONES.....	62
7	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	64

## Tabla de ilustraciones

Ilustración 1 Espacio interior: la asamblea .....	21
Ilustración 2 Espacio interior: la biblioteca.....	21
Ilustración 3 Espacio interior: la mensajería .....	22
Ilustración 4 Espacio interior: las construcciones .....	22
Ilustración 5 Espacio interior: experimentación e investigación.....	23
Ilustración 6 Espacio interior: juego simbólico .....	23
Ilustración 7 Espacio exterior: rocódromo .....	24
Ilustración 8 Espacio exterior: huerto escolar .....	25
Ilustración 9 Prolongación del aula al exterior.....	25
Ilustración 10 Trazando líneas.....	43
Ilustración 11 Elección de la cinta negra .....	44
Ilustración 12 Experimentación con cinta aislante .....	44
Ilustración 13 Experimentación con cinta aislante y rotulador negro.....	45
Ilustración 14 Experimentación con cinta aislante negra y rotulador negro .....	46
Ilustración 15 Elección de la cruz diagonal.....	46
Ilustración 16 De la cárcel al parchís.....	47
Ilustración 17 Experimentación con cinta aislante y témperas sólidas .....	47
Ilustración 18 Experimentación con cinta aislante y rotuladores sobre cristal .....	48
Ilustración 19 Resultado final sobre el cristal .....	49
Ilustración 20 Experimentación con papel vegetal y rotuladores sobre cristal .....	49
Ilustración 21 El sol y las líneas .....	50
Ilustración 22 Experimentación con hojas y rotuladores negros.....	52
Ilustración 23 Experimentación con cinta aislante sobre papel continuo .....	53
Ilustración 24 Experimentación con cinta aislante y témperas sobre papel continuo ....	53
Ilustración 25 Fotografías tomadas por los niños .....	54
Ilustración 26 Conociendo las obras de Sol Lewitt .....	57

Ilustración 27 Recreando obras de Sol Lewitt con juegos del aula .....	57
Ilustración 28 Recreando obras de Sol Lewitt.....	58
Ilustración 29 Entrando en las obras de Sol Lewitt .....	59

## 1 INTRODUCCIÓN

Durante el curso académico 2021/22 ha sido publicado en el Boletín Oficial del Estado [BOE] el nuevo *Real Decreto 95/2022*, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil y que entrará en vigor el próximo curso académico 2022-2023. Supone una adaptación del sistema educativo actual a los desafíos del siglo XXI, de acuerdo con la Unión Europea y la UNESCO.

Uno de los principales cambios que incorpora el texto es el respeto a la propia cultura de la infancia que definen tanto la Convención sobre los Derechos del Niño como las Observaciones Generales de su Comité. De igual modo, se establece que las escuelas de Educación Infantil deben promover situaciones de aprendizaje globalizadas, significativas y estimulantes.

A partir de este Real Decreto 95/2022 y de las experiencias vividas durante el periodo de prácticas curriculares cursadas este último curso, he podido vivenciar este enfoque educativo a través de la educación por ambientes, concebida como una forma de entender la cultura de la infancia y el respeto por ella. Es por ello por lo que, a través de este trabajo me gustaría poder dar visibilidad a este enfoque y a las potencialidades del niño desde un punto de vista práctico, sustentado sobre las bases teóricas y legales propias del enfoque.

En la educación por ambientes, los niños son los protagonistas activos de sus procesos de aprendizaje. El adulto juega un papel de gran importancia y ha de desarrollar la actitud de escucha activa entre los niños y adultos, puesto que es un requisito y contexto imprescindible de cualquier relación educativa. Es un proceso permanente. Además, ha de generar conflictos cognitivos que el niño haya de resolver para construir su propio aprendizaje.

Las escuelas de Educación Infantil han de promover los derechos y las potencialidades de relación, autonomía, creatividad y aprendizaje de los niños. Se ha de dar visibilidad y fuerza a los derechos de los tres grandes pilares que sustentan la escuela: los niños, las familias y los maestros, quienes han de concienciar sobre la importancia de producir una cultura de la educación que no ofrezca únicamente prestaciones educativas.

## 2 MARCO TEÓRICO

### 2.1 Educación e Infancia

El valor que posee la educación infantil y su importancia deriva en la constitución de una etapa fundamental para el desarrollo de los niños y las niñas<sup>1</sup> en las edades tempranas. Esta etapa les permite construir su personalidad, abarcar una gran variedad de experiencias y promover su desarrollo social.

Según recoge el Boletín Oficial del Estado [BOE] (2022), en el que queda establecido el nuevo *Real Decreto 95/2022*:

[...] El nuevo texto incorpora a la ordenación y a los principios pedagógicos de la etapa el respeto a la específica cultura de la infancia que definen la Convención sobre los Derechos del Niño y las Observaciones Generales de su Comité. [...] El objeto es establecer las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, entendida como una etapa educativa única, con identidad propia y organizada en dos ciclos que responden ambos a una misma intencionalidad educativa. (p. 1)

Siguiendo el Reglamento de las Escuelas de la Infancia del Ayuntamiento de Reggio Emilia (2011), la educación es un derecho común de todos, de los niños, y es una responsabilidad de la comunidad. Es también una oportunidad de crecimiento y de libertad para la persona y para la sociedad. “Es un recurso para el saber y la convivencia, es un terreno o lugar de encuentro donde se puede practicar la libertad, la democracia, la solidaridad y promover, al mismo tiempo, la paz” (p. 7).

Tomando como referencia el texto del nuevo *Real Decreto 95/2022*, se ha de dar respeto a la cultura de la infancia, pero para ello, primero se ha de comprender qué es la primera infancia. Definimos la primera infancia como el período anterior al de escolarización obligatoria, que, en la mayoría de los países, coincide con los primeros seis años de vida. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2021), la primera infancia se define como “un periodo que va del nacimiento a los ocho años de edad, y constituye un momento único del crecimiento en que el cerebro se desarrolla notablemente. Durante esta etapa, los niños reciben una mayor influencia de sus entornos y contextos” (párr. 1). Del mismo modo,

---

<sup>1</sup> Siempre se desea evitar el sexismo verbal, pero también se quiere alejar de la reiteración que supone llenar el presente documento de referencias a ambos sexos. De este modo, a veces se incluyen expresiones como “niños y niñas” o “maestros y maestras” y otras veces se utiliza el masculino en general o algún genérico como “alumnado”, “docente” o “adulto”.

Dahlberg *et al.* (2005) defienden que “los niños tienen un lugar reconocido e independiente en la sociedad, con sus propios derechos como seres humanos individuales y como miembros plenos de esta. Se les considera un grupo social” (p. 84).

La infancia es vista como una fase de la vida y un fenómeno que es permanente en toda sociedad, por el que todos los niños “pasan” o viven. No es una fase preparatoria, sino que es constituyente de la estructura social. Por ello, la infancia es importante en su totalidad, configurada como un estadio más del trascurso de la vida, al igual que lo son las otras etapas constituyentes del ciclo vital.

## 2.2 Cambio de mirada hacia el niño

Según Moss (2010) “es posible tener imágenes múltiples y busca ofrecer un ejemplo del potencial de hacer explícita la construcción del niño y examinar las implicaciones y desafíos asociados con el desarrollo de la política y la atención educativa” (p. 1).

Pero ¿qué imagen de niño tenemos? Siguiendo esta concepción, la imagen es de un niño competente, a quien se le debe ofrecer oportunidades variadas para que pueda encontrar posibilidades que le permitan que su individualidad y subjetividad sean expresadas, desarrolladas y enriquecidas. Se ha de comunicar a todo el mundo la infinita riqueza de las potencialidades de los niños, y su capacidad de construir el conocimiento mediante procesos relacionales activos y únicos.

Tal y como expresa Malaguzzi (1993, como se citó en Moss, 2010), “la imagen que tenemos ahora del niño es la de alguien que es rico en potencial, fuerte, poderoso, competente y, sobre todo, que está relacionado con las personas adultas y con otras de su edad” (p. 1). Este cambio de mirada hacia los niños se puede hacer partiendo de la idea de que los niños tienen voz propia y se ha de saber escucharla si se les quiere tener en consideración. Para ello, se les puede involucrar en el diálogo y en la toma de decisiones. Desde las escuelas de Reggio Emilia<sup>2</sup>, adoptan la idea del “niño rico” y la creencia de que “todos los niños son inteligentes” como punto de partida de la práctica pedagógica. Esta imagen difiere de la imagen común de niño, en el que es representado como un sujeto

---

<sup>2</sup> Reggio Emilia es una ciudad situada en la región de l'*Emilia Romagna*, al norte de Italia. La experiencia educativa en Reggio Emilia ha sido, desde los años ochenta, un modelo para la educación Infantil.

vacío, mero receptor pasivo que sigue un camino predeterminado e impuesto por el adulto.

Malaguzzi desarrolló la teoría de “Los 100 lenguajes de los niños”, siendo esta la referencia fundamental para la cultura de la infancia. Los cien lenguajes son una metáfora de las potencialidades que todos los niños poseen, de sus procesos de conocimiento. Cien lenguajes, cien modos de pensar y de expresarse, de entender y de estar conectado con los otros en las experiencias que viven. Son recursos que se transforman y se multiplican por medio de la interacción y la cooperación entre los niños y los adultos, entre los lenguajes de ambos. Todos los lenguajes (verbales y no verbales) han de ser valorados y potenciados. Las posibilidades de representación, comunicación y expresión del conocimiento son numerosas e integran desde el lenguaje científico y matemático hasta los diferentes lenguajes poéticos o estéticos, como la música, la danza o la fotografía (Moss, 2010).

Según Ferri (2015), cuando “se hace referencia a la imagen de niño competente, se ha de tratar su competencia como disponibilidad y actitud natural para investigar la realidad, con la finalidad de comprender y construir significados del mundo” (p. 30).

### *2.2.1 La cultura de la infancia*

Loris Malaguzzi, fundador de la filosofía educacional de las escuelas de Reggio Emilia (Italia), nos hace reflexionar sobre la necesidad de recuperar una educación del presente que valore la cultura de la infancia, la forma en la que los niños ven el universo y, a su vez, no esté distorsionada por las expectativas y los deseos del mundo adulto que, en cierto modo, someten a los niños a formas poco encarecidas y preestablecidas. Asimismo, da las bases para ver las oportunidades de un tipo de educación que participe, escuche y se comprometa con los derechos de la infancia (Hoyuelos, 2017).

Siguiendo al mismo autor, para profundizar en el interior del alma infantil (en sus ideas, emociones, sentimientos, teorías y visiones), para descubrir al niño y su multitud de sentidos, es necesario abrirse a este mundo. Esta es conocida como la cultura de la infancia, vivida desde una pedagogía basada en la escucha activa.

Si a las conversaciones entre los niños se les da la consideración práctica que requieren, nos hacen cuestionar las formas de pensamiento sobre la enseñanza unidireccional o el papel del adulto. Si sometemos a los niños a proyectos decididos de

forma anticipada, nos estamos perdiendo una gran cantidad de ideas. Ideas formadas por palabras sabias, profundas, conectadas entre sí y vitales que requieren decisiones educativas inteligentes, que sean acordes con la sensibilidad e inteligencia infantil.

Arqueros *et al.*, (2009) plantean una concepción de niño y de escuela que se corresponde con la de un adulto que escucha con atención las demandas explícitas e implícitas de los niños, todo ello:

Sin perder de vista que cada niño lleva consigo una cultura propia, unos saberes propios, actitudes y procedimientos que el adulto ha de intentar observar y respetar. Para confiar en el otro es necesario valorarlo, y para valorarlo se deben tener expectativas positivas de su competencia. Se le ha de conocer, respetar, mirar y escuchar. (p. 141)

### **2.3 Una escuela abierta a la comunidad**

Según describe Rinaldi (2016), la finalidad de las escuelas es la de educar “ciudadanos del mundo”, conscientes de sus orígenes y que, a su vez, se abran a amplios horizontes culturales sin fronteras. Cada uno aprende así a aprender y a ser consciente del valor que esto posee, con el propósito de organizar y aumentar las oportunidades de aprendizaje y de su disfrute, y encontrar el placer en aprender junto con los demás. A su vez, expone que “la escuela es vista como un lugar muy importante, un lugar decisivo para dar a todos aquellos involucrados la posibilidad de ser ellos mismo, en la rica originalidad y totalidad de cada individuo” (Rinaldi, 2016, p. 28).

Es una forma de hacer escuela que parte del convencimiento de que los niños son competentes y se les ofrece todo lo necesario para que puedan desarrollar sus competencias y convertirlas en destrezas y habilidades (Arqueros *et al.*, 2009). Asimismo, se anota una idea más del concepto de escuela acuñada por Spaggiari (2011), en el que describe lo siguiente:

La propia escuela se configura como una comunidad educativa en la que “nos educamos” más que “se educa”, en la que todos los sujetos implicados (niños, adultos, familias, etc.) son a la vez educadores y educados, y donde la inteligencia, la fantasía, los sentimientos de unos son interdependientes de la inteligencia, a fantasía y los sentimientos de los otros. (p. 11)

El término “escuela” incluye el término “familias”. Según Malaguzzi (2005), las relaciones que se establecen entre los adultos de la escuela y de la familia se han de consolidar por medio de intercambios y diálogos de cooperación y participación educativa. “Escuelas en las que las mentes, cuerpos y espíritus de niños pequeños son tratados con máxima seriedad y respeto. Al mismo tiempo estas jóvenes personas experimentan placer, diversión, belleza y aprendizaje extenso” (Gardner, 2016, p. 23).

## 2.4 El aprendizaje como proceso de construcción

Partiendo de la concepción de “niño rico” expuesta anteriormente, para su desarrollo se ha de comprender que:

El aprendizaje no es un acto cognitivo individual que se realiza prácticamente de forma aislada en el interior de la cabeza del niño, sino una actividad cooperativa y comunicativa en la que los niños construyen conocimiento (crean un significado del mundo) junto a las personas adultas y junto a otros niños. Por ello, el niño es un co-constructor activo. (Rinaldi, 1993, citado en Dahlberg *et al.*, 2015, p. 86)

El aprendizaje no consiste en una transmisión de conocimientos del adulto hacia el niño para que logre resultados de aprendizaje preestablecidos. El niño desde que nace es un “niño rico”, preparado para aprender, sin la necesidad de pedir permiso a los adultos para empezar a hacerlo.

Tal y como expresa Rinaldi (1993, citado en Dahlberg *et al.*, 2015), aquello que los niños aprenden se muestra durante el proceso de autoconstrucción y construcción social, puesto que los niños son generadores activos de socialización, co-construida con sus iguales. Todo ello surge desde la perspectiva construccionista social<sup>3</sup>, desde la que se considera el lenguaje como un elemento productivo. Es la producción del “niño rico” que produce, a su vez, más riqueza (Rinaldi, 2016). “El niño aparece (desde el inicio de su vida) como co-constructor de conocimiento, de cultura, de su propia identidad” (Dahlberg *et al.*, 2005, p. 85).

Los niños forman parte de una red social y cultural ligada al desarrollo y aprendizaje. Esta red da paso a la interacción constante con el medio en el que el niño

---

<sup>3</sup> La perspectiva construccionista social propone que las personas son el resultado de procesos sociales, en este caso, la interacción del niño con el adulto (el comportamiento, las habilidades y aptitudes) está relacionadas con el contexto sociocultural en el que se encuentra el niño (Edwards *et al.*, 2001).

está inmerso. Vive rodeado de vivencias, situaciones y experiencias que promueven, mayormente, unas condiciones adecuadas para su desarrollo (Secanilla, 2016). Por esta razón, se trata de proyectar contextos de aprendizaje que sean significativos, que no necesariamente tienen que estar relacionados con las investigaciones que los niños ya han empezado de forma autónoma (Ferri, 2015).

Arqueros *et al.* (2009) exponen que se ha de “ofrecer aprendizajes de la vida y para la vida, en los cuales la actividad espontánea de los niños, la realidad de la vida en comunidad y los intereses, constituyen verdaderas oportunidades de aprendizaje y de desarrollo de capacidades y potencialidades” (p. 142). A ello se le ha de añadir, según explica Krechevsky (2016), que el hecho de establecer y fomentar la cultura de aprendizaje en grupo tiene un impacto significativo en la posibilidad de que niños y adultos integren grupos de aprendizaje efectivos, y que funcionen dentro de los mismos. Porque tal y como expresa Ferri (2020), eso es lo que los niños necesitan:

Contextos auténticos en los que los diferentes estados emocionales puedan desarrollarse a través de una comunicación abierta y auténtica, contextos donde las palabras no son más que los medios para vivir una dimensión donde la escucha y el diálogo son la modalidad privilegiada con la que seguir construyendo, de forma dinámica y en relación recíproca, la propia identidad. (p. 79)

En todo contexto de aprendizaje, se han de plantear propuestas de aprendizaje que sean significativas para los niños. Las propuestas de aprendizaje que se planteen en estos contextos suponen un conjunto múltiple de vivencias que los niños integran. Según San Segundo (2005):

Las experiencias de los niños han de integrarse en un proceso educativo compartido por profesores y familias, en el que los niños aprendan a conocerse, a relacionarse con los demás a través de distintas formas de expresión y comunicación, a observar y explorar su entorno natural, familiar y social: adquirir de manera progresiva un suficiente grado de autonomía en sus actividades habituales. (p. 4)

Las propuestas han de generar aprendizajes significativos. Se generan o surgen propuestas en cada uno de los microespacios del aula. A través de ellas, el niño tiene la oportunidad de expresar sus pensamientos e ideas, e ir construyendo su propio conocimiento junto con la ayuda del adulto. Es el adulto el que planifica, facilita y

acompaña durante el proceso. Deben de ser consideradas flexibles y modificables, abiertas al cambio, a ser reconsiderada y reelaborada en base a las experiencias del aula.

Detrás de toda práctica, de la estructura de construcción, de la disposición de las salas, de aquello que hacen los maestros, se desprende una fuerte idea: resaltar el valor que toda persona posee, las capacidades de afecto y de relación de los niños, su inteligencia, sus sentidos y sus cuerpos (De Mauro, 2001).

Tal y como describe Krechevsky (2016), las propuestas de aprendizaje son el resultado del diálogo establecido entre los niños y los adultos que se respetan durante la vivencia de las experiencias. Además, las propuestas “revelan el enorme valor de aprender del trabajo e ideas de los niños que tenemos frente a nosotros” (p. 242).

## **2.5 La educación por ambientes**

El enfoque de educación por ambientes es entendido como un conjunto de escenarios diversos que generan aprendizaje, relación y comunicación en lugares determinados. En ellos los niños aprenden y se desarrollan de una forma natural en relación con sus intereses y motivaciones. El aprendizaje parte de dar valor a la cultura de la infancia, que requiere definir, contextualizar y tener en cuenta conceptos básicos, definidos en los consiguientes apartados.

### *2.5.1 Definición*

El ambiente es el elemento más importante, auténtico y decisivo, junto con las relaciones de confianza, serenidad y seguridad que la escuela debe ofrecer al niño. Se logra con la cooperación de las familias con los adultos que trabajan en la escuela (Tromellini *et al.*, 2011). Según añaden Cagliari y Rubizzi (2011):

El ambiente de la escuela, que es considerado protagonista directo del hecho educativo y por tanto de la ambientación, se piensa, se programa y se organiza con cuidado previamente. Es importante que la organización del espacio responda a necesidades e hipótesis educativas y que prefigure y sugiera a niños y adultos actividades que se realizarán en los distintos espacios. (p. 64)

Conjuntamente, Cagliari y Rubizzi (2011) expresan que los ambientes se pueden dividir en zonas caracterizadas<sup>4</sup> en las cuales se puede funcionar sin dificultad, siendo fácilmente reconocibles y en las que las interrupciones queden reducidas al mínimo. Para crear estas zonas, se ha de tener en cuenta la importancia de la ambientación en cuanto a la elección de los colores, la luz y las transparencias y la utilización de las paredes, techos y pavimentos.

Siguiendo el Reglamento de las Escuelas de la Infancia del Ayuntamiento de Reggio Emilia (2011), se expone que los ambientes interactúan, se modifican y toman forma en relación con los proyectos y las experiencias de aprendizaje de los niños, estableciendo un diálogo entre la arquitectura y la pedagogía. Asimismo, se han de establecer unos límites, en los que se incluye el cuidado del mobiliario, objetos y lugares de actividad, tanto por parte de los niños como de los adultos. “Es un acto educativo importante que genera bienestar psicológico, sentido de familiaridad y de pertenencia, gusto estético y placer de habitar, todas ellas premisas y condiciones primarias para la seguridad de los ambientes” (p. 13).

### 2.5.2 Tipos

Los ambientes se dividen en espacios interiores, en los que se encuentra el espacio de la asamblea, la biblioteca, la mensajería, las construcciones, de experimentación e investigación, de juego simbólico; y los espacios exteriores, como el patio.

#### *Espacios interiores*<sup>5</sup>

La asamblea es un espacio vivo, de encuentro, organización, diálogo, y reflexión de todo el grupo clase. Es el motor de la vida cotidiana de la clase.

---

<sup>4</sup> Por zona caracterizada se entiende aquella en la que el material no se haya elegido de forma arbitraria y la distribución de los instrumentos responda a un diseño concreto.

<sup>5</sup> Las ilustraciones mostradas como ejemplificación de espacios interiores y exteriores son de fuente de elaboración propia. Estas fotografías han sido tomadas en una de las aulas de niños de 5 años de Educación Infantil del CEIP Mediterrani, ubicado en la localidad de Calpe (Alicante).



*Ilustración 1 Espacio interior: la asamblea*

La biblioteca es el espacio en el niño se encuentra con los libros. Descubre la belleza de los libros, el placer de observarlos, sus historias, y a cuidarlos. Se busca también fomentar la comunicación y expresión a través de la expresión corporal, el lenguaje oral y el lenguaje escrito, por medio de los cuentos, relatos, conversaciones, etc.



*Ilustración 2 Espacio interior: la biblioteca*

En la mensajería se crea un contexto de aprendizaje cuya función es crear situaciones de comunicación. Se trata de comprender y sentir que el lenguaje es importante para la comunicación.



*Ilustración 3 Espacio interior: la mensajería*

En el espacio de las construcciones se desarrollan múltiples capacidades, no sólo lógica-matemáticas, sino también creativas, sociales y comunicativas. Los niños observan, descubren y prueban usando materiales que les permiten estimular su destreza y su organización espacial. A través del ensayo-error, adquieren diversas nociones de equilibrio, simetría, resistencia, medida...y aspectos lógico-matemáticos (agrupaciones, cuantificadores, semejanzas y diferencias, texturas...).



*Ilustración 4 Espacio interior: las construcciones*

El niño y la niña aprenden mediante la exploración con los sentidos y muestran curiosidad por la naturaleza. Crear espacios para la experimentación e investigación, es fundamental para que se cuestionen el por qué de las cosas, estructurando su pensamiento e interpretando la realidad que le rodea.



*Ilustración 5 Espacio interior: experimentación e investigación*

El juego simbólico es el juego por excelencia de esta etapa. A través de él, en este espacio se representan e imitan los roles de la vida cotidiana. Interpretan el mundo que les rodea. Aprenden a relacionarse con los demás y adquieren pautas elementales de convivencia y relación social.

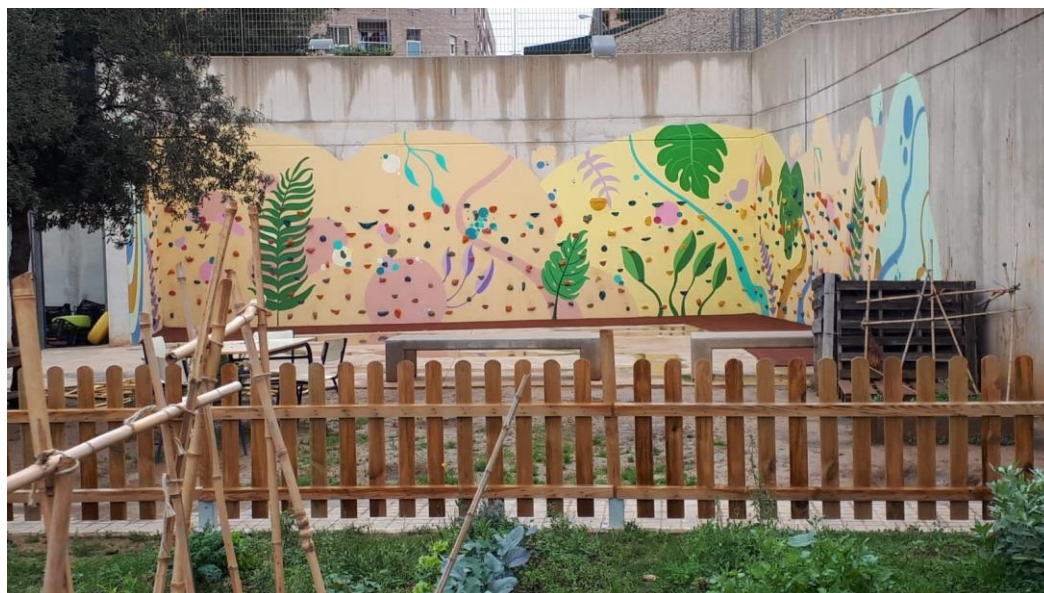


*Ilustración 6 Espacio interior: juego simbólico*

*Espacios exteriores*

Como espacio exterior se detalla el patio. “Este es una continuación y extensión del ambiente interior del centro. Los niños viven en él una parte importante de su tiempo y de sus experiencias, que son vivencias distintas a las que se realizan dentro del aula” (Forghieri y Malaguzzi, 2011, p. 17). Se debe concebir de forma unitaria y se ha de organizar siguiendo un proyecto conjunto, incluyendo zonas soleadas, sombreadas, con distintos terrenos, fuente, con materiales de juego, zonas para guardar el material, etc.

Otro espacio exterior que se puede ofrecer, según López (2018), es un rocódromo. “Un modo de oxigenar la mente y potenciar el equilibrio, la superación y la autoestima es a través de la escalada” (p. 302). Se puede aprovechar alguna pared o muro del patio para instalar un rocódromo equipado y que siga las medidas y normativas de seguridad establecidas.



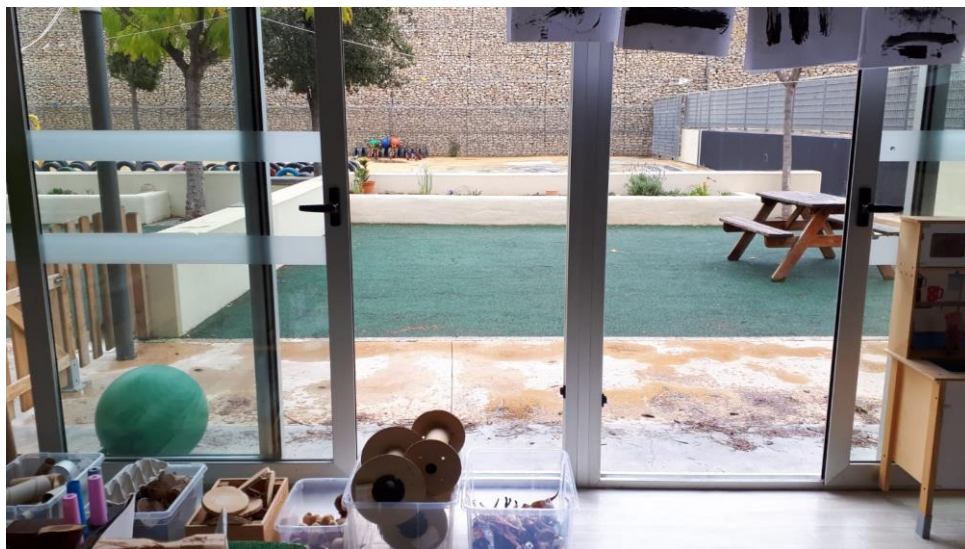
*Ilustración 7 Espacio exterior: rocódromo*

“Las plantas nos sensibilizan, nos equilibran, nos inspiran, nos cuidan” (López, 2018, p. 240). Esta relación debe ser recíproca y se puede hacer mediante el huerto escolar. Estos proyectos proporcionan una educación a los niños sobre el origen, el ciclo de los alimentos que se cultiva, los tiempos de sembrado, los ecosistemas de los insectos y microorganismos, el tiempo de riego y abono, los alimentos de temporada... además de fortalecer el trabajo en equipo junto a los demás niños.



*Ilustración 8 Espacio exterior: huerto escolar*

Las aulas pueden disponer de una puerta que se abra directamente al patio, lo que permite prolongar la clase hacia el exterior. Con esta puerta abierta se crea una zona despejada y abierta dentro del espacio del aula que provoca en el niño el deseo de moverse, actuar, probarse y descubrir (Cagliari y Rubizzi, 2011).



*Ilustración 9 Prolongación del aula al exterior*

### 2.5.3 Organización general

#### 2.5.3.1 Tiempo

Habitualmente los subgrupos no siguen los mismos periodos de tiempo porque cada uno se mueve a un ritmo distinto y el enfoque en el trabajo es también es distinto, pero todos

estos ritmos son permitidos por el adulto. Si bien es cierto que las niñas a veces necesitan más tiempo que los niños por las varias formas de relacionarse entre ellas y con el trabajo que realizan (Vecchi, 2016).

Vecchi (2016) incide en que es muy importante dedicar un tiempo al final del día para que todos los subgrupos que han terminado sus trabajos (que con frecuencia ese trabajo continúa al día siguiente), se vuelvan a juntar para pedirles que comenten su trabajo realizado. “Esto permite un proceso de construcción completo, donde los niños pueden volver a visitar las fases o momentos que consideran más importantes o interesantes” (p. 169). Este volver a visitar se hace con la ayuda de los productos que los niños hacen y otras veces a través de las notas del maestro.

Siguiendo a Vela y Hernán (2019), dentro de los tiempos cabe mencionar el tiempo de juego y su valor. Se ha de dejar tiempo y espacio suficiente para dar paso al juego, para que surja, así como dar tiempo al acompañamiento, a proveer, observar. “Los procesos que se generan jugando son valiosísimos a muchos niveles y se pueden optimizar de forma inteligente para hacerlos más enriquecedores” (pp. 131-132). Se sigue una filosofía de juego, un compromiso con el respeto profundo al niño, a sus tiempos y a sus múltiples formas de relacionarse con el mundo. Es por ello por lo que se requiere paciencia e implicación.

#### 2.5.3.2 *Espacio*

Siguiendo el Reglamento de las Escuelas de la Infancia del Ayuntamiento de Reggio Emilia (2011), la organización de los espacios, tanto internos como externos, está pensada para que de forma interconectada se favorezcan las interacciones, autonomía, exploraciones, curiosidad y comunicación, así como ofrecer lugares de convivencia e investigación para los niños y adultos. Por ello, la seguridad de los espacios debe de evaluarse continuamente, así como la prevención de riesgo, la riqueza y la calidad de las oportunidades ofrecidas.

El espacio debe de ser, por sí mismo, generador de aprendizaje. Casa aula deberá de tener unas características distintas en función de la edad de los niños y las necesidades de estos. “Cada espacio del aula debe ser habitable en sus distintas formas y adecuado, ofreciendo un máximo de seguridad. Debe estar preparado de forma funcional” (Forghieri y Malaguzzi, 2011, p. 15).

Para que la propuesta sea bella, Vela y Hernán (2019) proponen que se han de hacer adaptaciones estéticas sobre los espacios y materiales. Las decisiones que se toman definen la propuesta y son tan impactantes que dejan huella en el imaginario de los niños. Por ello, se ha de ser consciente de ello y cuidar mucho la belleza. “Enraizar las propuestas y dotarlas de un valor intangible que se comunique de forma multidimensional con los niños. Que no solamente sean bellas a los ojos, sino que sean bellas para el alma, que tengan verdad en su interior” (p. 142).

### 2.5.3.3 Recursos

Los recursos se dividen en dos, los recursos humanos, formados por el niño, el adulto y la comunidad, y los recursos materiales, que incluyen materiales estructurados y no-estructurados.

#### *Recursos humanos*

Tal y como expone el Centro de Formación, Innovación y Recursos para el profesorado [CEFIRE] (2022), los recursos humanos son, en primer lugar, el niño, pilar clave sobre el que se desarrolla la tarea docente. Los niños son activos, capaces y co-constructores de identidad y cultura. Cada niño vive de forma diferente las propuestas, siguiendo sus ritmos y desarrollo. Tienen su propio lenguaje, se ayudan entre ellos y aprenden compartiendo, respetando, conviviendo y descubriendo, de forma que establecen relaciones únicas, ricas y diversas.

En segundo lugar, el adulto. El papel responde en función de la imagen de infancia que el adulto tenga. Si se es consciente del papel en el desarrollo integral de los niños, se ha de enfocar la mirada en aquello que va más allá de lo puramente cognitivo o intelectual. El adulto es el corazón del grupo. Es quién se acerca a ayudar, acompañar, escuchar, es quién crea la armonía y permite que el ambiente sea cálido y armónico (CEFIRE, 2022).

En tercer lugar, está la comunidad. Se forma parte de una red en la que todos los elementos están relacionados y en la que cada acto que se realiza tiene una repercusión. La pluralidad de miradas nutre la comprensión del aprendizaje y el desarrollo infantil. Se ha de crear una red educativa que implique a las familias, el entorno y las personas que conforman la escuela (CEFIRE, 2022).

*Recursos materiales*

“Un buen juguete es aquel que, sin ser nada en concreto, puede serlo todo” (Tonucci).

Si entendemos los materiales como todo aquello con lo que se pueden hacer las cosas y que sirven para producir, inventar y construir, se ha de mencionar pues, todo aquello que nos rodea. Ejemplos de ello son el agua, la tierra, las plantas, el cuerpo, las palabras, los juguetes, la ropa, los libros, etc. Porque todos ellos son materiales válidos (CEFIRE, 2022).

Tal y como afirma Krechevsky (2016) “la elección de materiales y disposición del ambiente influyen fuertemente en la manera en que los adultos y niños aprenden, así como en lo que aprenden en los grupos de aprendizaje” (p. 249). Existen los conocidos como materiales no-estructurados, que son aquellos que invitan a cuestionar, provocan curiosidad y experimentación y presentan un balance de sencillez y complejidad. Son materiales sugestivos que favorecen el descubrimiento, la exploración y la invención de historias y juegos. El asombro y el entusiasmo están implícitos de forma que los niños estén motivados a volver a usarlos. Se debe tener en cuenta, según plantean Vela y Hernán (2019), que las piezas sueltas<sup>6</sup> se escogen en base a factores correspondientes con la propuesta:

- Número de unidades: el número de unidades de cada objeto y lo que ocupan da una información automática sobre si tiene un uso principal o secundario.
- Variedad de funciones: se evita repetir objetos que sirvan para cosas similares, a no ser que sea una elección deliberada.
- Interacciones: que los materiales encajen de forma clara entre sí con al menos dos elementos y que, de forma menos clara, haya una relación entre todas.
- Escala: los materiales deben encajar en escala con la idea principal. Por ejemplo, si se hace algo grande, se utilizarán elementos grandes.
- Conectores y herramientas: materiales que ayudan a unir entre sí las piezas que se han seleccionado. Pueden ser de gran ayuda para dar contexto a las propuestas y multiplicar el número de posibilidades.

---

<sup>6</sup> Las piezas sueltas son materiales de juego no-estructurado. Se descubren y se recolectan piezas sueltas en algo cotidiano, vislumbrando potenciales infinitos para objetos que se tienen a mano, ejercitando la creatividad creando infinidad de cosas complejas partiendo de elementos muy básicos. Todo ello se recoge en la *Teoría de piezas sueltas*, acuñada por Nicholson en 1971.

- Piezas más estructuradas: hay elementos que al incluirlos marcan el tema de la propuesta, de manera que esta dejará de tener un fin completamente abierto.
- Paleta de color: los colores son importantísimos puesto que dan mucha información y definen la temática de la provocación. Una forma visual sencilla para equilibrar los colores es alienarlos o agruparlos.
- Contenedores: se necesita un almacenaje armónico y que encaje con la temática de la propuesta. Pueden acabar siendo parte del juego. Se puede no almacenar en contenedores, pero dejar los materiales cuidadosamente colocados o agrupados. (p. 148)

Además de los materiales no-estructurados, existen los materiales concretos. Estos hacen referencia a todo aquel instrumento, objeto o elemento que el adulto facilita en el aula, con la finalidad de transmitir contenidos educativos desde la manipulación y experiencia que los niños puedan llegar a tener. En la aportación de recursos materiales, la participación de las familias es considerada uno de los pilares fundamentales. Por ello, la escuela facilita la participación e implicación de las familias. Mediante el diálogo y la elaboración de las propuestas, las familias se interesan, se integran y aportan al centro mediante acuerdos y acciones conjuntas (CEFIRE, 2022).

#### *2.5.3.4 Agrupación de los alumnos*

Cuando se dividen los niños en grupos de trabajo, todos los espacios de la escuela se ocupan, incluyendo aquellos fuera del aula. Los grupos que se forman raramente exceden tres o cuatro niños. Son los llamados subgrupos que se forman dentro del grupo principal de niños que conforman el grupo-clase. El adulto trata de reunir niños con estrategias comunicativas y formas de trabajar complementarias.

El tamaño de los grupos de trabajo permite la comunicación. Si queremos que esta fluya, se debe mantener límites numéricos en las diversas actividades multidisciplinares y, de forma general, en todos los momentos organizados de la vida escolar. Con el tiempo y con amplia experiencia, los niños construyen las relaciones y métodos para trabajar y aprender juntos (Vecchi, 2016).

“Los grupos de dos, tres o cuatro niños son particularmente efectivos ya que fomentan interacciones complejas y conflictos constructivos [...] Cada niño puede ser reconocido por los otros en el grupo por aportar una perspectiva y manera de pensar distinta” (Krechevsky, 2016, p. 244).

Siguiendo con Vecchi (2016) respecto a la flexibilidad de los grupos, estos son abiertos y permiten la interacción de otros niños. En el grupo, los niños están siempre familiarizados con los distintos proyectos que se realizan en el aula. Cuando los niños son llamados a ayudar en otros proyectos, es un signo de reconocimiento de sus habilidades que se requieren. Por ello, los grupos están abiertos a cambios de tamaño en función del desarrollo de los proyectos y las características de los niños que participan.

“Es una ocurrencia normal para algunos niños migrar del trabajo que están haciendo y acercarse a otros grupos, ofrecer opiniones y consejos [...] Por ello, los compañeros son excelentes maestros” (Vecchi, 2016).

## **2.6 El papel del adulto**

“El potencial del niño se atrofia cuando el punto final de su aprendizaje viene formulado por adelantado” (Rinaldi, 1993, p. 104).

Por ello, la labor del adulto no es encontrar y enseñar una serie específica de reglas, o enseñar un método que puede ser replicado sin modificaciones. Es indispensable realizar un cambio en el rol del adulto/docente de la primera infancia con el objetivo de transformarlo en un profesional reflexivo, democrático e igualmente “rico”. Según afirma Moss (2010):

Este debe de estar dispuesto a crear posibilidades (en lugar de limitarse a lograr metas preestablecidas), a asumir la responsabilidad que implica elegir, experimentar, discutir, reflexionar y realizar cambios, priorizando la organización de oportunidades sobre el afán de obtener resultados, y preservar la magia de la sorpresa y el asombro en su labor pedagógica. (pp. 1-2)

La competencia de un docente está definida en términos de comprensión más que de conocimiento. Es por ello por lo que un maestro ha de poseer la cultura de la investigación, de la curiosidad y de trabajo en grupo. “Maestros que sientan que verdaderamente pertenecen y participan en este proceso como maestros, pero más que nada como personas” (Rinaldi, 2016, p. 85).

### *2.6.1 La escucha activa*

*Se ha de saber escuchar sin imponer tus ideas.*

“Escuchar las ideas, las preguntas y las respuestas de los niños, y esforzarse por dar sentido a lo que se dice, sin ideas preconcebidas de lo que es correcto o válido” (Dahlberg *et al.*, 2005, p. 101). Si se escucha a los niños, se les conoce y se les ofrece el acompañamiento necesario de una forma adecuada a los procesos de investigación de la realidad, que empiezan en la propia vida cotidiana del alumno, con la finalidad de dar sentido a su propia experiencia vital (Ferri, 2018).

Siguiendo el Reglamento de las Escuelas de la Infancia del Ayuntamiento de Reggio Emilia (2011), en una educación participada, la actitud de escucha entre los adultos y los niños es un imprescindible en toda relación educativa. “La escucha es un proceso permanente que alimenta la reflexión, acogida y apertura hacia uno mismo y los demás. Es la condición indispensable para el diálogo y el cambio” (p. 11).

“Hay que valorar a cada persona por medio de la valoración de sus capacidades para crearse y crear soluciones inéditas. No hay ningún niño que no merezca toda nuestra capacidad de escucha, toda nuestra atención” (De Mauro, 2001)

Hoyuelos (1994), en su carta a Malaguzzi, escribe que se ha de dejar que sean los propios niños quienes den forma a las cosas en vez de que sean las cosas las que den forma a los niños. Añade, además, que todo adulto ha de escuchar la voz comunicante de la infancia, sin ser juzgada, sin prejuicios ni etiquetas. Dejar que sean los niños los protagonistas de sus propias historias, junto a los adultos. “Los niños nunca pierden sus voces, sino que las diversifican en cien lenguajes” (Hoyuelos, 1994, p. 3).

### *2.6.2 Acompañar los procesos de vida y de aprendizaje*

Según expone Spaggiari (2010), la relación educativa que se establece entre el adulto y el niño debe de ser de enorme respeto mutuo y recíproco. En esta relación, el niño y el adulto se viven mutuamente como una fuente de riqueza y de recursos. Los procesos de aprendizaje, que son pensados intencionadamente, deben promover el protagonismo constructivista de los niños implicados. De no ser así, el niño corre el gran riesgo de empobrecerse en manos del adulto y que, a su vez, sus capacidades, en lugar de desarrollarse, se desvanezcan con el paso del tiempo.

“Los niños, activos y competentes, tienen ideas y teorías que no sólo merece la pena escuchar, sino también examinar y, cuando sea necesario, cuestionar y desafiar” (Dahlberg *et al.*, 2005, p. 86).

El adulto que realmente acompaña es el que provoca al niño para que pueda expresar todos sus pensamientos y sentimientos. El cuestionamiento es un requisito para avanzar en el desarrollo del aprendizaje. Por ello, “El conocimiento avanza a través del conflicto cognitivo y la contradicción, el error y la incertidumbre, la imprevisibilidad y la variación” (Spaggiari, 2011, p. 10).

El niño es entendido entonces como co-constructor y participante activo que necesita y da respuesta a multitud de relaciones en todos los contextos posibles, tanto con adultos como con sus iguales.

### *2.6.2.1 Acompañamiento emocional*

#### *¿Qué son las emociones?*

Ferri (2020) define que las emociones “son un componente vital del ser humano i que tienen una estrecha relación con sus procesos cognitivos y de aprendizaje” (p. 75). Por ello, la escuela tiene la responsabilidad de permitir que los niños vivan con, y por medio de las emociones que experimenten en las distintas situaciones. Y si se sigue el planteamiento de Ferri (2020), los niños deben de vivir esa:

Emoción de explorar, de descubrir, de interrogarse sobre los fenómenos con los que se encuentran y les producen curiosidad para estimular su deseo de comprender. Emoción de encontrar y tratar de resolver problemas cognitivos auténticos y significativos. Emoción de dar significado a las propias experiencias, al mundo y a la vida. (p. 74)

#### *¿Las emociones se enseñan o se viven?*

Los niños aprenden viviendo. En su día a día construyen su identidad mediante las relaciones sociales y culturales que se establecen en sus respectivas familias, en la escuela y en el mundo. Por ello, los niños no necesitan que la escuela les enseñe palabras para definir sus emociones, porque ya las saben. Si los escuchamos, nos daremos cuenta de que, además de que están construyendo un vocabulario emocional propio basado en sus experiencias y vivencias diarias, construyen pensamientos e ideas con respecto a dichas emociones.

Esto supone una escuela y un adulto que sean capaces de escuchar cada vivencia emocional de los niños, y actuar de manera coherente con la identidad del niño que se

cuestiona y trata de dar significado a su entorno. Acompañar, sobre todo, en los momentos más íntimos y delicados, cuando surgen problemas emocionales difíciles y dolorosos. Es en estos momentos, especialmente, en los que el acompañamiento de los niños requiere que el adulto ejerza sus responsabilidades educativas con sensibilidad y sin prejuicios, y que intervenga respetando las individualidades, pero también siendo coherente con respecto a los valores educativos que se persiguen.

“Permitir que los niños vivan con y a través de las emociones cada experiencia en la escuela debe de ser el objetivo primero y principal de una educación moderna y respetuosa con la identidad de la infancia” (Ferri, 2020, p. 74).

## 2.7 Documentar procesos

De acuerdo con el apartado anterior en el que se expone el papel del adulto, documentar procesos es una de las tareas que se incluyen en dicho papel del adulto. Documentar implica observar y hacer visibles los procesos: el desarrollo de cada niño. En la documentación, se les da valor y sentido a los procesos más que a los resultados finales. A través de la observación y de la escucha aprendemos de los niños, aprendemos sus intereses y el camino que siguen para construir sus propios conocimientos. Por ello, el proceso de documentación requiere una decisión colectiva y de cooperación.

Rinaldi (2016) expone que “la documentación es interpretada y usada por su valor como herramienta para recordar; es decir, como una posibilidad de reflexión” (p. 74). Asimismo, la documentación es una herramienta de formación y autoformación permanente del adulto. No existe una única forma de documentar, sino que es uno mismo quién debe encontrar la forma más adecuada de hacerlo, atendiendo a su situación.

### *¿Por qué motivos se documenta?*

Altimir (2017) expone que documentar es asumir responsabilidades que a su vez permiten situar al adulto al lado de los niños como coprotagonista de la escena. Por tanto, se documenta:

Para dar visibilidad a la acción que se ha desarrollado, para dar visibilidad a los procesos de conocimiento que se han llevado a cabo y para discutir e interpretar el proceso, o para dar una forma a la realidad que se ha construido juntamente con los niños. (p.23)

Se documenta para mantener la memoria del recorrido llevado a cabo y del cual a menudo se olvida. A su vez, da una idea de la evolución y permite ver lo que se hizo, evaluando la dirección en la que se ha encaminado el proceso de aprendizaje y cuál ha sido el momento en el que ha finalizado.

*¿De qué modo se usa la documentación?*

Rinaldi (2016) hace un matiz sobre un aspecto particular respecto al uso de la documentación:

Los materiales se recopilan durante la experiencia, pero se leen e interpretan al final. La lectura y recordar de memoria, por consiguiente, suceden después del hecho. Los documentos (grabaciones de audio y video, notas escritas, imágenes) son recopilados, a veces catalogados, y recuperados para releerlos, revisarlos y reconstruir la experiencia. (p. 74)

Siguiendo a la misma autora, los documentos se usan después y no durante el proceso. “Estos documentos (y las reflexiones e interpretaciones que estos provocan a los maestros y niños) no intervienen durante el camino de aprendizaje y dentro del proceso de aprendizaje de una manera que daría significado y dirección al proceso” (p.74).

Mediante las imágenes que se incluyen en la documentación se pretende compartir el día a día de los niños y de los docentes en la escuela, capturando la esencia y los aspectos vitales más importantes y fundamentales. Estas imágenes muestran con mucha claridad, un niño potente y un adulto que acompaña y que también es potente (Arqueros *et al.*, 2009). “Documentar para poder reflexionar, dialogar y dar sentido, y conservar para poder volver a ellos y re-conocer” (Moss, 2018, p. 38).

## **2.8 Evaluación del proceso de aprendizaje**

La evaluación es una parte intrínseca de la documentación y por consiguiente de todo el planteamiento de las hipótesis iniciales de trabajo, flexibles y sujetas a modificaciones y cambios a medida que el trabajo se desarrolla (Rinaldi, 2016). Mediante la evaluación se explicita, se visibiliza y se comparten los fundamentos de valor o indicadores que han sido aplicados por el adulto al producir la documentación. La evaluación da valor a aquello que se ofrece en los procesos y procedimientos de los niños. Con este objetivo, a las escuelas se dotan de instrumentos y de prácticas.

Tal y como afirma Rinaldi (2016), la evaluación es un procedimiento que se nutre de los elementos con valor resultantes de este mismo proceso. Es por ello por lo que:

Esto hace a la documentación particularmente valiosa para los mismos niños, cuando ellos pueden encontrar lo que han hecho en la forma de narración, viendo el significado que el maestro ha extraído de su trabajo. A los ojos de los niños, esto puede demostrar que lo que ellos hacen tiene valor, tiene significado. Entonces, descubren que ellos “existen” y pueden emerger del anonimato y la invisibilidad, viendo que lo que dicen y hacen es importante, es escuchado y apreciado: esto es un valor. (pp. 83-84)

En última instancia, según el Reglamento de las Escuelas de la Infancia del Ayuntamiento de Reggio Emilia (2011), la evaluación, entendida como una acción que se dirige hacia una contribución continua de sentido y valor, es un proceso estructurante de toda experiencia educativa y de coordinación. “El proceso evaluativo pertenece a todos los aspectos de la vida escolar y se entiende y propone como oportunidad para reconocer y negociar los significados y las intenciones del proyecto educativo. Se configura como acción pública de diálogo e interpretación” (p. 14).

### 3 OBJETIVOS

Con todo lo expuesto y con la intención de comprender la cultura de la infancia y valora las potencialidades del niño, se plantean como objetivos de este trabajo los siguientes:

#### *Objetivo general*

Diseñar una propuesta práctica que genere situaciones de aprendizaje globalizadas, significativas y estimulantes a través del enfoque de la educación por ambientes.

#### *Objetivos específicos*

Para llevar a cabo este objetivo general, se requiere la siguiente concreción de objetivos específicos:

1. Identificar las claves de la educación por ambientes
2. Profundizar en papel del adulto en el proceso de aprendizaje
3. Aplicar la propuesta práctica en un aula
4. Evaluar el proceso de aprendizaje de dicha propuesta

#### 4 METODOLOGÍA

Para poder llevar a cabo el presente trabajo se necesita un estudio y reflexión previos sobre aquello que se desea desarrollar. Para ello se requiere una planificación y organización de las ideas para ajustarlas al tema del trabajo. Una vez ya se estableció el tema del trabajo, se inició una búsqueda de información bibliográfica, que es la fundamentación teórica para poder desarrollar posteriormente la propuesta práctica. El tema escogido es la educación por ambientes en la etapa de Educación Infantil.

El estudio de esta investigación se ha realizado siguiendo una metodología cualitativa descriptiva que permite la revisión bibliográfica para reunir la información requerida, acompañada de una propuesta práctica. Para ello se identifican las claves y se describen conceptos, procesos y actitudes característicos de este enfoque, utilizando fuentes bibliográficas como libros, artículos científicos, revistas específicas y, además, se tendrá en cuenta las novedades que incorpora el *Real Decreto 95/2022*. De forma más concreta, los buscadores utilizados para recabar artículos científicos y revistas específicas han sido *Dialnet*, *Redined*, *Google Académico* y la base de datos EBSCO.

Asimismo, se establecen los objetivos generales y específicos de este trabajo, propuestos con la finalidad de planificar una propuesta práctica y ser desarrollados a través de esta. La consecución de estos objetivos se espera en todo momento puesto que cada uno de los pasos seguidos están previamente estudiados y detallados con el fin de optimizar cada momento vivido en el aula mediante la propuesta.

Respecto a la propuesta práctica, para llevarla a cabo, previamente se realiza un estudio sobre lo que se pretende conseguir con la puesta en práctica. Del mismo modo, se realiza un estudio de los objetivos específicos que se desean alcanzar y en base a ello, se diseña y planifica una propuesta acorde al nivel de los niños (5 años), las características del grupo de niños y la temporalización estimada en la que se llevará a cabo. Se trata de proponer una propuesta realista y significativa, que desarrolle la creatividad de cada uno de los niños, respetando los tiempos de aprendizaje y desarrollo individual.

Posteriormente, esta propuesta se lleva al aula dedicando momentos específicos del día para realizar las actividades propuestas. Las actividades son registradas mediante la documentación de conversaciones, reflexiones, fotografías y vídeos. Estos son los instrumentos utilizados para la posterior evaluación de los resultados del proceso de aprendizaje acontecido en cada momento, tanto a nivel individual de cada niño, como a nivel grupal.

## 5 PROPUESTA

### 5.1 Justificación

#### *El porqué de la propuesta*

El arte y la creatividad juegan un papel fundamental en la evolución de la infancia, conectando la práctica de actividades artísticas con las habilidades comunicativas y el desarrollo físico-cognitivo. El arte ayuda a mejorar las habilidades expresivas, a promover el aprendizaje lógico-matemático y lingüístico, a fortalecer la autoconciencia y a liberar el potencial creativo. En última instancia, el arte es decisivo para la evolución interior de un individuo, y en este caso, de los niños. Es por ello por lo que la siguiente propuesta presentada se pretende mostrar la técnica y características de un autor contemporáneo (Sol Lewitt) partiendo de la experimentación a través de distintos lenguajes como el gráfico, oral, plástico, sonoro, corporal y visual, siendo el propósito final el aprender a ver el arte.

### 5.2 Objetivos

#### *¿Qué se pretende lograr?*

Lo que une a niños y artistas es la capacidad de ver las cosas y de asombrarse frente a ellas. No todo el mundo sabe "ver", muchos solo "miran", pero el asombro surge cuando se aprende a ver y no cuando simplemente se mira. No es tan simple como parece porque muchas veces solo miramos, mientras que ver es algo mucho más interesante. Por ello, el objetivo que se persigue enseñar a "ver" a través de la observación.

### 5.3 Descripción grupo-clase

#### *Contexto del aula*

El aula en la que se lleva a cabo la propuesta presentada es de 5 años, con un total de veintiún alumnos de los cuales siete de ellos son niñas y catorce son niños. Es un grupo totalmente cohesionado y fuerte, con grandes vínculos entre ellos y donde se generan situaciones enriquecedoras. Tienen muchas inquietudes y ganas de mostrar aquello que saben, de buscar nuevas situaciones de aprendizaje y explorar todo su entorno.

## **5.4 Metodología**

Para trabajar el artista Sol Lewitt, se ha de tener unos conocimientos previos y fundamentados por parte del adulto con el fin de planificar la propuesta y tener en cuenta el objetivo de ésta. Respecto a los niños, la propuesta se inicia con una fase de experimentación. Por ello, se propone jugar y experimentar con diversos materiales como la cinta aislante de distintas tonalidades (entre otros materiales) porque permite que los niños se puedan manejar cómodamente con ella en las variadas dimensiones del soporte. Se ha de tener a disposición las cintas, los soportes y las preguntas de provocación que la maestra lanza a los alumnos para dar inicio a la propuesta y recoger los conocimientos previos que tienen los alumnos sobre las líneas.

En relación con la documentación, las actividades que se han puesto en práctica en el aula se han expuesto en el apartado correspondiente al desarrollo de la propuesta a modo de documentación. Es decir, las actividades descritas en el desarrollo de la propuesta se muestran tal como se documenta, aportando las fotografías de momentos significativos, de diálogos recogidos en las conversaciones y reflexiones de lo sucedido durante el desarrollo de la actividad.

Se ha de tener en cuenta el papel del adulto respecto a los alumnos y respecto a la tarea docente. En cuanto al primero, el adulto acompaña de manera respetuosa el proceso de los niños, ha de tener una verdadera escucha activa que busque generar nuevos conocimientos y pensamientos. A su vez, ha de fomentar la conciencia de pertenencia al grupo como fuente de relaciones y de conocimiento. En cuanto a la tarea docente, el adulto planifica la propuesta, preparando el espacio, planificando los tiempos, los recursos y las agrupaciones, compartiendo y consensuando ideas. Todo ello se hace visible en la posterior documentación de los procesos vividos, en la que se da visibilidad al niño mediante la recogida de conversaciones y las fotografías de los momentos más significativos.

## **5.5 Temporalización**

La distribución del tiempo durante el desarrollo de la propuesta es altamente flexible. Gran parte de las actividades propuestas surgen en función de los pensamientos de los niños que la maestra recoge una vez lanzadas las preguntas de provocación, es decir, pueden ser actividades espontáneas. Por ello, el desarrollo de las consiguientes

actividades depende de los momentos en los que se decida realizar las actividades: se dan inicio en un momento del día (puede ser en la asamblea, después de esta, después del patio, etc.) y si no se finalizan, se retoman en otro momento distinto. De igual modo, las actividades no se realizan en días consecutivos, sino que se dan a lo largo de tres semanas pudiendo retomar cada una de ellas en momentos posteriores.

## 5.6 Desarrollo de la propuesta

Como proyecto conjunto de la etapa de Educación Infantil en el CEIP Mediterrani, se acuerda hacer una selección de autores contemporáneos para trabajar el artista desde un punto de partida distinto al convencional. En la propuesta *Tu-Contemporáneo* se propone al artista contemporáneo Sol Lewitt para trabajar en el aula de 5 años.

En estas propuestas no ofrecemos nunca el artista como punto de partida, ya que están pensadas para que el conocimiento de la obra y del artista tenga lugar al final de la propuesta. Mostrar las obras a los niños antes de que ellos mismos hayan tenido la oportunidad de experimentar libremente, sin estar condicionados, significa bloquear su proceso de descubrimiento y experimentación, limitando en consecuencia su acto creativo. Aquello realmente interesante es transmitir a los niños la técnica, la característica o la constante que utiliza el artista para crear la obra.

Para lograr esto lo primero que se ha de hacer es seleccionar la obra que se quiere trabajar y seguidamente comenzar a descomponerla para entender cuales son los elementos que la componen. Jugando a desmontar la obra y volviéndola a montar, comprenderemos la estrategia operativa del artista.

Un aspecto importante que fascina a los artistas modernos y contemporáneos y los acerca al mundo de la infancia, es el "disfrute de formas y colores aún no mediado por referencias a las características reales de los objetos". De hecho, los niños pequeños no dan prioridad a si los colores de sus dibujos corresponden o no a los de objetos reales e, ignoran los colores imitativos para dar espacio a colores fuertes y brillantes según su propio sentimiento interior.

Lo que tienen en común estos artistas modernos es un gran respeto por las creaciones infantiles, de las que respetan, sobre todo, su pureza y sencillez. De hecho, los niños crean sus dibujos de forma original, libre y espontánea sin seguir reglas o modelos externos, sino apelando a su interioridad y sus sentimientos, pensamientos y emociones,

trasladando todo a una hoja de papel mediante el uso de diversas herramientas. Sus productos son simples, sin refinar y a menudo enriquecidos con líneas de colores y figuras irregulares que hacen que la pintura sea espontánea, libre e innovadora y revela un estado interior de la mente y el alma de quien la realiza.

Para realizar una propuesta artística es fundamental conocer los elementos constitutivos del lenguaje visual para poder jugar con ellos de manera significativa. Estos son el punto, la línea, el color, la superficie, el espacio, el volumen, la luz y la composición. En esta propuesta de artistas contemporáneos se ha escogido un artista con su correspondiente elemento del lenguaje visual para cada aula de Educación Infantil.

### *Sol Lewitt y las líneas: conocimientos*

Imaginemos un punto en una superficie, un simple punto en una hoja de papel, ¿qué pasaría si el punto comenzara a moverse? el resultado sería la línea o la huella del movimiento que deja una determinada herramienta en una superficie y por medio de esta, la huella del movimiento que realiza la mano del artista. Por tanto, las características de la línea también dependen de la herramienta utilizada, la superficie sobre la que trabajemos y los movimientos que imprima nuestra mano.

Gráficamente, la línea nace del punto en movimiento. Su movimiento en el espacio y el tiempo determina su característica fundamental: la tendencia, que puede ser muy variada. La línea puede avanzar en una sola dirección, cambiarla suavemente, o abruptamente, volver sobre sus trazos, entrelazarse, etc. Además, las líneas pueden ser de muchos tipos, por ejemplo, rectas, curvas (que cambian de dirección con regularidad), quebradas (formadas por muchas líneas rectas) y mixtas (incluidas líneas rectas, curvas y discontinuas). Para describir las características de la línea, se puede resumir de la siguiente forma:

- Tipo: recta, curva, mixta.
- Dirección: horizontal, vertical, oblicua.
- Desarrollo: continua, quebrada, regular, irregular, creciente, decreciente.
- Grosor: fino, incierto, manchado, grueso, etc.

Una vez el adulto ha adquirido estos conocimientos previos sobre la línea, se puede dar comienzo a la propuesta, partiendo de la fase inicial de la experimentación de la línea.

DÍA 1: La propuesta se ha segmentado en una serie de momentos en los que los niños experimentan con las líneas sobre diferentes soportes y materiales. Para dar inicio a la propuesta, en el momento de la asamblea la maestra lanza unas preguntas acerca de las líneas, puesto que van a experimentar y crear a partir de ellas. Las preguntas han de hacer conectar a los niños con el motivo a realizar (líneas). Las preguntas iniciales con sus respectivas respuestas son las siguientes:

*¿Qué ideas tenéis sobre las líneas? ¿Me podéis contar algo sobre las líneas?*<sup>7</sup>

- *C: son para que no pasen los coches.*
- *LL: sirven para dibujar.*
- *J: son largas.*
- *V: sirven para pintar.*
  - *A: sí, haces líneas y después pintas dentro.*
- *M: son para que pasen las personas. Se llaman paso de cebra.*
  - *H: sí, son líneas blancas.*
  - *D: y muy gordas.*
- *M: a veces aparecen en los bichos. Algunos tienen líneas en la espalda, gusanos.*
- *S: el bicho palo parece una línea, o un palo de verdad.*
- *C: las líneas son como las vías del tren*
- *A: para hacer una línea tienes que hacer un punto arriba y otro abajo y unirlos.*

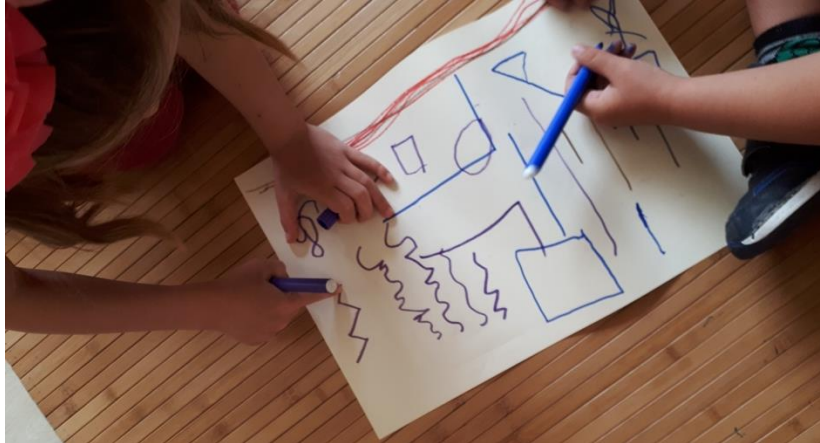
Cuando ha intervenido un grupo de alumnos dando sus respuestas, la maestra plantea otra pregunta para enlazar: *¿Queréis que probemos de dibujar líneas?* Los niños afirman y en la misma asamblea dibujan libremente líneas sobre papeles. Después de dibujar, comentan:

- *S: no es una línea, es un sol.*
- *C: esas líneas parecen la clave de sol, pero yo se hacerla mejor. Tienes que hacer un punto, un sombrero, subo hago un globo, doblas, bajas y haces un bastón. Así es la clave de sol.*

---

<sup>7</sup> Las preguntas que plantea el docente a los niños, ya sea en la asamblea, en pequeño grupo, o de forma individual, se muestran en cursiva, y las respuestas de los niños están encabezadas por las iniciales de sus nombres en cada una de las intervenciones. Si los alumnos se responden entre ellos, la inicial del alumno aparece indentada un bloque hacia adentro.

- *D: está claro que las líneas no son siempre rectas, hay de muchos tipos. Gruesas, cruzadas... Para hacer aviones se necesitan muchas.*
- *J: para hacer el sol hacemos líneas redondas.*
- *S: muchas rayas juntas son una línea.*



*Ilustración 10 Trazando líneas<sup>8</sup>*

Tras escuchar las variadas opiniones de los niños, se les ofrece poder experimentar las líneas con distintos soportes y materiales, empezando por la cinta aislante, que se puede pegar sobre una de las mesas del aula. Se les presta distintos colores de rodetes de cintas y unas tijeras, así como todo el espacio disponible en la mesa. Un grupo pequeño de alumnos acude a experimentar y sucede el siguiente diálogo entre ellos:

- *LL: ¿hacemos un arcoíris? Tenemos muchos colores.*
- *D y S: ¡sí!*
- *D: nos falta un toque de verde.*
- *S: ¡oh! Se ha terminado, pero no importa, ponemos gris o negro.*
- *D: el gris no, porque la cinta es más grande. La verde es más fina que la gris y no quedará bien si la ponemos con la verde. Cogemos la negra.*

---

<sup>8</sup> Las ilustraciones mostradas en el desarrollo de la propuesta son de fuente de elaboración propia. Las fotografías han sido tomadas durante los distintos momentos en los que se desarrolla la propuesta, siendo los protagonistas los niños de un aula de 5 años de Educación Infantil del CEIP Mediterrani, ubicado en la localidad de Calpe (Alicante).



*Ilustración 11 Elección de la cinta negra*

La maestra, tras observar y escuchar a los niños, decide intervenir preguntando:

*¿Me queréis contar qué es lo que estáis haciendo?*

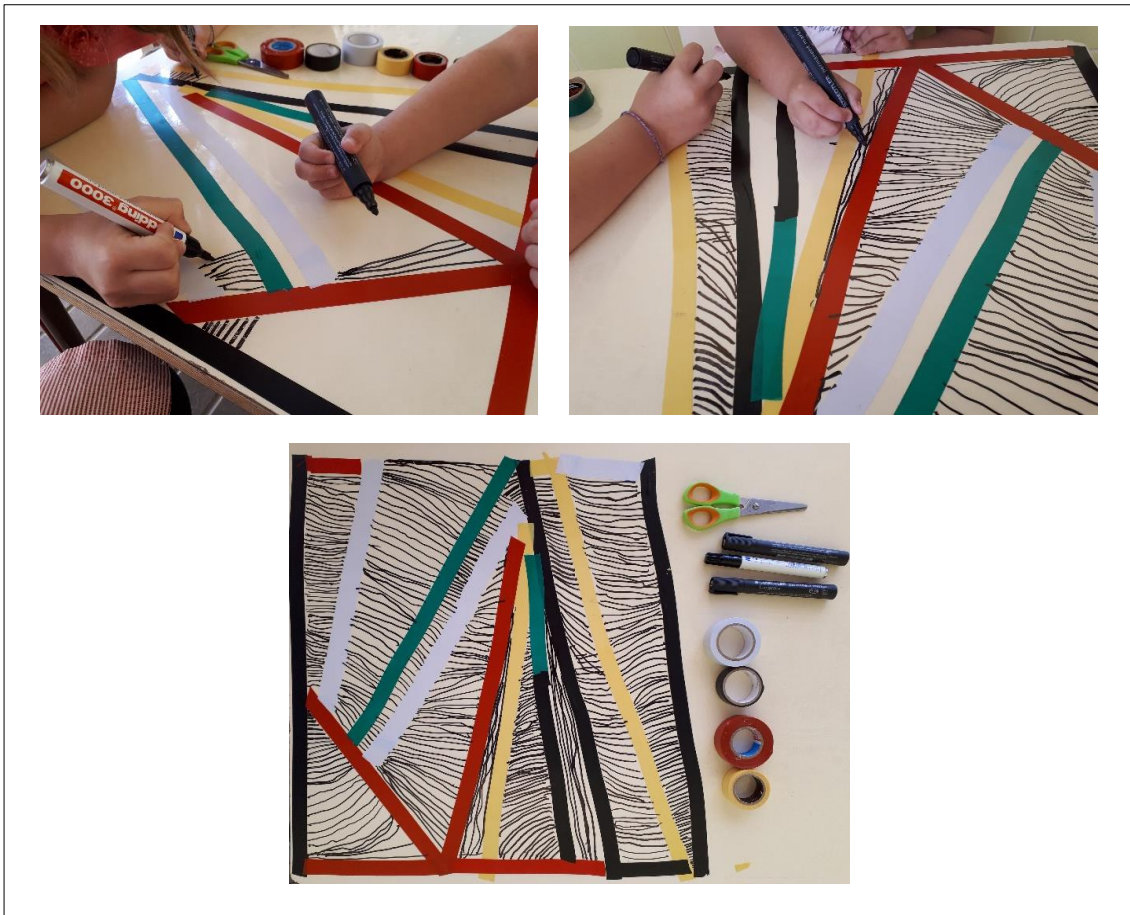
- *D: hay dos caminos, estaba una y después he visto otro caminito, y como tenía dos, no sabía que hacer y he decidido hacer uno nuevo y luego ya continúo con el otro. Hemos hecho muchos caminos, nos ha quedado muy bonito.*



*Ilustración 12 Experimentación con cinta aislante*

Una vez terminada su experimentación con la cinta aislante, se les presta unos rotuladores negros para observar qué pueden hacer con ellos sobre lo que han creado en la mesa. Dibujan líneas compartiendo el espacio y el material. Al terminar, se les pregunta qué les sugiere lo que han hecho. El diálogo es el siguiente:

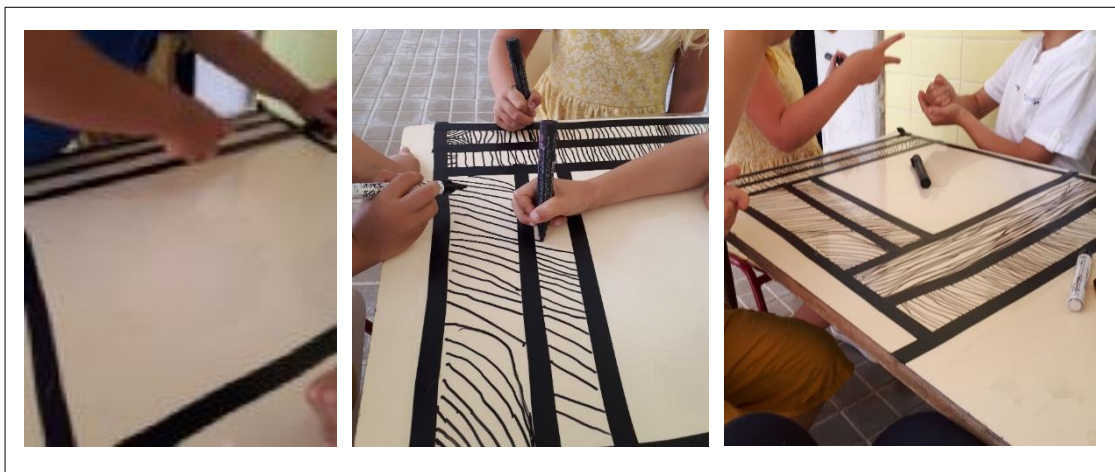
- *LL: es muy divertido hacer las líneas. Me gusta mucho hacerlo.*
- *D: primero queríamos un arcoíris, pero ahora es una cebra de colores, porque tiene líneas y colores.*



*Ilustración 13 Experimentación con cinta aislante y rotulador negro*

Otro grupo de niños deciden que también quieren participar en la experiencia. En este caso, se elige únicamente la cinta negra y el rotulador negro. Empiezan a crear:

- *V: me parece una caja.*
- *H: ¿hacemos una cárcel?*
- *J: me gusta. Hacer esto es muy bonito.*



*Ilustración 14 Experimentación con cinta aislante negra y rotulador negro*

Empiezan a dibujar las líneas y completan todo el espacio con líneas menos el cuadrado del centro. Comentan que es demasiado grande para rellenarlo. Entonces deciden hacer una cruz y surge un pequeño dilema: unos niños la quieren poner vertical “como la de los médicos” (dicen que es la “H”) y otros en diagonal “de una punta a otra” (diciendo que es la “J” y representándola con los dedos). Al final deciden que lo van a echar a suerte, jugando a “piedra, papel, tijera”. Se decide que se hará la cruz en diagonal, rellenan el espacio con líneas y uno de ellos comenta:

- *M: ¡vaya! De una cárcel nos ha salido un parchís, pero sin colores.*

Seguidamente se busca el parchís que hay en el aula para compararlo. Concluyen y deciden con que otro día podrían hacer un parchís de verdad.



*Ilustración 15 Elección de la cruz diagonal*



*Ilustración 16 De la cárcel al parchís*

DÍA 2: Siguiendo con la propuesta de experimentación con las líneas, en este momento se ofrecen otros materiales: cartulinas negras, témperas sólidas y cinta aislante. Surge de nuevo otro diálogo entre los niños:

- *A: con la cinta estamos haciendo una "T".*
- *C: pero ahora si ponemos más cinta es la "H".*
- *A: pero para ser la "H" tiene que estar de pie.*
- *C: las letras también son líneas.*
- *A: es muy divertido.*



*Ilustración 17 Experimentación con cinta aislante y témperas sólidas*

DÍA 3: En el pasillo en el que se encuentra el aula, hay cristaleras que dan al exterior, pero al tener rejas tras el cristal, todo aquello que se quiera experimentar sobre éste queda influenciado por la visión de la reja trasera, de forma que no se tiene una visión nítida. De todos modos, se les propone crear líneas sobre el cristal con la cinta aislante y con rotuladores de colores. Empiezan siguiendo las líneas de la reja que se veían a través del cristal, pero más tarde crean guiándose por su imaginación:

- *M: estoy haciendo una escalera.*
- *N: nunca había hecho esto y me encanta.*
- *M: no hace falta rotuladores, yo con la cinta hago las líneas.*
- *N: ¡oh! Mira, mira... las líneas del rotulador las haces y desaparecen.*



*Ilustración 18 Experimentación con cinta aislante y rotuladores sobre cristal*

Los rotuladores permiten trazar las líneas y borrarlas fácilmente, de modo que para los niños se crea un efecto de magia. Al terminar la experimentación comentan:

- *M: si lo miras me parece una escalera, o un ascensor, o ventanas con decoración.  
Hacer líneas es interesante y así hacemos como los mayores: decorar los pasillos.*



*Ilustración 19 Resultado final sobre el cristal*

Aprovechando el momento de dibujar sobre los cristales del pasillo y la luz y sombras que se crean sobre éste, se decide cubrir el cristal con papel vegetal, de modo que aquello que dibujan se puede conservar y queda a disposición de los niños. Al ser un soporte y espacio distinto al espacio interior del aula, los niños están realmente emocionados. Trazan líneas siguiendo las sombras que la reja deja sobre el papel vegetal.



*Ilustración 20 Experimentación con papel vegetal y rotuladores sobre cristal*

Una de las paredes laterales del pasillo es una celosía continua que permite ver el exterior. De la experiencia de haber dibujado líneas sobre los cristales, surge esta experiencia que el sol crea sobre la celosía del pasillo. Esta experiencia sólo ha sido vivenciada por una niña puesto que este efecto de las líneas de luz del sol en el pasillo sólo se puede apreciar por la tarde, y como el centro tiene jornada continuada, únicamente los niños que comen en el comedor lo pueden observar, tal y como sucede en este caso. La niña estaba emocionada jugando con las líneas del sol proyectadas sobre el suelo y comenta:

- *El sol entra por los agujeros y hay muchísimas líneas.*
- *El sol sabe que estamos haciendo líneas y como está contento, él también las hace.*
- *Es muy divertido.*



*Ilustración 21 El sol y las líneas*

Según pasaba el tiempo, el cielo empezaba a nublarse, de modo que la niña pudo observar cómo las líneas desaparecían y volvían a aparecer si la nube se movía. Para que este momento no quedara entre la niña y la maestra, al día siguiente en la asamblea se comparte lo vivido y se visualizan las fotos tomadas. El transmitir en la asamblea lo vivido, posibilita que la experiencia forme parte de todos los niños. La niña explica:

- *Cuando salíamos del cole, el sol hacía líneas por el suelo. Eran pequeñas, pero cuando queríamos hacer la foto, el sol se iba, pero al final lo pillamos. Fue divertido.*

DÍA 4: Siempre se trata de conectar las experiencias con la naturaleza, porque brinda oportunidades y vivencias únicas partiendo del entorno más cercano al alumno. En este caso, las hojas de los árboles y plantas encontradas en el patio y huerto escolar han sido el recurso natural para poder experimentar las líneas. Muchos de los niños buscaron distintos tipos de hojas y sobre ellas, con un rotulador negro empezaron a trazar las líneas:

- *LL: es impresionante, hay muchas líneas.*
- *A: yo buscaré las líneas por detrás de la hoja.*
- *D: pues yo por delante.*
- *N: ¿lo hacemos juntas? La hoja es muy grande.* (En este momento del diálogo se puede apreciar cómo los niños son conscientes de la importancia del trabajo en equipo).
- *S: ¡mira! La mía es muy pequeña, pero he hecho una niña con su vestido.*

Al volver al aula, se comparte en la asamblea todos los momentos vividos con la experimentación a través de las hojas.

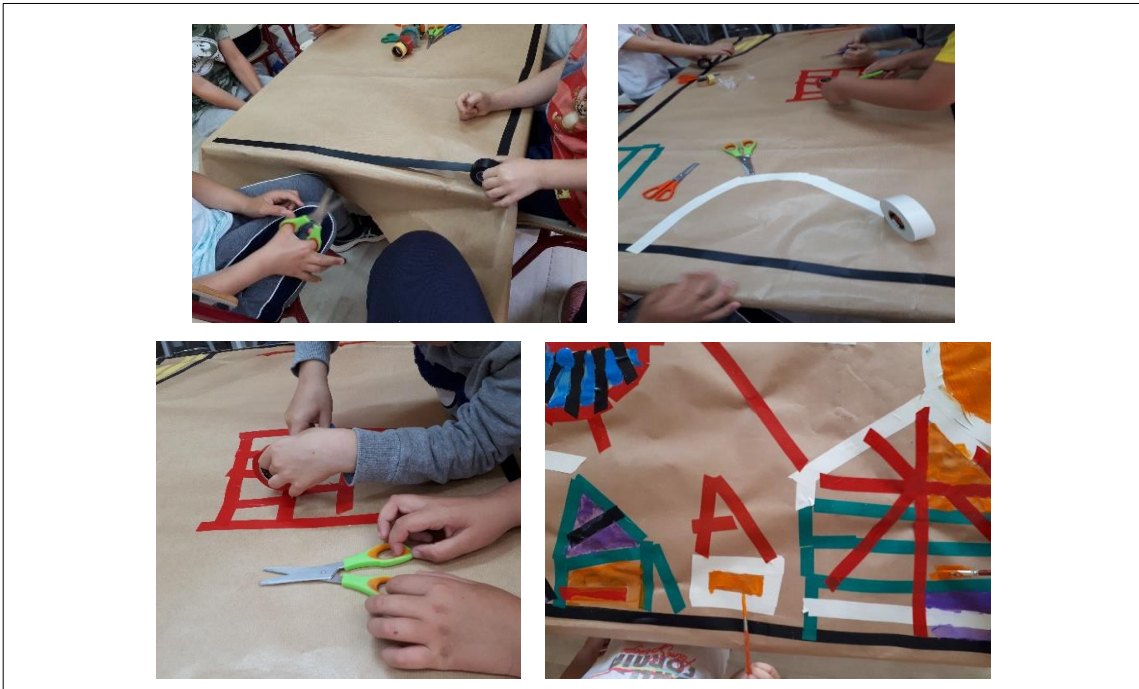


Ilustración 22 Experimentación con hojas y rotuladores negros

DÍA 5: En este contexto de experiencia, los niños disponen de cinta aislante, témperas y papel continuo dispuesto cubriendo una mesa del aula, a modo de mantel. En esta experiencia, pueden crear libremente todo aquello que se les ocurra. Rápidamente se disponen a crear. Durante el proceso de iniciación con la cinta aislante, la maestra interviene con la siguiente pregunta:

*¿Me queréis contar lo que estáis haciendo?*

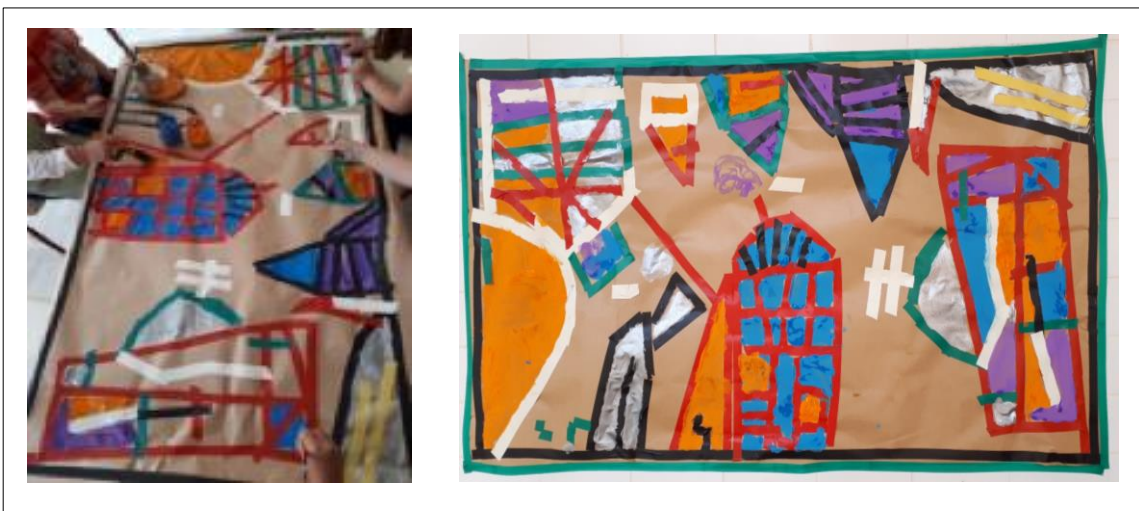
- *V: “D” y yo estamos haciendo nuestro cole. Tiene muchos cuadrados.*
- *A: yo una casa con el salón.*
- *A: yo estoy haciendo un parquin de coches.*
- *C: yo estoy poniendo la antena de la casa.*
- *K: hago la chimenea con cinta negra.*



*Ilustración 23 Experimentación con cinta aislante sobre papel continuo*

Cuando terminan con las cintas, deciden colorear los espacios con témperas, usando brochas y pinceles.

- *V: hemos pintado azul porque por los agujeros del cole se ve el cielo.*
- *V: estoy ayudando a “C” a pintar.*
- *C: es verdad.*



*Ilustración 24 Experimentación con cinta aislante y témperas sobre papel continuo*

DÍA 6: Para el desarrollo de esta actividad, algunos niños, por parejas, fueron a buscar y fotografiar (con una cámara fotográfica de uso habitual en el aula) líneas que podían encontrar por la escuela. Esta actividad está realizada por los niños con total autonomía. Cuando los niños regresan a clase, se puede percibir su felicidad por haber encontrado muchas líneas y haberse movido por toda la escuela. Esta actividad permite que los niños se sientan libres y exploradores de la realidad que les rodea. En la asamblea comentan:

- *A: hemos encontrado unas niñas que llevaban líneas en la ropa y les hemos dicho que les queríamos fotografiar.*
- *D: los dibujos de la escalera también tienen líneas. (Refiriéndose a los murales que hay ilustrando las paredes de las escaleras).*
- *S: el palo de la escoba de "S" (la mujer de la limpieza) también tiene líneas.*
- *M: los mayores en los pasillos tienen un puzle con líneas.*



Ilustración 25 Fotografías tomadas por los niños

DÍA 7: Tras haber dedicado varios días y momentos a las diferentes actividades de experimentación con las líneas, en la asamblea se retoma la pregunta inicial de la propuesta:

*¿Qué podéis contar hoy sobre las líneas?*

- *A: hay algunas que se doblan.*
- *S: algunas son así (dibuja en el aire el trazo ondulante de las olas) y están en las olas del mar.*
- *D: las líneas imitan a los gusanos.*
- *S: las hay así (dibuja en el aire líneas quebradas).*

*¿Dónde las has visto?*

- *S: en las montañas.*
- *C: los árboles tienen líneas finas en los troncos, con curvitas.*
- *V: hay en los bichos. En los escarabajos, sus patas son finas y dobladas y parecen líneas*
- *V: en los caracoles que ha traído hoy “D” también hay líneas en su concha.*
- *LL: en las hojas, tienen líneas en las puntitas, empiezas en un punto y cierras. Son cerradas.*
  - *D: dirás que las líneas son cerradas, no los puntitos.*

El fin de esta asamblea es el de observar la gran cantidad de aspectos diferentes que han podido aprender respecto a las líneas y que, a partir de sus ideas, se pueden realizar diversas propuestas. Es por ello por lo que es realmente importante escucharlos y dejar que vivan las experiencias sin imponer conocimientos preestablecidos por parte del adulto. Los propios niños son conscientes de todo aquello que han aprendido de estas experimentaciones.

DÍA 8: Una vez pasado el tiempo de experimentación con las líneas, en la asamblea la maestra muestra y da a conocer la obra de Sol Lewitt. La pizarra digital es un instrumento que permite mucho dinamismo en el aula y facilita un lenguaje visual muy potente. La actividad propuesta parte del visionado de obras del autor contemporáneo Sol Lewitt. La maestra invita a los niños: *me gustaría que vierais unas imágenes de su obra y luego las comentamos*. Se les muestra un pase de imágenes de las obras del autor. Los niños observan en silencio. Una vez finalizado el pase, se abre el diálogo:

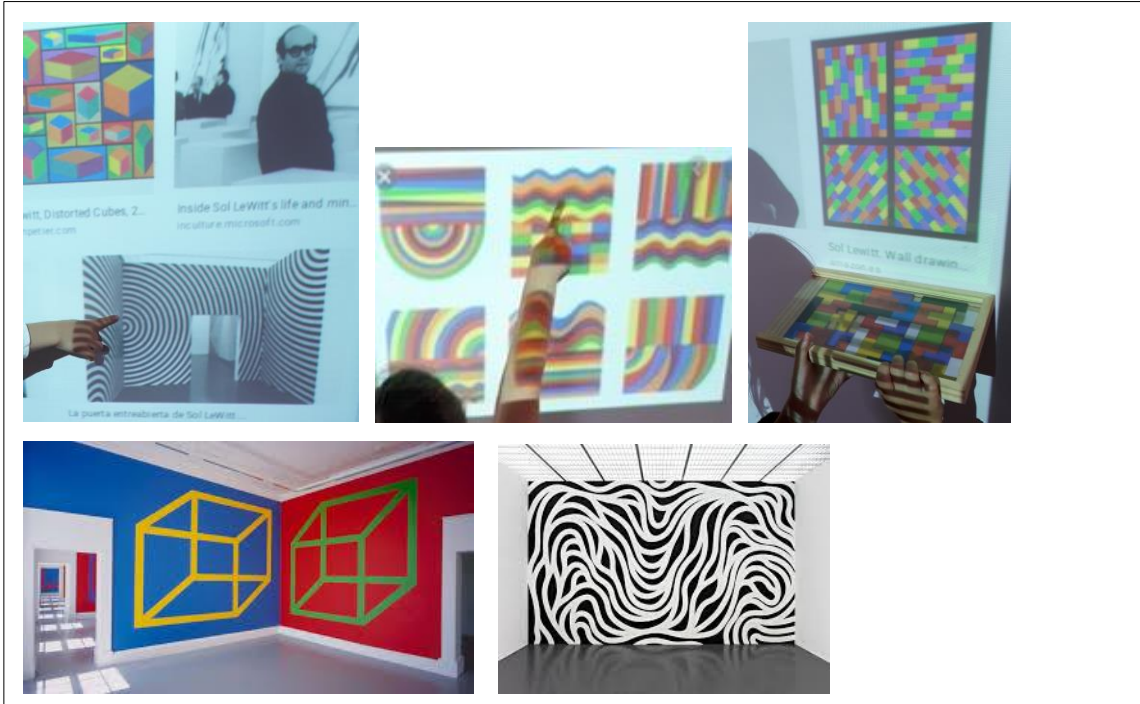
- *S: me gusta mucho el arcoíris de colores.*
- *\*M: a mi me recuerda las líneas que hemos hecho nosotros.*
- *S: si las líneas son muy parecidas a las nuestras.*
- *J: los cuadros parecen carreteras. Son muy bonitos.*
- *C: son líneas del mar.*
- *\*C: ¿cómo se llama el autor?*

La maestra responde que el autor es Sol Lewitt. En este diálogo recogido, destacan dos aportaciones esenciales que visibilizan que los momentos previos de experimentación influyen y permiten el desarrollo de los niños. Estas aportaciones son las que se muestran marcadas con el símbolo \*. El diálogo continúa:

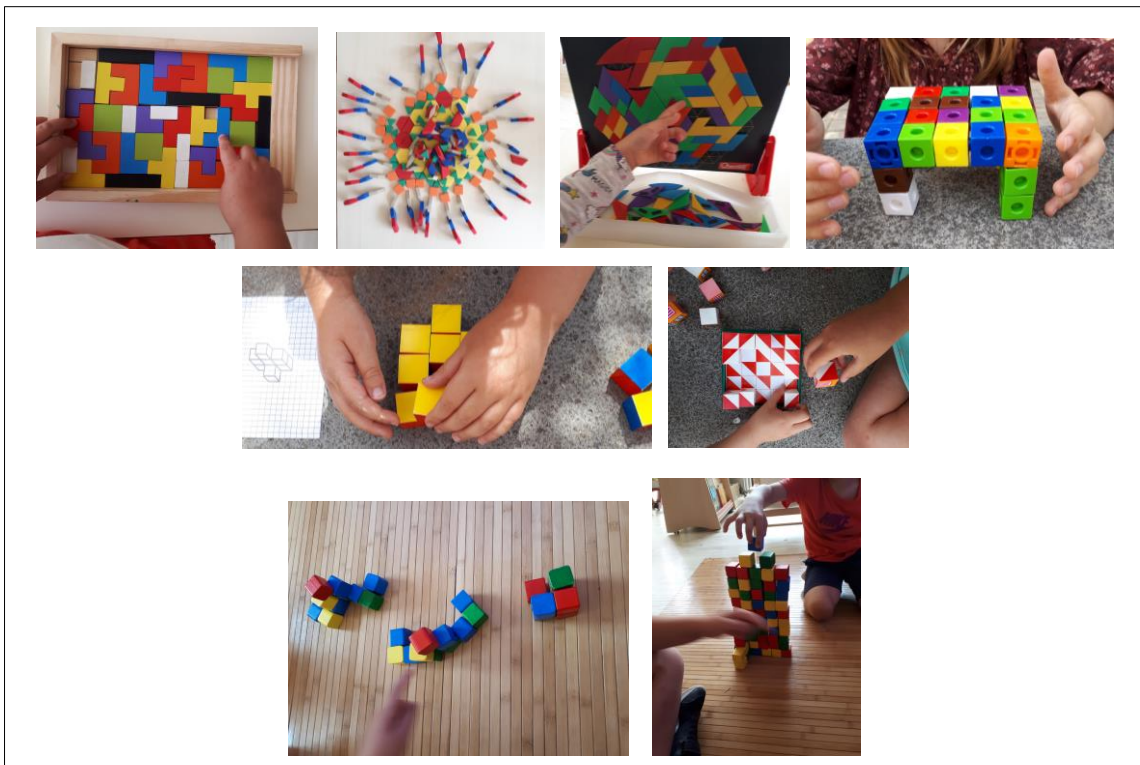
- *A: ha pintado muchos cuadros.*
  - *C: y paredes.*
- *A: pinta con líneas.*
- *V: y tienen muchas líneas.*
- *I: pinta líneas finas.*
- *S: este me marea muchísimo porque tienen líneas blancas, negras, curvas. Parece que dan vueltas.*
- *M: este parece una serpiente muy larga o un gusano. Son largas, pero no son rectas.*
- *G: ese parece una cebra. Las cebras tienen rayas.*
- *LL: el del círculo me parece una casa de pájaros de los árboles.*
- *V: hay líneas cuadradas.*
- *S: parecen cubitos de hielo.*
- *I: hay líneas que parecen que están fuera. Parecen laberintos o espaguetis.*
- *\*A: a mi me recuerda a un juego que tenemos en clase*

Esta última intervención es importante porque se demuestra que las experiencias vividas previamente con las líneas se conectan con la realidad, llevando las líneas a los juegos que hay en el aula. Por ello, a partir de la idea de este niño, se inicia otra actividad. Tomando como partida la idea de que uno de los cuadros les recordaba a los juegos del aula, en la asamblea la maestra lanza la siguiente pregunta: *¿creéis que en la clase hay más juegos con los que podríamos crear obras de Sol Lewitt?* Los niños responden que sí y se disponen a buscar los juegos a los que habían hecho referencia. Encuentran varios

y con ellos empiezan a jugar y construir. Al ser juegos tridimensionales, tienen la posibilidad de crear en volumen. Juegan en parejas o pequeños grupos para que las experiencias y diálogos sean más ricos. Una vez finalizadas las construcciones creadas, se deja expuesta para que el resto de los niños las puedan ver y comentar.

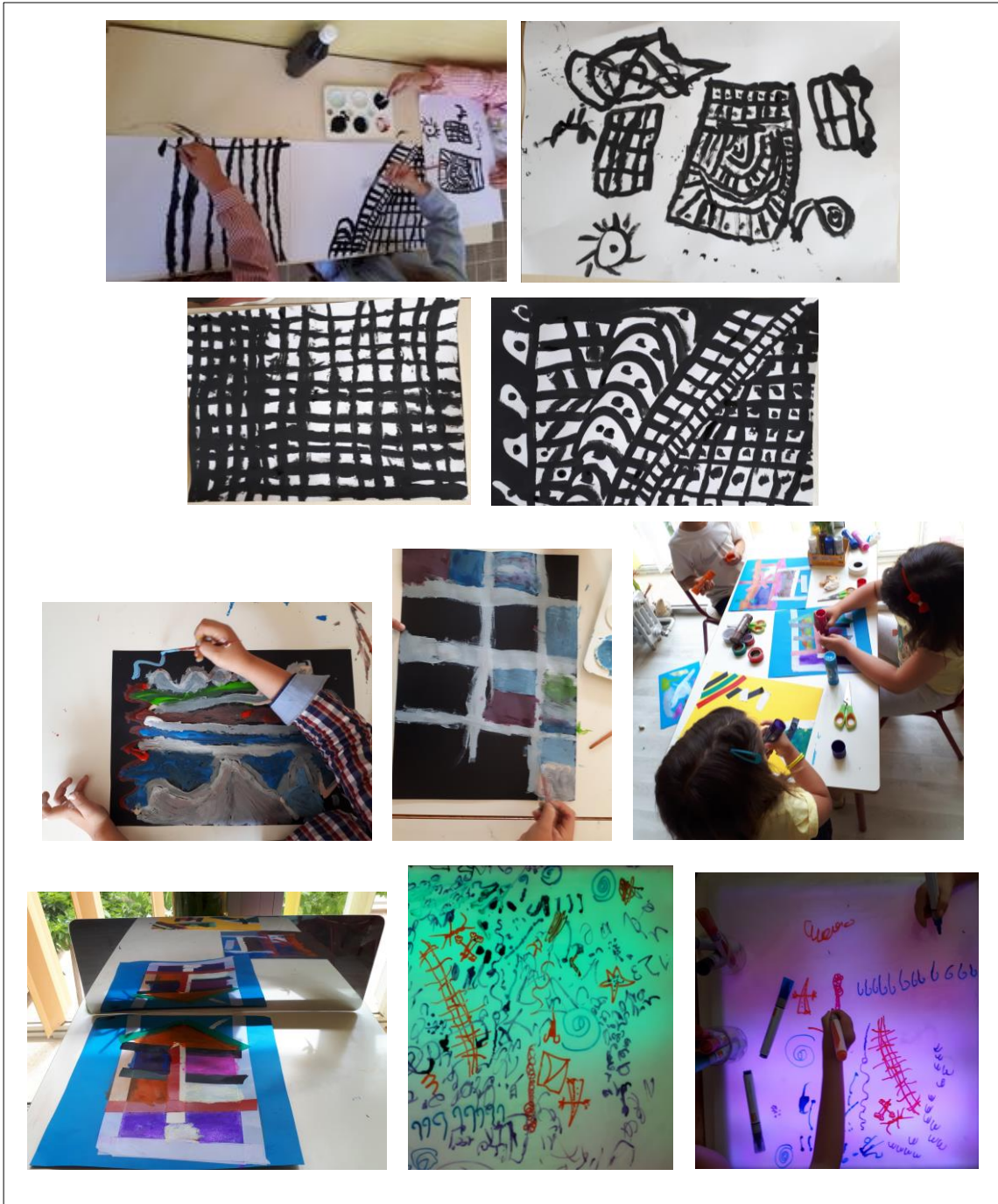


*Ilustración 26 Conociendo las obras de Sol Lewitt*



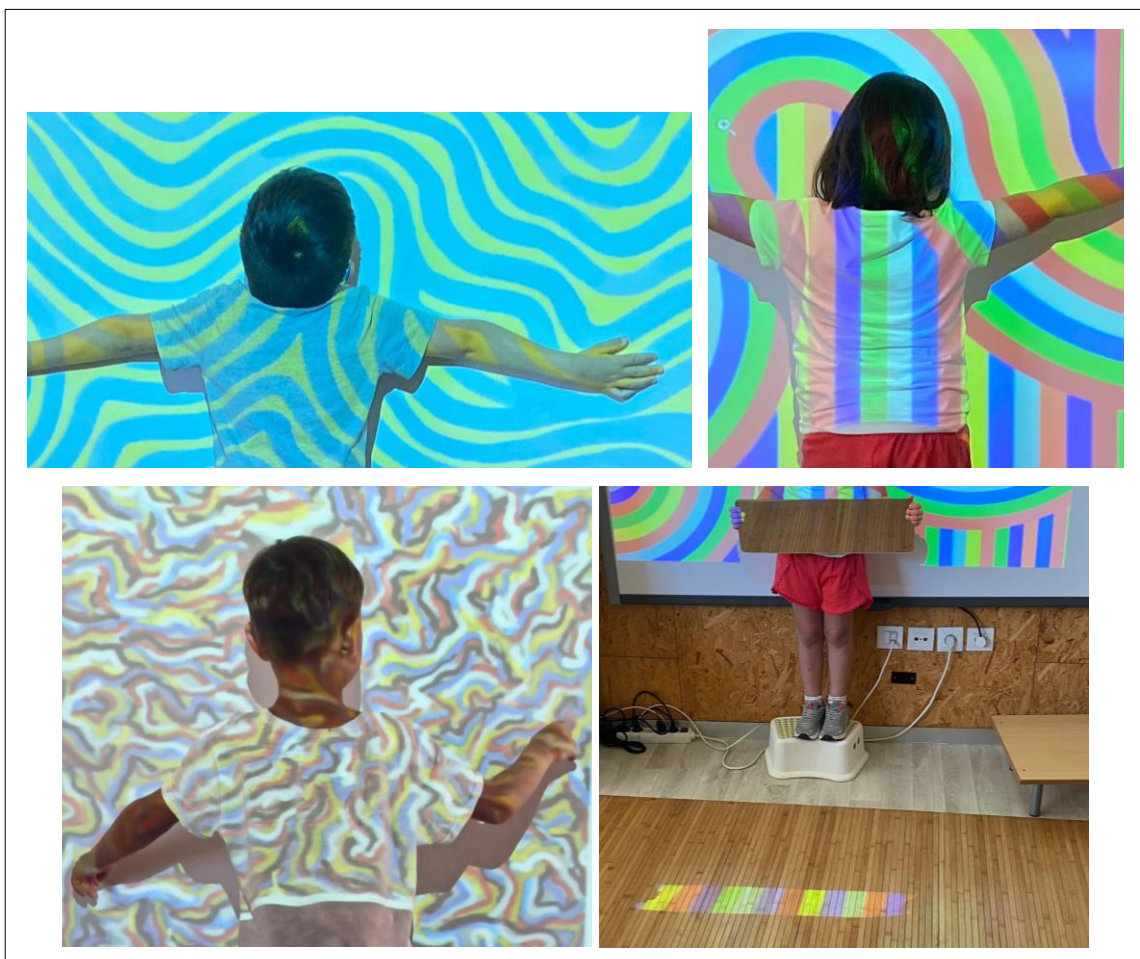
*Ilustración 27 Recreando obras de Sol Lewitt con juegos del aula*

DÍA 9: Una vez presentadas las obras de Sol Lewitt, es el momento en el que los niños recrean libremente su propio cuadro. Para ello, tienen a libre disposición los materiales que ellos mismos crean necesarios para recrear la obra, como por ejemplo témperas, pinceles, cartulinas, papel vegetal, tizas, rotuladores, cinta aislante, etc. así como distintos soportes, como las mesas o la mesa de luz, o incluso un espejo para crear el efecto óptico de la simetría sobre una de las composiciones.



*Ilustración 28 Recreando obras de Sol Lewitt*

DÍA 10: Como parte final de la propuesta, tras haber recreado las obras de Sol Lewitt, es momento de formar parte de ellas. Los niños entran en los cuadros, convirtiéndose en parte de ellos, en arte, camuflándose dentro de la obra. Se les pide a los niños que lleven una camiseta blanca o gris, que permita formar parte de la pantalla digital (cuya pantalla es de color blanco). Con la ayuda del proyector, cada niño escoge una obra de Sol Lewitt y se proyecta sobre la pizarra. El niño se sitúa frente a la pantalla, lo más cerca posible. El resto de los niños, expectantes, pueden ver cómo la obra se proyecta sobre el torso del niño, pasando a ser parte indispensable para la continuidad de la obra. Incluso llegan a utilizar un espejo sostenido por ellos mismos que, encarándolo al proyector, permite proyectar parte de la obra sobre el suelo a la vez que también se proyecta sobre su torso. Resulta ser una actividad dinámica, diferente, agradable y divertida para los niños, todo ello demostrado en sus expresiones, comentarios, observaciones e intervenciones.



*Ilustración 29 Entrando en las obras de Sol Lewitt*

## 5.7 Evaluación

### *Evaluación del proceso de aprendizaje*

Cabe recordar que el desarrollo de la propuesta que abarca el apartado anterior se ha realizado desde la documentación de las actividades. Esta documentación se ha realizado durante el transcurso de cada una de las actividades, lo que ha permitido llegar a la evaluación del proceso de aprendizaje, mostrado a continuación.

A nivel grupal de los niños del aula, como parte fundamental de la propuesta, se planifican momentos de reflexión colectiva: momentos en los que se comparte aquello que cada niño o grupo de niños ha desarrollado, ha creado y ha investigado. No todos los niños pueden estar implicados en el desarrollo de la actividad de forma simultánea, puesto que no se les puede ofrecer la atención necesaria para abarcar las experiencias y reflexiones de cada uno de ellos. Por ello, comentar estos momentos en la asamblea permite que, aquellos niños que no han participado en una actividad determinada sean conocedores de lo que han hecho sus compañeros y formar parte así y aprender aquello que se ha realizado en cada momento.

A nivel individual de cada niño, las conversaciones recogidas y las fotografías tomadas forman parte de la documentación y permiten recoger qué realiza cada niño, qué piensa acerca de ello y qué opiniones tiene al respecto, evaluando así su propio proceso de aprendizaje. Si las actividades se realizan en pequeño grupo, como se ha realizado en esta propuesta, entre los propios niños se crean momentos de diálogo valiosísimos que permiten el desarrollo del pensamiento creativo, el respeto a los compañeros, escuchar y valorar las opiniones de los demás, potenciar el crecimiento individual y crear vínculos afectivos y cohesionados.

Respecto a la propuesta, a nivel personal, ha resultado interesante la experiencia de crear y experimentar con las líneas, teniendo como objetivo final el conocer las obras del artista contemporáneo Sol Lewitt. Se han mostrado actividades en las que la experimentación previa y el generar concepciones sobre las líneas son necesarias para llegar a la consecución de actividades en las que la esencia del artista está más presente, como es el caso de las actividades finales.

La propuesta presentada queda abierta al posible desarrollo de más actividades, ya que el concepto de línea y el tratamiento de éstas resulta asimilado tras estas actividades realizadas. Por ello, la propuesta no permanece cerrada y la realización de

más actividades queda pendiente como oportunidad para seguir ampliando y buscando experiencias relacionadas con las líneas.

Como variantes posibles para dar seguimiento a la propuesta, se podrían incluir otros lenguajes, como ahora el musical, mediante canciones y sonidos que se puedan encontrar en la naturaleza y que evoquen las líneas (movimientos lineales). Para ello, se requeriría de más tiempo y dedicación, y continuar con la motivación e interés de los niños que se ha demostrado durante el desarrollo de la presente propuesta.

## 6 CONCLUSIONES

Con el fin de concluir este Trabajo de Fin de Grado, se expondrán las conclusiones obtenidas del mismo, de manera que se pueda conocer si el objetivo general y los específicos propuestos han sido alcanzados. Asimismo, dichas conclusiones permiten entender de forma global la educación por ambientes en la etapa de Educación Infantil.

En relación con el objetivo general propuesto: *diseñar una propuesta práctica que genere situaciones de aprendizaje globalizadas, significativas y estimulantes a través del enfoque de la educación por ambientes*, se ha abordado presentando esta propuesta práctica que se ha llevado a cabo en el aula. Este objetivo se ha alcanzado por medio de distintas fases de reflexión, planificación y elaboración de dicha propuesta. Todo ello mediante el estudio minucioso del objetivo de la propuesta, los alumnos que conforman el grupo y sus intereses y motivaciones.

Respecto a los objetivos específicos establecidos, la justificación de cada uno de ellos se ha realizado en dos apartados distintos. La identificación de las claves de la educación por ambientes y el profundizar en el papel del adulto en el proceso de aprendizaje se muestra en la redacción del apartado del marco teórico, en el que se aborda la función y la importancia de cada uno de ellos para el posterior desarrollo de la propuesta práctica. Los dos siguientes objetivos específicos, el aplicar la propuesta práctica en un aula y el evaluar el proceso de aprendizaje de dicha propuesta, se exponen a lo largo del apartado del desarrollo de la propuesta. Por ello, la consecución de estos objetivos se evidencia a lo largo del presente trabajo.

Con los contenidos, conceptos e ideas expuestas hasta este punto, y con la intención de entender el respeto por la cultura de la infancia y valorar las potencialidades del niño, cabe tener presente el concepto de “niño rico”. Un niño capaz, tal y como se ha podido demostrar en la propuesta llevada a cabo en el aula. Un niño co-constructor de su propio conocimiento, de su identidad y de cultura. Los niños están siempre sumergidos en el mundo adulto. No deben ser reproductores de conocimiento, identidad y cultura. Es por ello por lo que la cultura de la infancia debe de ser respetada, darle visibilidad, valor y fuerza, pero sobre todo ser tomada en consideración.

Los niños han de sentirse escuchados y valorados en todo momento. Sus conocimientos no están limitados y el potencial oculto que tienen a desarrollar es realmente amplio. En ocasiones se requiere que el adulto ayude al niño mediante el préstamo de conocimientos porque necesitan conocimientos que el adulto tiene pero que

el propio niño todavía no ha alcanzado o aprendido. Este préstamo de conocimientos permite al niño enlazar y continuar sus pensamientos y continuar con el desarrollo de sus reflexiones y acciones.

Si bien es cierto que cuanta más experiencia educativa posea el adulto en el ámbito de la educación por ambientes, mayor será su desarrollo y continuidad, dando paso a preguntas y provocaciones más ricas, que potencien la creatividad y el pensamiento crítico de los niños. Esta experiencia previa es la clave para agilizar las intervenciones del adulto y la planificación previa de cada una de las propuestas deseadas.

Adicionalmente, la documentación es una herramienta valiosísima para crear la práctica pedagógica reflexiva, para evaluar y dar visibilidad al proceso de aprendizaje. Como se ha mencionado anteriormente, se requiere de un adulto reflexivo que pueda llevar al equipo docente sus experiencias del aula, que puedan ser compartidas, susceptible de críticas y valoraciones para aprender de ello.

Es una evidencia que la escuela es el ambiente protagonista en el hecho educativo y en la vida de cada uno de los niños. Conformada por los distintos agentes, el papel del adulto es clave para potenciar un correcto desarrollo dentro y fuera del aula, ocupando este ambiente educativo. Contar con la participación e implicación de las familias también es clave para ello. Cada detalle y momento vivido debe de ser cuidado y pensado para que sea agradable y estimulante y para dar pie así a experiencias significativas que perduren en los aprendizajes de los niños, como las vividas y expuestas en este trabajo.

Fijando la mirada en el futuro como docente, este Trabajo de Fin de Grado se concluye desde la satisfacción de haber podido vivir esta experiencia enmarcada en la educación por ambientes. Vivir de primera mano cómo los niños aprenden y construyen su propio proceso de aprendizaje desde este enfoque garantiza que viven el momento del presente en lugar de ser preparados para momentos futuros. El valor que se le da al respeto de la cultura propia de la infancia queda reflejado en cada una de las experiencias vividas durante el periodo de prácticas curriculares cursadas en este curso académico.

## 7 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altimir, D. (2017). Com queda transformada la imatge d'infant. En *Com escoltar els infants?* (pp. 83-86). Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Cabanellas, I., Eslava, C., Fornasa, W., Hoyuelos, A., Polonio, R. y Tejada, M. (2005). Territorios posibles en la escuela infantil. En I. Cabanellas, C. Eslava, M. Tejada y A. Hoyuelos (eds.), *Territorios de la infancia: Diálogos entre arquitectura y pedagogía* (pp. 143-180). Graó.
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V. y Moss, P. (2016). Prólogo a la edición española. En A. Hoyuelos (ed.), *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia* (pp. 11-20). Morata-Ministerio de Educación y Ciencia.
- CEFIRE (2022, 30 de marzo). Espacios arraigados y contextos educativos: espacios interiores [presentación de diapositivas]. Genially.
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). Construir la primera infancia: ¿qué creemos que es? En *Más allá de la calidad en educación infantil* (pp. 75-102). Graó.
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). Construir la institución para la primera infancia: ¿para qué creemos que sirve? En *Más allá de la calidad en educación infantil* (pp. 103-140). Graó.
- Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana, DOGV núm. 5734 (2008).
- Escuelas infantiles de Reggio Emilia (2011). Presentación. En S. Spaggiari (ed.), *La inteligencia se construye usándola* (pp. 9-11). Morata-Ministerio de Educación y Ciencia.
- Escuelas infantiles de Reggio Emilia (2011). La escuela infantil se prepara para recibir a los niños de la materna: cómo prepara el ambiente. En P. Cagliari y L. Rubizzi (eds.), *La inteligencia se construye usándola* (pp. 60-67). Morata-Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ferri, G. (2019). Les emocions s'ensenyen o es viuen? En *I ara què?: Escrits d'un inconformista pedagògic* (pp. 65-84). Associació de Mestres Rosa Sensat.

- Ferri, G. (2020). El papel del adulto en los procesos educativos. En *¿Y ahora qué?: Escritos de un inconformista pedagógico* (pp. 23-32). Octaedro.
- Ferri, G. (2020). ¿Las emociones se enseñan o se viven? En *¿Y ahora qué?: Escritos de un inconformista pedagógico* (pp. 63-82). Octaedro.
- López, S. (2018). El patio de mi escuela es particular. En *Esencia: Diseño de espacios educativos: Aprendizaje y creatividad* (pp. 272-321). Khaf.
- López, S. (2018). Verde que te quiero verde. En *Esencia: Diseño de espacios educativos: Aprendizaje y creatividad* (pp. 238-271). Khaf.
- Moss, P. (2010). ¿Cuál es la imagen de niño tenemos? *Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia*, 47. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187140\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187140_spa)
- Project Zero-Reggio Children. (2016). Sobre la naturaleza de la organización. En T. Filippini (ed.), *Haciendo visible el aprendizaje: Niños que aprenden individualmente y en grupo* (pp. 48-53). RedSolare.
- Project Zero-Reggio Children. (2016). Documentación y evaluación: ¿Cuál es su relación? En C. Rinaldi (ed.), *Haciendo visible el aprendizaje: Niños que aprenden individualmente y en grupo* (pp. 74-89). RedSolare.
- Project Zero-Reggio Children. (2016). La curiosidad para entender En V. Vecchi (ed.), *Haciendo visible el aprendizaje: Niños que aprenden individualmente y en grupo* (pp. 154-209). RedSolare.
- Project Zero-Reggio Children. (2016). Forma, función y entendimiento del aprendizaje en grupos: proposiciones de los salones de Reggio Emilia. En M. Krechevsky (ed.), *Haciendo visible el aprendizaje: Niños que aprenden individualmente y en grupo* (pp. 242-267). RedSolare.
- Project Zero-Reggio Children. (2016). Cuatro características del aprendizaje en grupo. En M. Krechevsky y B. Mardell (eds.), *Haciendo visible el aprendizaje: Niños que aprenden individualmente y en grupo* (pp. 282-301). RedSolare.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, BOE núm. 28, p. 14561 (2022).
- Reggio Children. (2005). Las niñas y los niños tienen cien lenguajes y desean usarlos todos. En M.J. San Segundo (ed.), *Los cien lenguajes de la infancia* (pp. 3-4). Associació de Mestres Rosa Sensat.

- Reggio Children. (2005). Los cien lenguajes de la infancia. En L. Malaguzzi (ed.), *Los cien lenguajes de la infancia* (pp. 28-31). Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Reggio Children. (2005). Comentarios para un código de lectura de la exposición. En L. Malaguzzi (ed.), *Los cien lenguajes de la infancia* (pp. 34-36). Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Reggio Children. (2011). *Reglamento nidos y escuelas de infancia del Ayuntamiento de Reggio Emilia*. Autor.
- Stern, A. (2008). Objetos-Imágenes y Trazados. En *Del dibujo infantil a la semiología de la expresión* (pp. 41-62). Carena editors.
- Stern, A. (2008). Análisis del cuadro de un niño. En *Del dibujo infantil a la semiología de la expresión* (pp. 69-92). Carena editors.
- Vela, P. y Herrán, M. (2019). Cómo crear una provocación de la nada. En *Piezas sueltas: El juego infinito de crear* (pp. 126-157). Litera libros.
- Vela, P. y Herrán, M. (2019). Piezas sueltas en educación. En *Piezas sueltas: El juego infinito de crear* (pp. 178-195). Litera libros.
- Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya. (2009). Sentit de la documentació seleccionada. En J. Arqueros, R. Farré, I. Febrer, E. Jansà, M. Ordóñez, N. Rodríguez, T. Ribas, C. Salido, C. Cols e I. Balaguer (eds.), *Documentar, una mirada nova* (pp. 141-144). Associació de Mestres Rosa Sensat.