

GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO 2023/2024

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

"Análisis de las aulas de Educación Infantil en Cantabria en el curso 2023-2024: Espacios, materiales y autonomía. Un enfoque cualitativo."

"Analysis of early childhood education classrooms in Cantabria in the 2023-2024 school year: Spaces, materials, and autonomy. A qualitative approach."

Autora: Estíbaliz Bueno García
Director: José Luis Cabello Frías
Fecha: 14/06/2024

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que han contribuido de alguna manera al desarrollo de este Trabajo Fin de Grado. Sin su apoyo, orientación y colaboración, este proyecto no habría sido posible.

En primer lugar, agradezco a mi tutor, José Luis Cabello Frías, y también a su equipo, por su constante apoyo y paciencia durante todo el proceso. Su guía académica y profesional ha sido fundamental para la realización de este trabajo.

De manera especial, quiero expresar mi agradecimiento a mi madre y mi pareja por su amor incondicional, comprensión y apoyo durante todo este proceso. Su confianza en mí me ha dado la fuerza necesaria para superar los desafíos y alcanzar todo lo que me he propuesto hasta ahora.

Finalmente, agradezco a los centros educativos de Cantabria que permitieron el acceso a sus aulas y recursos para la realización de este estudio. Sin su colaboración, este análisis no habría sido posible.

A todos, gracias de corazón.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	7
2. JUSTIFICACIÓN.....	7
3. MARCO TEÓRICO	9
3.1. La infancia como cultura.....	9
3.1.1. Evolución del concepto de infancia.....	9
3.2. Espacios	12
3.2.1. El espacio no es neutral.....	12
3.2.2. Propuesta educativa: Beatriz Trueba.....	14
3.2.2.1. <i>Significatividad y escucha: espacios cómplices</i>	15
3.2.2.2. <i>La identidad de la escuela</i>	15
3.2.2.3. <i>La autonomía</i>	16
3.2.2.4. <i>La interacción y la comunicación</i>	17
3.2.2.5. <i>La diversidad</i>	17
3.2.2.6. <i>La habitabilidad</i>	18
3.2.2.7. <i>La estética y la belleza</i>	18
3.2.2.8. <i>El orden y el equilibrio</i>	19
3.2.2.9. <i>La complejidad y la creatividad</i>	19
3.3. Materiales	19
3.3.1. Diversidad en la oferta de materiales.....	21
3.3.2. Diversidad en la procedencia de los materiales.....	22
3.3.3. Diversidad en la oferta visual	23
3.3.4. Diversidad en la potenciación de los 100 lenguajes expresivos .	23
3.3.5. Selección de los recursos materiales en el aula	24
4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	25
4.1. Objetivo general.....	25
4.1.1. Objetivos específicos	25
4.2. Hipótesis.....	25
5. METODOLOGÍA	26
6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	27
6.1. Selección y justificación de la muestra	27
6.2. Instrumentos de Recogida de Información.....	27
7. RESULTADOS.....	29
7.1. Espacios y materiales.....	29
7.1.1. Colegio 1.....	30
7.1.2. Colegio 2.....	31
7.1.3. Colegio 3.....	32

7.1.4. Colegio 4.....	33
7.2. Autonomía	33
7.2.1. Colegio 1.....	34
7.2.2. Colegio 2.....	34
7.2.3. Colegio 3.....	35
7.2.4. Colegio 4.....	35
8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	36
8.1. Fortalezas, limitaciones y sugerencias futuras.....	38
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40
10. ANEXOS	42
10.1. Colegio 1	42
10.2. Colegio 2	44
10.3. Colegio 3	46
10.4. Colegio 4	47

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	29
Figura 2	30
Figura 3	34
Figura 4	42
Figura 5	42
Figura 6	42
Figura 7	42
Figura 8	42
Figura 9	42
Figura 10	43
Figura 11	43
Figura 12	43
Figura 13	43
Figura 14	43
Figura 15	43
Figura 16	44
Figura 17	44
Figura 18	44
Figura 19	44
Figura 20	44
Figura 21	44
Figura 22	45
Figura 23	45
Figura 24	45
Figura 25	45
Figura 26	45

Figura 27	45
Figura 28	46
Figura 29	46
Figura 30	46
Figura 31	46
Figura 32	46
Figura 33	46
Figura 34	47
Figura 35	47
Figura 36	47
Figura 37	47
Figura 38	47
Figura 39	47

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	26
Tabla 2	28
Tabla 3	29

RESUMEN: Los niños y niñas, desde su nacimiento, interactúan con su entorno y los objetos que los rodean, motivados por su necesidad de explorar. Esta interacción les permite ser protagonistas de su propio desarrollo, aprendiendo a través de las relaciones que establecen con los objetos. Esto incluye elementos físicos, espacios, materiales y relaciones afectivas y sociales, los cuales potencian el desarrollo personal y la adquisición de nuevos conocimientos. La presente investigación tiene como objetivo principal analizar el entorno educativo de las aulas de Educación Infantil de Cantabria, explorando los espacios y los materiales utilizados en ellas y la relación que esto tiene con la imagen de infancia concebida por cada maestro y maestra. La investigación empleará un enfoque cualitativo con una muestra no probabilística de tipo intencional, dirigida a 12 maestras y 1 técnico de Educación Infantil. Para analizar los resultados, se han utilizado tres instrumentos de recogida de información, los cuales revelan que los espacios y materiales utilizados influyen en diversos aspectos como la autonomía, el juego y la socialización.

Palabras clave: espacios, materiales, infancia, Educación Infantil, investigación.

ABSTRACT: Children, from the moment they born, interact with their environment and the objects around them, motivated by their need to explore. This interaction allows them to be protagonists of their own development, learning through the relationships they establish with objects. This includes physical elements, spaces, materials, and affective and social relationships, which improves personal development and acquisition of new knowledge. The main objective of this research is to analyze the educational environment of Early Childhood Education classrooms in Cantabria, exploring the spaces and materials used in them and the relationship this has with the vision of childhood conceived by each teacher. The research will use a qualitative approach with a non-probabilistic, intentional sample, directed to 12 teachers and 1 Early Childhood Education technician. To analyze the results, 3 instruments were used, which reveal that the spaces and materials used influence various aspects such as autonomy, play, and socialization.

Keywords: spaces, materials, childhood, Early Childhood Education, research.

1. INTRODUCCIÓN

La etapa de Educación Infantil es fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas. El entorno educativo, incluyendo la organización de los espacios y la selección de materiales, desempeña un papel esencial en su aprendizaje y desarrollo. Por ello, la presente investigación parte de la necesidad de explorar cómo estos elementos impactan en las aulas de Educación Infantil de Cantabria, y cómo los maestros y maestras distribuyen los espacios y eligen los materiales a partir de una determinada imagen de infancia.

Para analizar esta problemática, se parte del análisis teórico que comprende la importancia de los espacios educativos y los materiales en el desarrollo infantil, así como la influencia de esta disposición de los espacios en el modelo pedagógico adoptado por los maestros y maestras, influyendo esto de forma directa en la autonomía y la socialización de los niños y niñas. A raíz de este análisis, se han creado una serie de objetivos cualitativos que han sido guía a lo largo de todo el proyecto, así como también se ha incorporado una hipótesis que se pretende resolver.

Este estudio se ha llevado a cabo utilizando un enfoque cualitativo, con un diseño de investigación etnográfico que permitirá una comprensión profunda de los diferentes contextos educativos analizados.

Además, se han elaborado una serie de instrumentos de recogida de datos que ayudarán a cumplir los objetivos propuestos en la investigación: un cuestionario, una entrevista semiestructurada y una observación no participante. Estos estarán dirigidos a una muestra de 12 maestras y 1 técnico de Educación Infantil en Cantabria. Posteriormente, se analizarán los resultados recogidos mediante el programa Atlas.ti para identificar patrones y temas relevantes.

2. JUSTIFICACIÓN

Desde el nacimiento, los niños y niñas interactúan con su entorno y los objetos que los rodean, motivados por su necesidad innata de explorar. Esta interacción les permite ser protagonistas de su propio desarrollo, aprendiendo a través de las relaciones que establecen con los objetos (Franco y Llinares, 2019).

La organización de los espacios en los centros educativos establece el ambiente en el que los niños y niñas aprenden, por lo que debe responder a sus necesidades e intereses. El modo en el que se disponen estos espacios refleja la imagen de infancia que tiene el centro, el modelo de maestro o maestra y el enfoque pedagógico que tengan (Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña, 2009).

Por ello, la organización de los espacios en la escuela es crucial, ya que estos espacios actúan como agentes educativos que intervienen en el desarrollo y el aprendizaje a través de las interacciones que los niños y niñas establecen con ellos (De Pablo y Trueba, 1994).

La distribución de los espacios también influye en el nivel de autonomía que los niños y niñas pueden desarrollar. Un entorno que promueve la autonomía no solo facilita el movimiento físico, sino que también ofrece oportunidades para la toma de decisiones, así como posibilidades de socialización, esenciales para el desarrollo integral de los niños y niñas (Trueba, 2015).

Por otro lado, los materiales educativos también son fundamentales para estimular la experimentación, manipulación y comunicación, contribuyendo al desarrollo afectivo, físico, cognitivo y social de los niños y niñas (Franco y Llinares, 2019). Además, estos cobran sentido en el aprendizaje cuando los niños y niñas les atribuyen una carga emocional, convirtiéndose en parte del proceso educativo (Moreno, 2015). Por todo ello, estos materiales deben ser cuidadosamente seleccionados para favorecer la actividad física e intelectual del alumnado (Moll y Pujol, 1998).

Esta investigación tiene como objetivo analizar el entorno educativo de las aulas de Educación Infantil de Cantabria, explorando los espacios y los materiales utilizados y dispuestos en ellas. Además, se examinará la relación de estos elementos con la imagen de infancia concebida por cada maestro y maestra, con el fin de comprender cómo influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo integral de los niños y niñas.

3. MARCO TEÓRICO

Los niños y las niñas desde que nacen, motivados por su necesidad de explorar, interaccionan con las personas de su entorno y con el material que los rodea. Cuando se les permite realizar estas acciones exploratorias con los objetos, se les está dejando ser competentes y protagonistas de su propio desarrollo, ya que las criaturas aprenden por las relaciones que establecen con los objetos (Franco y Llinares, 2019).

La etapa de Educación Infantil destaca por ser fundamental en el desarrollo humano. Este período es considerado un proceso de cambio armónico que favorece la adaptación al contexto social y cultural en el que los niños y niñas viven (Franco y Llinares, 2019).

La relación con el entorno cercano incluye desde los elementos físicos, espacios y materiales, hasta las relaciones afectivas y sociales, puesto que todos proporcionan estímulos que potenciarán su desarrollo personal y la adquisición de conocimientos propios de su cultura (Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña, 2009).

3.1. La infancia como cultura

Hablar de cultura de la infancia supone el reconocimiento implícito de que los niños y niñas son un grupo humano con identidad propia, siendo este grupo diferenciado del mundo de los adultos, con pautas de comportamiento y comunicación propias (Trueba, 2015).

La infancia no es simplemente una etapa de desarrollo hacia la adultez, sino una fase vital con características específicas que merecen ser comprendidas y respetadas.

3.1.1. Evolución del concepto de infancia

A lo largo de la historia, los niños y niñas han sido considerados como adultos pequeños (Ariès, 1962, citado en Coloma, 2006). Por ello, la infancia en el siglo XVI participaba en la vida adulta, llevaban la misma ropa, dormían con los adultos, trabajaban en lo mismo e incluso jugaban a lo mismo (Gillis, 1974, citado

en Coloma, 2006). Esta falta de diferenciación entre infancia y adultez repercutía en que el tipo de ambientes no eran pensados para la infancia. Según esta concepción, el niño y la niña están en proceso de alcanzar la madurez, forzándoles a un proceso de adultización, sin reconocer sus capacidades particulares (Coloma, 2006). En muchas ocasiones, se les presiona para que logren cumplir con las expectativas de los adultos, generando una actitud de superioridad, donde es el adulto el que está portado de saberes, y que basa su autoridad en sus conocimientos, porque ser niño o niña, para muchos, implica ser inmaduro, incompleto, incompetente, débil y vacío de saberes (Tonucci, 1995, citado en Coloma, 2006).

También se puede identificar otras visiones de infancia, como el niño o niña en blanco o como tábula rasa, donde nada está escrito y donde éstos no son buenos ni malvados ni poseen conocimientos. Esta idea postulada por Locke (1693, citado en Coloma, 2006), señalaba que el conocimiento era adquirido y producto de la experiencia, por lo tanto, la infancia resultaba ser producto de las fuerzas ambientales y culturales, por lo que se considera que hay que presentarle las mejores condiciones de vida y los estímulos convenientes para que alcance su máximo desarrollo.

A partir de los siglos XVII a XVIII ocurren algunos cambios conceptuales, se enfatiza la ingenuidad y la bondad de la infancia como una característica innata, por lo que se les tiene que proteger del medio y de todo lo que les pueda perturbar o dañar (Coloma, 2006). El niño y la niña son fuentes de ternura y amor, a los que hay que proteger, apoyar y formar; acciones que estarían bajo la responsabilidad de la familia (Coloma, 2006).

En este marco del siglo XVIII, surge la escuela que propicia una forma específica de socialización y un tipo de modelo conductual de los niños y las niñas (Coloma, 2006). Sobre estas concepciones se establecieron los roles para los adultos, quienes asumirían el rol de cuidado y protección. Por ello, se crean las instituciones educativas que cumplirían las funciones de control y disciplina de los niños y niñas (Nelly, 2005, citado en Coloma, 2006).

Sin este sentimiento moderno de infancia, no hubiera sido posible la producción de un discurso pedagógico como el presentado por Rousseau, donde trata de diferenciar la infancia de la adultez y se descubren características en los niños y niñas que implicaban la necesidad de amarlo y comprenderlo. Se considera que el paso entre la infancia y la adultez es un proceso natural, donde la educación resulta ser un medio que permite y favorece este proceso (Coloma, 2006).

De esta manera, según Coloma (2006), se puede afirmar que:

Históricamente, se reconocen diferentes concepciones de infancia, y que la aparición de uno no implica necesariamente la desaparición de los anteriores. Es más, se puede señalar que en nuestro medio y en una sociedad pluralista como la nuestra, estos conceptos de infancia coexisten, aun cuando nos parezcan contradictorios, y muchas veces encontramos concepciones ambivalentes que no solo generan confusión, sino que tienen consecuencias negativas en los niños y niñas. (p. 66)

Los modelos educativos se definen dependiendo de la concepción que se tiene de los niños y niñas (Coloma, 2006). La sociedad considera que la educación de los infantes y la crianza son procesos preparatorios para lo que vendrá, no se valora el presente, porque a fin de cuentas no se valora la infancia (Coloma, 2006). Por lo mismo que hay quienes consideran que a partir de los seis años comienzan los aprendizajes reales en el campo escolar; es decir, se considera que hay un momento mágico en el desarrollo humano donde todo lo anterior a los seis años es tomado como un periodo de prueba (Coloma, 2006).

La noción de infancia no puede ser definida como algo acabado y fijo, sino más bien hay que entenderla desde una perspectiva histórica y por lo tanto cambiante (Coloma, 2006).

Numerosos estudios e investigaciones avalan que un maestro que mira y admira con confianza y optimismo a sus niños y niñas, crea expectativas de éxito en la autoestima, el aprendizaje para la vida y el futuro, y esto incluso a largo plazo, como un canal de luz que se proyecta hacia adelante (Trueba, 2015). Cuando miramos a una criatura con plena seguridad y confianza sobre su capacidad, su

inteligencia y bondad, estamos potenciando su autonomía física, intelectual y ética, y así sus acciones serán fuertes, potentes, llenas y seguras (Trueba, 2015).

3.2. Espacios

La organización de los espacios concreta el ambiente educativo que se ofrece a los niños y niñas. Dichos espacios deben disponerse de forma que den respuesta a las necesidades y los intereses de sus protagonistas. La organización elegida por cada centro nos acerca a su concepto de infancia, al modelo de maestro y a la forma en la que se articula el proceso de enseñanza-aprendizaje en ese centro concreto (Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña, 2009). La forma en que se organizan los espacios puede variar significativamente de un centro a otro, dependiendo de las creencias pedagógicas, los valores institucionales y las necesidades específicas de los niños y niñas (Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña, 2009).

Las escuelas, en palabras de Bronfenbrenner, no deben ser conglomerados aislados de la vida de la comunidad y de la vida para la que supuestamente están preparando a los niños y niñas, sino que deben ser un espacio donde reír, llorar, dormir, soñar, jugar, aprender, relacionarse, descubrir...; vivir. Debemos pensar qué mundo queremos para que la escuela recree ese espacio de vida, para que su ambiente hable por nosotros (Trueba, 2015). El hecho de que el ambiente pueda estimular el aprendizaje nos pone en la situación de considerarlo como un elemento más; como una estrategia a la hora de diseñar el currículo o, al menos, de llevarlo al aula de un modo acorde con la metodología que se quiera desarrollar (Vázquez, 2021).

3.2.1. El espacio no es neutral

El espacio educativo no solo sirve como un lugar físico donde se llevan a cabo las actividades escolares, sino que también comunica los principios educativos y los valores de la institución (De Pablo y Trueba, 1994). Por ello, la organización de los espacios de una escuela, como la de una casa, es de vital importancia, ya que este es un agente educativo de primer orden donde los niños y las niñas, a

través de las interacciones que establecen con él, se desarrollan y aprenden (De Pablo y Trueba, 1994). El espacio educativo constituye un pilar fundamental para el desarrollo de los aprendizajes, ya que este expresa, reproduce y refleja nuestros principios educativos (Trueba, 2015) y concreta las señas de identidad de una escuela (De Pablo y Trueba, 1994). Por ello, el ambiente educativo debe ofrecer oportunidades que favorezcan el juego, la curiosidad, la imaginación y la interacción (Olivares, 2017).

La belleza y disposición de los mismos fomentan y determinan, de una forma que apenas es percibida por las instituciones y el alumnado, unas actitudes y unos comportamientos infantiles específicos (Gerbeau, 1981), así como también condicionan un determinado tipo de relación e intercambio entre las partes (De Pablo y Trueba, 1994).

Así pues, la distribución de los espacios determina, de una forma u otra, el nivel de autonomía que el alumnado desarrollará. La autonomía infantil no solo se trata de alcanzar habilidades físicas, sino también de fomentar un entorno que permita a los niños y niñas ser sujetos activos de su propio aprendizaje (Trueba, 2015). Un ambiente que respete y potencie la autonomía no se limita a facilitar el movimiento físico, sino que también ofrece oportunidades para la toma de decisiones y la autoexpresión, elementos esenciales para el desarrollo integral de los niños y niñas (Trueba, 2015).

Existen cuatro tipos de autonomías: la emocional (Chokler, 2010), la física, la intelectual y la moral (Kamii, 2014). Esta autora, nos habla del constructivismo intelectual y ético, que existe cuando se generan ideas propias y también normas éticas. La autonomía física es importante, pero hay que dar un paso más, ya que, en sí, la autonomía como término más amplio, no solo abarca terrenos materiales, sino también mentales y éticos (Kamii, 2014). Es, pues, un término amplio que alude a la capacidad de gobernarse a uno mismo y no gobernar a través de los demás, de ser independiente en el plano físico, pero también tener opiniones propias y normas de comportamiento interiorizadas (Kamii, 2014). Tener la convicción interna que desde pequeños los niños y niñas pueden y deben ser participantes activos, con puntos de vista, opiniones y pensamiento crítico, es el principio para una autonomía en sus acepciones más profundas

(Trueba, 2015). Es responsabilidad nuestra, como maestros y maestras, brindar opciones numerosas para su desarrollo ya que, de esta forma, les estaremos dando el placer de ser ellas y ellos mismos, autores y protagonistas en su vida cotidiana, y no sólo en el plano motor, sino en el emocional, cognitivo y relacional (Chokler, 2010).

Lo que corresponde a las personas adultas es asegurar al niño o niña las condiciones del entorno afectivo, social y material, para que pueda apropiárselo y dominarlo con los instrumentos y procedimientos de los que ya dispone (Chokler, 2015). Los maestros y maestras deben crear un entorno específico con el fin de estimular, incitar a la exploración, dar rienda suelta a los intereses y curiosidades de los alumnos y alumnas sin la necesidad de que intervenga el o la docente, pues es el entorno quien les brinda un gran número de posibilidades (Hoyuelos, 2004).

Por ello, es de vital importancia reflexionar acerca de la disposición del ambiente que va a rodear al alumnado durante toda su etapa educativa, ya que si se imponen ambientes y espacios que prohíban, coarten y censuren su aprendizaje y autonomía, los niños y niñas van a vivir un momento de contradicción (Hoyuelos, 2004). Se necesitan ambientes y espacios que acompañen al maestro y la maestra, que estén en sintonía con lo que éste quiera enseñar y transmitir (Hoyuelos, 2004).

3.2.2. Propuesta educativa: Beatriz Trueba

El espacio se nos ofrece como un lienzo donde plasmar nuestro modelo educativo, en coherencia con nuestro hacer, decir, creer y sentir (Trueba, 2015). La guía-propuesta que hace esta autora, se basa en unos principios educativos conectados a una imagen de niño o niña inteligente y capaz, con cultura propia, pleno de capacidades, constructor y creador, poseedor de múltiples lenguajes expresivos, que crece en interacción con sus iguales y con los adultos que le rodean (Trueba, 2015). Esta propuesta educativa se crea para sugerir aspectos concretos de organización espacial en coherencia con estos principios, pero no son soluciones cerradas, por lo que deben estar en continuo cambio (Trueba, 2015). Estos son:

3.2.2.1. *Significatividad y escucha: espacios cómplices*

Sobre este eje giran y parten todos los demás; es el principio educativo de referencia y se basa en el reconocimiento consciente de que nuestra principal función es el respeto al desarrollo de una infancia con cultura propia (Trueba, 2015).

El término “significatividad” consiste en relacionar las ideas y los intereses previos de los niños y niñas con nuevos conocimientos. Los espacios del aula deben tener cabida y sentido para todos y todas y deben tener semejanza al hogar, al barrio, a la ciudad, a la naturaleza... Es decir, las escuelas deben ser espacios no ajenos a los niños y niñas, tanto físicamente como emocionalmente, para ello, estos espacios deben desarrollarse a partir de la observación en el día a día (Trueba, 2015).

Los niños y niñas deben poder modificarlos y alterarlos para poder crear espacios entendidos y comprendidos (Trueba, 2015). Por ello, el primer punto de cambio es agachar nuestra mirada, observar el mundo desde los ojos de los niños y niñas, yendo más allá del sentido físico. Debemos contemplar esos espacios desde esta otra perspectiva, la de la cultura de la infancia, para entender y proyectar los espacios para la escucha (Trueba, 2015).

3.2.2.2. *La identidad de la escuela*

La infancia, considerada como una cultura con su propia identidad, debe reflejarse en los contextos donde se desarrollan los niños y niñas. Desde lo individual a lo colectivo y comunitario, la sociedad, la familia, la escuela y los educadores tienen la responsabilidad de respetar, potenciar, facilitar y proporcionar vías de expresión para el desarrollo de esta identidad (Trueba, 2015).

Es crucial que estos escenarios apoyen la formación de la identidad infantil, permitiendo a los niños y niñas expresar y fortalecer sus propios valores y características culturales (Trueba, 2015).

Cada individuo y grupo tiene características diferenciadoras que se deben reconocer y valorar. Es crucial contar con lugares donde las personas se sientan identificadas y aceptadas, y donde puedan aprender sobre sí mismas y los demás. Estos lugares deben permitir la expresión de la personalidad única de cada individuo, incluyendo sus aficiones, gustos y rasgos particulares, así como proporcionar reconocimiento mutuo (Trueba, 2015).

3.2.2.3. *La autonomía*

En el ámbito de la Educación Infantil, es común considerar la autonomía como uno de los grandes principios educativos. Sin embargo, tendemos a creer que un niño o niña es más autónoma en la medida en que adquiere habilidades físicas, pero esto no es una autonomía real (Trueba, 2015).

La autonomía se cultiva a través de las pequeñas acciones diarias, disfrutando de lo inesperado y encontrando seguridad en la incertidumbre, que es esencial para un aprendizaje profundo. No se trata solo de alcanzar metas, sino de disfrutar y aprender en el proceso. Es fundamental que los niños y niñas tengan tiempo para explorar y descubrir, asegurando que su aprendizaje sea un acto de felicidad compartida (Trueba, 2015).

Es fundamental que el equipo docente dedique tiempo a planificar la mejor disposición de los espacios educativos, ya que esto favorece la autonomía de los niños y niñas. Algunos factores clave para promoverla a través de la disposición espacial son (Trueba, 2015):

- La accesibilidad
 - o Situar objetos y materiales al alcance de los ojos y manos del alumnado, con accesos bien delimitados.
 - o Instalar estanterías bajas y accesibles.
 - o Ofrecer una cantidad adecuada de juegos y materiales, evitando el exceso y el amontonamiento.
 - o Facilitar el transporte de materiales en cajas bajas, bandejas, cestas o contenedores con ruedas.
- La visibilidad

- Exponer los materiales de manera que sean fácilmente reconocibles de un vistazo.
- Delimitar los objetos por color y forma, organizándolos en un espacio bien definido para fomentar el orden y la claridad visual.
- El control del ruido
 - Establecer las estanterías y zonas de almacenaje con materiales que absorban el ruido, evitando sonidos estridentes.
- La claridad
 - Los accesos a los diferentes espacios deben ser claros y bien definidos.
 - Las normas deben ser claras, creadas y conocidas por todos y todas.
- Promover la independencia
 - Crear zonas donde los niños y niñas puedan expresarse libremente, ya sea cantando, jugando o socializando, siempre sin la presencia de la persona adulta.

3.2.2.4. La interacción y la comunicación

Somos seres sociales y nos definimos por nuestras relaciones con los demás. La interacción es la acción que ocurre entre dos o más personas y está estrechamente relacionada con la comunicación, que implica el intercambio de pensamientos, opiniones y sentimientos a través de la palabra, la escritura u otros tipos de señales (Trueba, 2015).

El espacio influye en la comunicación y la interacción. Algunos lugares facilitan el diálogo y el encuentro, mientras que otros, por ser fríos o inhóspitos, pueden dificultarlo (Trueba, 2015).

3.2.2.5. La diversidad

La diversidad abarca aspectos culturales, lingüísticos, biológicos y personales. Además de la diversidad entre personas, también es importante ofrecer diversidad en espacios, materiales y tiempos de manera intencionada en las escuelas (Trueba, 2015).

La escuela no debe ser vista como un conjunto de aulas y espacios separados, sino como un todo integrado. La idea de espacios divididos con muros y puertas es obsoleta, debiendo ser reemplazada por una visión de transparencia e intercomunicación entre los espacios (Trueba, 2015). Debemos repensar estos conceptos para lograr una escuela más abierta y coherente con nuestras intenciones, considerando la escuela como un espacio emocional integral (Trueba, 2015). Para ello, se deben crear espacios que respondan a múltiples necesidades de acción, pensamiento, relación, creación y experimentación. (Trueba, 2015).

3.2.2.6. *La habitabilidad*

Este principio está vinculado a la armonía, reciprocidad y bienestar que un espacio puede ofrecer, fomentando acciones positivas y creativas (Trueba, 2015).

La habitabilidad se refiere a las condiciones necesarias para que un espacio sea confortable, seguro y saludable. También incluye la sensación de hogar y emoción, haciéndonos sentir cómodos y acogidos (Trueba, 2015). Las escuelas actuales suelen ser frías e impersonales. Los educadores deben transformar estos espacios en entornos cálidos, amables y acogedores, ricos en experiencias que nutran la memoria y los sentimientos (Trueba, 2015).

3.2.2.7. *La estética y la belleza*

La estética, difícil de definir, se relaciona con lo bello (Trueba, 2015). La belleza en la educación no solo reside en el valor material, sino en la intención y lo sensorial. Crear entornos armoniosos en las escuelas es un acto de complicidad con la infancia, reconociendo la belleza y favoreciendo el bienestar (Trueba, 2015).

Los ambientes escolares suelen ser monótonos y empobrecidos. Introducir estética cuidada es visto como transgresor porque desafía la educación tradicional y rígida. Algunos creen que es superficial o una pérdida de tiempo, pero los niños y niñas muestran que tienen una sensibilidad clara por la estética (Trueba, 2015).

3.2.2.8. *El orden y el equilibrio*

Orden, limpieza y equilibrio son esenciales para un ambiente de bienestar. A veces, intentando evitar paradigmas rígidos, los maestros y maestras podemos caer en el desorden (Trueba, 2015). Es importante dedicar tiempo a enseñar al alumnado sobre la ubicación y organización de los materiales. Involucrarlos en la reparación y cuidado del ambiente fomenta la colaboración y el orden (Trueba, 2015). Algunas propuestas de esta autora son:

- Usar carteles para favorecer el orden visual.
- Establecer normas de organización para generar seguridad y autonomía.
- Equilibrar los estímulos: no sobrecargar con materiales y respetar espacios vacíos.
- Crear espacios armoniosos y bien definidos.

3.2.2.9. *La complejidad y la creatividad*

La complejidad se define como la cualidad de tener varios elementos y es opuesta a lo simple. Enfrentar la complejidad en el ámbito escolar significa producir el mayor número de ideas posibles (Trueba, 2015). Algunas propuestas de Trueba (2015) para fomentar la creatividad son:

- Ofrecer actividades que desafíen la inteligencia.
- Usar materiales inusuales para inspirar acciones.
- Fomentar el pensamiento divergente y la investigación.
- Conectar con diversas facetas del ser humano.

3.3. Materiales

Los materiales son una fuente de estímulo para fomentar la experimentación, la manipulación o la comunicación; son, por tanto, una ayuda fundamental en el desarrollo global a nivel afectivo, físico, cognitivo y social desarrollo (Franco y Llinares, 2019). Por ello, los materiales que se ofrecen a los niños y niñas han de estar minuciosamente preparados, seleccionados y deben favorecer una actividad física e intelectual (Moll y Pujol, 1998).

Para los niños y las niñas todo es nuevo, están aprendiendo lo que tienen y lo que son; las personas adultas les presentamos el lugar y los materiales, y para ellos es un ámbito de experiencias y vivencias (Vallejo, 2019). Todo material que surge de un modelo pedagógico puede cumplir alguna finalidad educativa, ya que depende del papel y misión que le asignamos como personas educadoras (Vallejo, 2019). Tu concepción de la infancia es determinante para que asignes valor a cada tipo de material y elijas el mejor para la ocasión en que desees emplearlo con ese niño o niña (Vallejo, 2019). El material tiene sentido en el aprendizaje cuando el niño o la niña le ha interferido su carga emocional, y a partir de ese momento, el objeto comienza a ser partícipe del proceso de enseñanza-aprendizaje de la etapa evolutiva en la que se encuentra (Moreno, 2015).

El docente ha de dotar a la infancia de materiales y recursos de una manera planificada y sistematizada (Moreno, 2015). Los recursos materiales que se utilizan en Educación Infantil son soportes de ayuda a la intervención pedagógica que realiza el docente, que adquiere un mayor enriquecimiento de aprendizaje cuanto más variados sean los tipos de materiales que se les presente (Moreno, 2015). El objeto proporciona al infante un conocimiento que a posteriori podrá utilizar para ir construyendo su propio conocimiento, de manera que muchos materiales serán puentes de unión entre los aprendizajes propuestos (Moreno, 2015).

Rodríguez (2005, citado en Moreno, 2015) y Abengoechea y Romero (1991, citado en Moreno, 2015) establecen las funciones que ha de desempeñar todo material que se utilice en educación:

- Función de apoyo al aprendizaje: dado el carácter manual de la etapa de infantil, los materiales juegan un papel esencial al ser los canalizadores en la selección y almacenamiento de la información.
- Función estructuradora: los materiales asisten en la organización y estructuración de la información recibida, permitiendo que lo abstracto se convierta en conocimientos más reales y accesibles. Esto ayuda a que el alumnado adquiera aprendizajes más específicos y concretos.

- Función motivadora: recurso material en Educación Infantil debe ser atractivo, promover la interacción y facilitar el aprendizaje de manera agradable, divertida y placentera. Los niños y niñas no deben percibir el objetivo principal como el aprendizaje en sí mismo, sino que debe considerar todas las actividades educativas como una extensión natural de su vida diaria.
- Función innovadora: consiste en generar estímulos a través de la novedad y la creatividad que aporta el material a los niños y niñas.
- Función condicionadora del aprendizaje: en relación con el tipo de procesamiento de la información que el alumnado lleva a cabo.

De acuerdo con Rodríguez (2005, citado en Moreno, 2015), estas funciones desempeñadas por los recursos didácticos en educación deben estar vinculadas a la actitud crítica que el maestro y la maestra deben tener al seleccionar los materiales y recursos de acuerdo con las necesidades, intereses y características de los niños y niñas. Además, esta selección debe ser respaldada por el trabajo en equipo de toda la comunidad educativa del ciclo de Educación Infantil. Esto incluye la elaboración de materiales didácticos, la organización y sistematización de contenidos, la elección de metodologías apropiadas y, por último, la evaluación de los materiales utilizados (Rodríguez, 2005, citado en Moreno, 2015).

3.3.1. Diversidad en la oferta de materiales

Es enriquecedor proponer materiales diversos en lugar de materiales semejantes o del mismo tipo. Cada tipo de objeto tiene en sí mismo un potencial de aprendizaje diferente y único. Por ello, es preferible valorar la variedad por encima de la cantidad (Trueba, 2015).

Es preferible elegir materiales abiertos en lugar de cerrados. Los materiales abiertos son aquellos que ofrecen múltiples usos y posibilidades de utilización, como la arcilla, los bloques de construcción, los botones, las maderas, las piedras, las conchas, las semillas, las cajas, las chapas y el agua. Por otro lado, los materiales cerrados solo ofrecen un tipo de uso, como los puzzles, los encajes y las siluetas (Trueba, 2015)

Debemos considerar seriamente la necesidad de ofrecer materiales abiertos, ya que potencian múltiples lenguajes expresivos y proporcionan caminos para el pensamiento creativo (Trueba, 2015). Estos materiales fomentan el desarrollo motor y lingüístico, la invención, las relaciones sociales, la experimentación, el equilibrio personal y la autoestima. Son materiales sugerentes, novedosos y transgresores que rompen con las tradicionales fronteras entre el mundo de los adultos y el de los niños y niñas (Trueba, 2015).

3.3.2. Diversidad en la procedencia de los materiales

Existen muchas fuentes para obtener materiales más allá de la compra. Los materiales recuperados del entorno cercano, de las familias o de la naturaleza tienen una importancia clave que va más allá de la rentabilidad o el aprovechamiento práctico (Trueba, 2015). Al recuperar materiales, ayudamos a conectar la escuela con el mundo en el que está inmersa y a relacionarse afectivamente con su contexto más próximo (Trueba, 2015), porque, cuando un niño o niña ve en la escuela algo que le es familiar o procede de su casa, se refuerzan los lazos afectivos con el hogar y ayuda a integrar los entornos en los que está sin interrupciones, brindándole seguridad y apoyo afectivo (Trueba, 2015).

Además, la búsqueda, elaboración e invención de materiales por parte de todos los miembros de una comunidad educativa -infantes, docentes y familias- refuerza el sentido de grupo y fomenta el sentimiento de pertenencia a una comunidad (Trueba, 2015).

Los tipos de materiales según su procedencia son, según Trueba (2015):

- Materiales de la naturaleza: conchas, piedras, hojas, palos, piñas, semillas, plumas...
- Materiales procedentes del hogar: muebles, mantas, alfombras, tejidos, lana, ropa, cojines, cajas, teléfonos, máquinas de escribir, botes, botones, juguetes, envases...
- Materiales recuperados del entorno: en este sentido es muy útil hacer un repaso de los comercios próximos y pensar qué pueden aportar en

material reciclado o desechado, como tubos, telas, cartones, paja, madera, tuercas, cables...

- Materiales fabricados en la escuela o elaborados por las familias: cortinas, cajas de espejos, mesas de luz, casitas de muñecas...

3.3.3. Diversidad en la oferta visual

Existe una tendencia muy generalizada, no solo en entornos educativos sino también en la sociedad en general, a ofrecer a los niños y niñas imágenes predeterminadas, estereotipadas, poco hermosas y uniformadas (Trueba, 2015). Estas imágenes, con colores planos y chillones, y con ilustraciones clonadas y repetitivas, son prototipos de una imagen de infancia simple y empobrecida (Trueba, 2015).

3.3.4. Diversidad en la potenciación de los 100 lenguajes expresivos

Según Trueba (2015), los materiales existentes en la escuela deben responder a las necesidades de todos y todas:

Niños y adultos, colectiva e individualmente, musicales, plásticas, pictóricas, de construcción e invención, de narración y de escucha, de jardinería, de juegos al aire libre, de tranquilidad, de actividad física y movimiento, de ritmo, de fantasía, de sensibilidad y afecto, de lógica y razonamiento, de teatro y representación, de experimentación de materiales, de juego en su sentido más amplio y libre, de acción conjunta, de búsqueda, de investigación, de movimiento... (p. 117)

En resumen, una escuela debe satisfacer los deseos de todos sus miembros, sin importar su cultura, género, edad, estatura, aficiones, discapacidades, características únicas o personalidad (Trueba, 2015). Además, debe respetar la cultura infantil y su singularidad, reconociendo que la diversidad expresada y recreada en el entorno escolar es su mayor tesoro (Trueba, 2015).

3.3.5. Selección de los recursos materiales en el aula

La elección de un tipo u otro de materiales curriculares no es un hecho aislado, sino que está íntimamente ligado a un paradigma o modelo educativo determinado, el cual a su vez refleja un modo determinado de ver el mundo (Trueba, 1997).

La selección y la organización de los materiales ha de ser cuidadosa y consensuada, ya que serán estos recursos los que garantizarán el aprendizaje, reforzando la adquisición de la autonomía e independencia, y la interiorización de valores, normas y actitudes que ayuden a la socialización y relación entre iguales (Moreno, 2015).

Numerosos autores establecen los criterios a tener en cuenta a la hora de seleccionar el material del aula, entre ellos, Rodríguez (2005, citado en Moreno, 2015), que dice los siguientes:

- El material tiene que ser atractivo tanto estéticamente como funcionalmente, tiene que llamar la atención del infante, invitándolo a interactuar con él.
- Los materiales deben de ser adecuados al momento evolutivo del alumnado, adaptados a sus características individuales y necesidades.
- Que sean asequibles y manipulables, permitiendo que los niños y niñas puedan utilizar el material de forma autónoma.
- Que potencie y favorezca la actividad motora, cognitiva, afectiva y social.
- Que reúna las correspondientes normas de seguridad.
- Que proporcione los estímulos correspondientes a su elección.
- Que no favorezca actitudes de discriminación de sexo ni belicistas.
- Que posibilite al niño y la niña todas las posibilidades de acción que éste pueda desarrollar.

En resumen, el reconocimiento de la infancia como una etapa con identidad propia y la creación de entornos educativos que respeten y potencien esta identidad son fundamentales para el desarrollo integral de los niños y niñas. La disposición de los espacios y la selección de materiales juegan un papel crucial en este proceso, proporcionando las condiciones necesarias para que los niños

y las niñas puedan explorar, interactuar y aprender de manera autónoma y significativa.

4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

4.1. Objetivo general

Analizar el contexto educativo de las aulas de Educación Infantil de Cantabria durante el curso 2023-2024, explorando los espacios y los materiales de las mismas; así como examinar la relación que mantienen con la imagen de infancia concebida por cada maestro y maestra.

4.1.1. Objetivos específicos

- Ahondar en diferentes aspectos relacionados con la organización de los espacios del aula creados por los y las maestras de Educación Infantil de Cantabria en el curso 2023-2024.
- Profundizar en el criterio de selección que tienen los y las maestras de Educación Infantil de Cantabria en el curso 2023-2024 sobre los materiales utilizados.
- Conocer la imagen de infancia que tienen los y las maestras de Educación Infantil de Cantabria en el curso 2023-2024 a raíz de la disposición de espacios y materiales en las aulas.
- Analizar cómo la imagen de infancia promovida por los maestros y maestras de Educación Infantil de Cantabria en el curso 2023-2024 influye en el desarrollo de la autonomía integral (física, emocional, intelectual y moral) de los niños y niñas.

4.2. Hipótesis

La imagen de infancia que tienen los maestros y maestras se ve reflejada en la forma en que se emplean los materiales y se organizan los espacios en las aulas de Educación Infantil.

5. METODOLOGÍA

Para abordar de manera efectiva el tema a investigar, se empleará una metodología cualitativa, ya que el objetivo de esta investigación es cuestionar el conocimiento objetivo de la “realidad” que se estudia, en tanto los relatos y el comportamiento se expresan sobre la base de lo que cada sujeto conoce a partir de su experiencia subjetiva del y con el mundo (Cueto, 2020).

El enfoque cualitativo aportará una comprensión en profundidad de las experiencias y percepciones individuales de las participantes, lo que permitirá profundizar en la investigación y dar un sentido más amplio a la misma. (Hernández y Mendoza, 2018).

La investigación se realiza en cuatro colegios ubicados en Cantabria, España, con las siguientes características:

Tabla 1

Descripción de los centros educativos

	Colegio 1	Colegio 2	Colegio 3	Colegio 4
Localización	Zona rural	Zona rural	Zona urbana	Zona rural
Tipo de colegio	Concertado	Público	Público	Público
Etapas educativas	Educación Infantil, Primaria y ESO	Educación Infantil y Primaria	Educación Infantil y Primaria	Educación Infantil y primer ciclo de Primaria
Número de alumnado (aproximado)	300	215	400	53

Estos cuatro colegios fueron seleccionados para proporcionar una muestra representativa de diferentes contextos educativos y geográficos dentro de la región. La variabilidad en la ubicación (rural y urbana) y el tipo de gestión (público y concertado) de los centros permite un análisis más amplio y detallado de las variables estudiadas en esta investigación.

Por otro lado, el análisis se llevó a cabo por siete personas (cuatro alumnas universitarias; una docente universitaria y dos personas que trabajan en el Centro de Profesorado de Cantabria), con las que llevé a cabo la elaboración de instrumentos, recolección y el análisis de datos. Cada investigador tuvo un rol específico dentro del estudio, asegurando una variedad de perspectivas en el análisis de los resultados, así como más facilidad en la recogida de información.

En cuanto al método de investigación se basa en una técnica no experimental, ya que no se han manipulado deliberadamente las variables independientes investigadas, sino que estas han sido adoptadas desde una visión naturalista para conocer el problema en profundidad, en su contexto original (Albert, 2007). Los investigadores acudimos a los centros educativos escogidos, donde observamos y recopilamos datos directamente del entorno, interactuando con los participantes y documentando sus experiencias y percepciones de manera detallada.

Por último, es importante señalar también que esta investigación se basa en el estudio de casos múltiples, ya que la presente investigación se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés investigado (García, 1991; citado en Albert, 2007).

6. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

6.1. Selección y justificación de la muestra

La muestra a la que se dirige la investigación es de 12 maestras y 1 técnico de Educación Infantil. Los participantes se han seleccionado a través de un muestreo no probabilístico de tipo intencional (Sáez, 2017). A su vez, cabe remarcar que este tipo de muestreo cuenta con un inconveniente, puesto que, al no realizarse de forma aleatoria, la muestra no es representativa y los resultados obtenidos no podrán ser generalizables al resto de la población (Sáez, 2017).

6.2. Instrumentos de Recogida de Información

Se busca dar respuesta al problema de investigación en el contexto de la misma en base a la revisión bibliográfica desarrollada, empleando un cuestionario, una

entrevista semiestructurada y una observación, mediante los cuales se conceptualizan las variables a analizar.

En primer lugar, se utilizó un cuestionario *ad hoc*, que fue diseñado específicamente para esta investigación. Las maestras de Educación Infantil de Cantabria respondieron de manera abierta a un total de 13 preguntas. Este formato permitió que las respuestas fueran libres, sin opciones predefinidas, lo que facilitó una mayor riqueza y profundidad en la información obtenida. Además, sirvió como una manera de conocer a las personas participantes y establecer la primera toma de contacto en la investigación, aspecto crucial para construir una relación de confianza y colaboración, y para obtener una comprensión más completa y matizada de los factores investigados.

Asimismo, se elaboró una entrevista semiestructurada inédita, dividida en tres bloques. El esquema empleado es bastante flexible, lo cual posibilita recoger una perspectiva profunda de sus vivencias, opiniones y conocimientos sobre el tema investigado, lo cual permite obtener tanto datos específicos como una comprensión más amplia y contextualizada de las experiencias de las maestras.

Tabla 2

Estructura de la entrevista

PARTE	CARACTERÍSTICAS	PREGUNTAS
Espacios	Preguntas	3
Materiales	Preguntas	3
Autonomía	Preguntas	2
Otros aspectos	Preguntas	3

Por último, se utilizó la observación no participante como instrumento de recogida de información. En este tipo de observación, el investigador se dedica exclusivamente a presenciar y registrar lo que ocurre sin intervenir de ningún modo en la situación. Además, se empleó una observación estructurada, donde la sesión a observar se organiza previamente y existe previamente una hoja de observación extraída de la guía para el análisis de los espacios escolares de Trueba (2015), la cual está dividida en siete bloques, cada uno con sus respectivos ítems de respuesta.

Tabla 3

Estructura de la observación

PARTE	CARACTERÍSTICAS	ÍTEMS
Habitabilidad	Ítems	8
Estética	Ítems	10
Identidad	Ítems	9
Autonomía	Ítems	12
Comunicación	Ítems	5
Diversidad	Ítems	7
Complejidad	Ítems	6

La combinación de estos instrumentos proporcionó una visión integral y profunda de la realidad investigada, permitiendo un análisis exhaustivo y fundamentado.

7. RESULTADOS

7.1. Espacios y materiales

En el análisis de los distintos centros educativos se pudo observar una amplia variedad de enfoques y criterios en la elección de espacios (Figura 1) y materiales educativos (Figura 2) por parte de las maestras. A lo largo de las entrevistas y observaciones, se evidenció cómo cada colegio y cada maestra tiene su propia perspectiva y metodología respecto a estos aspectos, influenciando esto directamente en el ambiente educativo en el que los niños y niñas se desarrollan.

Figura 1

Network “Criterios diseño de espacios”

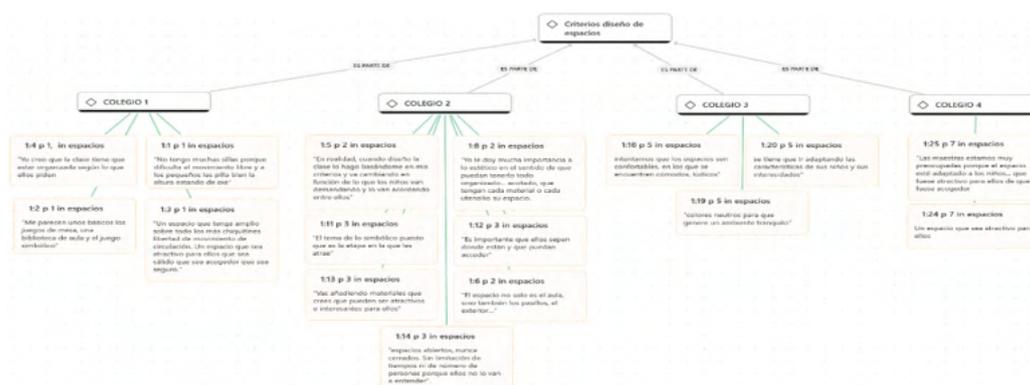


Figura 2

Network “Criterios elección de materiales”



7.1.1. Colegio 1

En este centro educativo se pudo observar una diversidad de enfoques en cuanto a los criterios de elección de materiales (Figura 2) y espacios (Figura 1). Algunas personas habían dedicado cierto tiempo a profundizar en el porqué detrás de su elección, mientras que otras parecían no haber reflexionado sobre ello. Este contraste quedó claramente reflejado en las entrevistas, donde algunas personas admitieron no haberse planteado ningún criterio de elección en particular y otras enumeraban algunos (Figura 1 y Figura 2). Ciertas maestras destacaron la libertad de circulación como un aspecto crucial para el desarrollo de los niños y niñas, así como la creación de espacios cálidos y acogedores que fomentaran un ambiente propicio para el aprendizaje y la interacción. Sin embargo, a pesar de esta variabilidad, había un consenso general en cuanto a la importancia de comprender lo que les gustaba o no a los niños y niñas en términos de materiales y espacios y adaptar estos a sus gustos y necesidades.

En las observaciones se ha podido comprobar que cada maestra tiene sus propias preferencias e individualidades. Además, en sus discursos se ven reflejados los criterios que utilizan para organizar las aulas, dejando ver los enfoques personales y las consideraciones de cada maestra.

Se hizo el análisis a partir de la observación de tres aulas distintas en este centro educativo. Por ejemplo, en la “Figura 9”, se puede observar un aula de 3, 4 y 5 años organizada con muebles de madera y diferentes áreas de actividad, lo cual

refleja las preferencias individuales de la maestra en términos de elección de materiales y organización del espacio. En contraposición, la “Figura 7” muestra un aula de 3, 4 y 5 años caracterizada por el uso de colores vibrantes en lugar de los tonos de madera.

7.1.2. Colegio 2

En este centro educativo, los criterios de elección de espacios están parcialmente explicitados. Hay una clara conciencia sobre la importancia de las posibilidades de los materiales y espacios, pero no todas las docentes comparten los mismos criterios de manera uniforme. Algunas maestras creen que los espacios deben responder a los intereses del alumnado y estar estructurados en forma de rincones; otras, consideran que deben cambiar los espacios en función de lo que los niños y niñas van demandando; y otras opinan que lo más importante tiene que ver con la estética y el orden.

En las observaciones, se pudo corroborar esa variedad de opiniones en la organización de los espacios. Algunas aulas tenían rincones claramente definidos para actividades específicas, mientras que otras cambiaban la disposición de los espacios con frecuencia. También se observó que, en algunas aulas, la importancia de la estética y el orden era más evidente, con espacios decorados y organizados para crear un ambiente atractivo y acogedor.

Por ejemplo, en la “Figura 16”, se puede observar un aula llena de colores vibrantes. En contraste, en la “Figura 20” se puede observar un aula donde predomina el mobiliario de madera, dando lugar a un ambiente más natural y sereno. Además, la “Figura 25” muestra un aula equipada con juguetes de plástico comerciales, que contrastan con los enfoques más naturalistas vistos en otras aulas.

En general, en este centro educativo hay una gran variedad de opiniones respecto a los materiales y espacios, lo cual se puede observar con un simple vistazo en cada aula y se puede ver recogido en alguna de las entrevistas realizadas. Esto revela aspectos de consenso de equipo que no se han trabajado adecuadamente. Las diferencias en la elección y organización de los espacios y

materiales indican que no hay un consenso claro sobre los criterios a seguir, lo que podría estar afectando la coherencia del proyecto educativo del centro.

7.1.3. Colegio 3

En este centro, los criterios de elección de espacios y materiales varían entre las maestras; algunas explicitan claramente estos criterios, mientras que otras no lo hacen con la misma claridad (Figura 1 y Figura 2).

Los criterios de elección incluyen la preferencia por espacios abiertos que faciliten la circulación libre y fomenten la autonomía de los niños y niñas, el uso de materiales naturales como la madera y colores neutros para crear un ambiente calmado y acogedor, la selección de materiales silenciosos que eviten el ruido al caer o manipularse, y la elección de mobiliario atractivo, estético, accesible, adaptado a las necesidades de los niños y niñas; además, se busca compensar la falta de naturaleza del patio mediante el uso de materiales naturales dentro del aula.

Estos criterios se eligen para crear un ambiente que se asemeje a un hogar, fomentando una atmósfera de seguridad, tranquilidad y calidez, facilitando la autonomía de los niños a través de la libre circulación y el acceso a materiales que estimulen su creatividad y experimentación, y ofreciendo un entorno menos estimulante visualmente mediante la elección de materiales naturales y colores neutros, lo que favorece la concentración y el bienestar emocional de los niños.

En la observación, se ha podido contemplar que los criterios explicitados durante las entrevistas coinciden en la distribución de las aulas; sin embargo, se denota una falta de personalidad dentro de estas, ya que resultan en cierto modo impersonales y poco llenas de vida. Por ejemplo, en la “Figura 29”, se puede observar un aula con mobiliario de madera y espacios abiertos, que facilita la libre circulación y fomenta un ambiente calmado y acogedor gracias al uso de colores neutros. Asimismo, en la “Figura 35”, se aprecia una disposición similar, con espacios abiertos y mobiliario de madera, pero de nuevo con una apariencia poco llena de vida.

7.1.4. Colegio 4

En este centro educativo, los criterios de elección de espacios y materiales se explicitan claramente. Se menciona que los espacios están organizados y diseñados para ser estéticamente agradables, en referencia con la belleza y la funcionalidad, que contribuye a un ambiente más ordenado y eficiente. Los materiales utilizados son preferentemente de madera y de origen natural, y se seleccionan colores neutros con el objetivo de crear un ambiente calmado y acogedor que favorezca la concentración de los niños y niñas.

Además, la maestra comenta que los espacios están diseñados para facilitar la libre circulación y el movimiento de los niños, promoviendo su autonomía y permitiéndoles explorar y moverse con libertad. Por otro lado, se hace mención a la accesibilidad de espacios y materiales como criterio fundamental.

En la observación, se ha podido corroborar que los criterios explicitados durante la entrevista coinciden con la distribución espacial y material del aula. Por ejemplo, en la “Figura 36”, se pueden observar los colores neutros y mobiliario de madera, lo que crea un ambiente calmado y acogedor. Además, la “Figura 39” muestra que los materiales están ordenados y clasificados en bandejas, facilitando el acceso y promoviendo la autonomía de los niños y niñas.

7.2. Autonomía

En los discursos de las maestras de los diferentes centros educativos, se identifican varias dimensiones de la autonomía. La autonomía física es destacada en todos los casos, enfatizando la importancia de que los niños y niñas gestionen sus necesidades físicas, como vestirse, calzarse y desplazarse libremente por el espacio escolar. Aunque se mencionan aspectos de la autonomía emocional e intelectual, estas dimensiones no están tan claramente estructuradas en sus discursos (Figura 3).

Figura 3
Network “Autonomía”



7.2.1. Colegio 1

En los discursos de las maestras de este centro, se identifican varias dimensiones de la autonomía con diferentes grados de énfasis y desarrollo entre las maestras entrevistadas.

La autonomía física es la más mencionada, enfatizando la importancia de que los niños y las niñas gestionen sus necesidades físicas, como vestirse, calzarse y desplazarse libremente. Aunque se mencionan aspectos de la autonomía emocional e intelectual, estas dimensiones no están tan claramente identificadas ni estructuradas en su discurso. La dimensión emocional parece ser la más difícil de abordar de manera explícita, ya que no está tan desarrollada ni estructurada como la autonomía física. Con la dimensión intelectual también ocurre lo mismo, ya que no todas las maestras parecen ser conscientes de su importancia y de cómo desarrollarla más allá de la autonomía física.

7.2.2. Colegio 2

En este centro educativo predominan principalmente dos dimensiones: la autonomía física y la autonomía intelectual.

La autonomía física es resaltada por las maestras por su importancia en el día a día: que los niños y niñas se muevan libremente, manipulen materiales y tomen decisiones sobre su entorno físico. Por otro lado, la autonomía intelectual también está presente en el discurso de una maestra, ya que menciona que los niños y niñas participan en la toma de decisiones relacionadas con el uso de

materiales y la organización del espacio. Sin embargo, existen diferencias entre el grado de libertad otorgado a los niños y niñas, por lo que no siempre se implementa de manera consistente por parte de todas las maestras.

Además, algunas reconocen la importancia de que los niños y las niñas resuelvan conflictos por sí mismos, lo que implica una cierta autonomía emocional. Esta se menciona, pero de manera limitada, y parece ser la dimensión más difícil de desarrollar por parte de las maestras en este centro.

7.2.3. Colegio 3

Las maestras de este centro destacan la relevancia de promover la autonomía en diversas áreas del desarrollo infantil. Se enfatiza la autonomía física al permitir que los niños y las niñas manipulen materiales, tomen decisiones sobre sus actividades y se muevan en su entorno físico con independencia. Asimismo, se reconoce la importancia de la autonomía emocional y social al fomentar la resolución de conflictos sin la intervención de las maestras.

En general, aunque las maestras reconocen la importancia de promover la autonomía en diversas áreas del desarrollo infantil, como la física, emocional y social, se observa que la autonomía intelectual es la menos desarrollada en su discurso. Aunque se mencionan aspectos relacionados con la toma de decisiones sobre el uso de materiales y la organización del espacio, no se profundiza tanto en cómo fomentar la autonomía intelectual más allá de estos aspectos más prácticos.

7.2.4. Colegio 4

En este centro educativo se observa que se hace énfasis principalmente en la autonomía física, como vestirse y otras actividades relacionadas, mientras que otras dimensiones como la social, intelectual y emocional se mencionan de manera más superficial.

Se reconoce la importancia de que los niños y niñas sean capaces de resolver problemas por sí mismos en diferentes áreas de su vida cotidiana, como la social, cognitiva y emocional, pero se observa cierta dificultad por parte de la maestra

en dar el tiempo necesario para que los alumnos y alumnas desarrollen estas habilidades de forma independiente, aspecto reconocido en la propia entrevista.

Además, se menciona la dimensión moral al establecer normas simples, lo que sugiere una conciencia de la importancia que tiene para ella guiar el comportamiento de los niños y niñas en el aula. Sin embargo, se aprecia una falta de profundidad en cómo se abordan las dimensiones más allá de lo físico.

8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los resultados de la investigación, se observa una notable diferencia en los criterios utilizados por las maestras para la elección de espacios y materiales en los diferentes centros educativos analizados. Por un lado, algunas maestras habían realizado una reflexión previa sobre sus criterios; por otro, se evidencia que otras no tenían criterios específicos ya pensados, aunque todas mostraban ciertos gustos y preferencias en sus elecciones. Esto lleva a reflexionar sobre la necesidad de formación y orientación en este aspecto, ya que los espacios educativos no son simplemente lugares físicos donde se llevan a cabo las actividades escolares, sino que también comunican los principios educativos y los valores de la institución (De Pablo y Trueba, 1994). Además, los valores que transmitimos vienen dados por una imagen de infancia específica (Trueba, 2015). Tu concepción de la infancia es determinante para que asignes valor a cada tipo de material y elijas el mejor para la ocasión en que deseas emplearlo con ese niño o niña (Vallejo, 2019).

Además, se detectaron diferencias en la manera en que las maestras utilizan los espacios y materiales, lo que refleja distintas concepciones de infancia. Históricamente, como indica Coloma (2006), han coexistido diversas visiones de la infancia, desde verla como una etapa en blanco hasta considerarla una fase vital con características específicas que merecen ser comprendidas y respetadas. Esta coexistencia de visiones puede explicar las variaciones en las prácticas pedagógicas observadas entre las maestras entrevistadas.

Por otro lado, durante la investigación, muchas maestras mencionaron la preferencia de elección de materiales abiertos por encima de cerrados. Los

materiales abiertos son aquellos que ofrecen múltiples usos y posibilidades de utilización, como la arcilla, los bloques de construcción, los botones, las maderas, las piedras, las conchas, las semillas, las cajas, las chapas y el agua. Por otro lado, los materiales cerrados solo ofrecen un tipo de uso, como los puzles, los encajes y las siluetas (Trueba, 2015). Los resultados de mi investigación muestran que las maestras que utilizan materiales abiertos fomentan más la creatividad y la autonomía en los niños y niñas, mientras que aquellas que utilizan materiales cerrados tienden a seguir una metodología más estructurada.

Asimismo, de forma generalizada, las maestras defienden que los espacios y los materiales deben ser creados y elegidos teniendo en cuenta las necesidades y preferencias de los niños y niñas, lo que puede relacionarse con la afirmación de la Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña (2009), que indica que los materiales y espacios deben responder a las necesidades e intereses de los niños y niñas, promoviendo su adaptación al contexto social y cultural. La selección cuidadosa de materiales para favorecer tanto la actividad física como intelectual, tal como mencionan Moll y Pujol (1998), se refleja en la práctica de algunas maestras que participaron en la investigación.

Respecto a la autonomía, debemos tener en cuenta que es un aspecto crucial en el desarrollo integral de los niños y niñas, ya que les permite tomar decisiones, actuar y pensar de forma independiente. La importancia de crear entornos que faciliten esta independencia, la toma de decisiones y el movimiento libre dentro del aula, es fundamental. Para que esto suceda, es importante la formación dentro de este tema tan amplio y complejo que es la autonomía y sus diferentes dimensiones.

Varias maestras destacan que la autonomía física es fundamental para el desarrollo infantil, al igual que lo hacen Franco y Llinares (2019). Además, la organización de los espacios debe permitir que los niños se muevan libremente y accedan a los materiales de forma independiente (Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña, 2009). Los resultados obtenidos en la investigación corroboran esta idea, mostrando que en los centros donde los espacios están diseñados para ser accesibles y seguros, los niños y niñas exhiben mayores niveles de autonomía. Esto se refleja en aulas que proporcionan áreas definidas

para diferentes actividades, permitiendo a los niños y niñas elegir y cambiar de actividad sin la intervención constante de las maestras.

También se subraya la importancia de ofrecer oportunidades para que los niños y niñas tomen decisiones sobre su aprendizaje y actividades diarias (Trueba, 2015). Los resultados indican que, en los centros donde las educadoras fomentan la participación activa de los niños en la organización de las actividades, se observa un incremento significativo en la capacidad de estos para llevar a cabo tareas por sí mismos, y así es como lo relatan algunas maestras. Esto se alinea con la propuesta educativa de Beatriz Trueba, que destaca la importancia de la significatividad y la escucha en la creación de espacios cómplices que promuevan la autonomía (Trueba, 2015).

Durante el discurso de las maestras, se reitera la importancia de la autonomía física, que incluye la capacidad de vestirse, calzarse y desplazarse libremente. Y, aunque se mencionaron la autonomía emocional e intelectual, estas dimensiones no estaban tan claramente estructuradas en los discursos de las maestras. La autonomía infantil no solo se trata de alcanzar habilidades físicas, sino también de fomentar un entorno que permita a los niños y niñas ser sujetos activos de su propio aprendizaje. Un ambiente que respete y potencie la autonomía no se limita a facilitar el movimiento físico, sino que también ofrece oportunidades para la toma de decisiones y la autoexpresión, elementos esenciales para el desarrollo integral de los niños y niñas (Trueba, 2015).

8.1. Fortalezas, limitaciones y sugerencias futuras

Una de las principales fortalezas de este estudio es la diversidad de contextos educativos analizados y la variedad de maestras entrevistadas, lo que permite obtener una visión amplia y comprensiva de las prácticas en distintos centros educativos. Además, la metodología cualitativa utilizada permitió una exploración profunda de las percepciones y prácticas de las maestras, proporcionando un entendimiento detallado de sus opiniones y criterios que influyen en la elección de espacios y materiales. Además, los hallazgos del estudio tienen implicaciones directas para la mejora de las aulas, lo que aumenta su utilidad en una gran diversidad de contextos educativos.

Sin embargo, este estudio también tiene algunas limitaciones. La muestra de personas entrevistadas es relativamente pequeña y se limita a un contexto geográfico específico, lo que afecta directamente a la generalización de los resultados. Además, la investigación se realiza exclusivamente con instrumentos cualitativos, lo que puede influir en los resultados debido a la subjetividad de las respuestas y la interpretación de las observaciones por parte de los investigadores e investigadoras. Asimismo, el periodo de recopilación de datos puede haber sido insuficiente para capturar todos los detalles y matices que se deberían recoger para obtener unos resultados más fiables. Por todo ello, estas limitaciones deben tenerse en cuenta al interpretar los resultados y considerar su aplicación en otros contextos.

Para futuras investigaciones, sería valioso ampliar la muestra del estudio para incluir una mayor diversidad de contextos geográficos y educativos, lo que permitiría obtener resultados más generalizables. Además, se recomienda continuar este estudio mediante un análisis longitudinal que explore la relación entre la formación de las maestras en los aspectos analizados y sus prácticas pedagógicas a lo largo del tiempo. Asimismo, considero de gran importancia incorporar la percepción de los niños y niñas sobre los espacios y materiales utilizados en sus aulas para complementar este estudio.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert, M.J. (2007). Aspectos fundamentales sobre investigación. *La investigación educativa. Claves teóricas*, 23-31. McGraw-Hill.
- Albert, M.J. (2007). Métodos de investigación cuantitativa. En M.J. Albert, *La investigación educativa. Claves teóricas*, 69-97. McGraw-Hill.
- Chokler, M.H. (2010). El concepto de autonomía en el desarrollo infantil temprano. Coherencia entre la teoría y la práctica. *Aula de Infantil*, 53, 9-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3128831>
- Chokler, M.H. (2015). El concepto de autonomía en la primera infancia, coherencia entre teoría y práctica. *Infancia en Europa*, 28, 7-9. https://www.rosasensat.org/magazines/infancia-europa-en-castella/28/ieur-cas_28.pdf
- Coloma, C.M. (2006). ¿Qué significa ser niño hoy? *Educación*, 15(29), 63-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056945>
- Cueto, E. (2020). La investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3). <https://doi.org/10.22370/asd.2020.1.3.2574>
- De Pablo, y Trueba, (1994). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso*, 25, 133-146.
- Franco, J.P. y Llinares, C. (2019). Materiales en la escuela infantil 0-3: objetos que tejen la vida cotidiana. *Aula de infantil*, 101, 13-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7059070>
- Gerbeau, C. (1981). ¿Cómo hacer?... *La organización material del parvulario*. Médica y Técnica.
- Hernández, R. y Mendoza, C.P. (2018). *Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Kamii, C. (2014). La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget. *Journal for the Study of Education and Development*, 5(18), 3-32. <https://doi.org/10.1080/02103702.1982.10821934>
- Moll, B. y Pujol, M.A. (1998). Los materiales en la escuela infantil. La escuela infantil de 0 a 6 años. *Anaya*, 250-266.

- Moreno, F.M. (2015). La utilización de los materiales como estrategia de aprendizaje sensorial en infantil. *Opción*, 31(2), 772-789.
<https://www.redalyc.org/pdf/310/31045568042.pdf>
- Olivares, C.B. (2017). *Mirada del ambiente físico del aprendizaje como tercer educador, en los jardines infantiles de la UMCE en los niveles heterogéneos de segundo ciclo* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE.
- Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña (2009). *La educación de 0 a 6 años hoy*. Octaedro.
- Sáez, J.M. (2017). *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos*. UNED.
- Trueba, B. (2015). *Espacios en Armonía*. Octaedro.
- Trueba, B. (2015). La autonomía: itinerarios para la reflexión. *Infancia en Europa*, 28, 4-6. https://www.rosasensat.org/magazines/infancia-europa-en-castella/28/ieucas_28.pdf
- Vallejo, A. (2019). El paraíso de los materiales. *Aula de infantil*, 101, 9-12.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7059069>
- Vázquez, T.S. (2021). Espacios educativos a revisión: el espacio como agente educativo. *CIVINEDU*, 213-217.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8368802>

10. ANEXOS

10.1. Colegio 1

Figura 4

Aula de 3, 4 y 5 años A



Figura 5

Aula de 3, 4 y 5 años A



Figura 6

Aula de 3, 4 y 5 años A



Figura 7

Aula de 3, 4 y 5 años A



Figura 8

Aula de 3, 4 y 5 años B



Figura 9

Aula de 3, 4 y 5 años B



Figura 10

Aula de 3, 4 y 5 años B



Figura 11

Aula de 3, 4 y 5 años B



Figura 12

Aula de 3, 4 y 5 años C



Figura 13

Aula de 3, 4 y 5 años C



Figura 14

Aula de 3, 4 y 5 años C

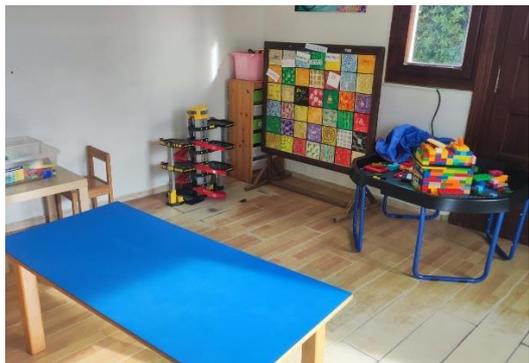


Figura 15

Aula de 3, 4 y 5 años C



10.2. Colegio 2

Figura 16

Aula de 2 años



Figura 17

Aula de 2 años



Figura 18

Aula de 2 años



Figura 19

Aula de 2 años



Figura 20

Aula de 5 años A



Figura 21

Aula de 5 años A



Figura 22

Aula de 5 años A



Figura 23

Aula de 5 años A



Figura 24

Aula de 3 años



Figura 25

Aula de 3 años



Figura 26

Aula de 3 años



Figura 27

Aula de 3 años



10.3. Colegio 3

Figura 28

Aula de 2 años



Figura 29

Aula de 2 años



Figura 30

Aula de 2 años



Figura 31

Aula de 2 años



Figura 32

Aula de 3 años



Figura 33

Aula de 3 años



Figura 34

Aula de 3 años



Figura 35

Aula de 3 años



10.4. Colegio 4

Figura 36

Aula de 2 y 3 años



Figura 37

Aula de 2 y 3 años



Figura 38

Aula de 2 y 3 años



Figura 39

Aula de 2 y 3 años

