

---

## OBSERVACIÓN Y EVALUACIÓN DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL: DIMENSIONES Y VARIABLES A CONSIDERAR

María Lina Iglesias Forneiro \*

**SÍNTESIS:** El propósito del artículo que nos ocupa es describir el tipo de indicadores importantes a considerar en el análisis del ambiente de aprendizaje en un aula de educación infantil.

El trabajo conecta con los supuestos de partida establecidos en una investigación realizada hace algunos años por la autora, en la que se estudiaron la organización del espacio y del tiempo, las actividades y la participación de las maestras en su realización en veintiuna escuelas de Galicia (España) y del norte de Portugal. El artículo se centra específicamente en lo que se refiere al proceso de observación y evaluación de los ambientes de aprendizaje, analizando, en primer lugar, el concepto mismo de «ambiente de aprendizaje», las dimensiones que lo configuran y su diferenciación del concepto de «espacio escolar». Por último, se dan pautas para la evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil, indicando cuáles son las dimensiones y variables a observar.

**Palabras clave:** ambiente de aprendizaje; educación infantil; espacio escolar; evaluación; observación.

**SÍNTESE:** O propósito do artigo que nos ocupa é descrever o tipo de indicadores importantes a serem considerados na análise do ambiente de aprendizagem em sala de aula de educação infantil.

O trabalho conecta com os supostos de partida estabelecidos em uma pesquisa realizada há alguns anos pela autora, na qual se estudaram a organização do espaço e do tempo, as atividades e a participação das professoras em sua realização, em vinte e uma escolas da Galiza (Espanha) e do norte de Portugal. O artigo centra-se, especificamente, no processo de observação e avaliação dos ambientes de aprendizagem, analisando, em primeiro lugar, o conceito de «ambiente de aprendizagem» e as dimensões que o configuram e sua diferenciação do conceito de «espaço escolar». Finalmente, dão-se pautas para a avaliação do

---

\* Maestra de Educación Infantil y doctora en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela. Es profesora titular en la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de Lugo, de la Universidad de Santiago de Compostela.

---

*ambiente de aprendizagem em educação infantil, indicando quais são as dimensões e variáveis a serem observadas.*

*Palavras-chave: ambiente de aprendizagem; educação infantil; espaço escolar; avaliação; observação.*

**ABSTRACT:** *The goal of this paper is to describe the type of key indicators that must be considered in the analysis of the learning environment created in a classroom of childhood education.*

*The research is connected to the assumptions established in a previous paper by the author. In that paper, the organization of space and time was studied, along with the activities and the performance of female teachers in twenty-one schools in Galicia (Spain) and northern Portugal.*

*The paper is focused on the process of observation and evaluation of learning environments by analyzing the concept of «learning environment» and the spheres that are involved in it, and its differences with the concept of «school space».*

*Finally, we will present a few guidelines for evaluating a learning environment of childhood education, pointing out which spheres and variables must be observed.*

*Key words: learning environment; childhood education; school space; evaluation; observation.*

## 1. INTRODUCCIÓN

50

En un trabajo anterior sobre este mismo tema (Iglesias Forneiro, 1996a) se presentó una panorámica general sobre los espacios de aprendizaje que aparecieron como relevantes en una investigación sobre el ambiente de aprendizaje en educación infantil (Iglesias Forneiro, 1996b). En esa investigación se abordó el estudio de la organización del espacio y del tiempo, las actividades y la participación de los docentes en su realización en veintiuna escuelas de Galicia (España) y del norte de Portugal.

Este trabajo conecta con los supuestos de partida establecidos en dicha investigación, centrándose más específicamente en lo que se refiere al proceso de observación y evaluación de los ambientes de aprendizaje.

Una preocupación básica para el maestro de educación infantil es descubrir cuáles son los elementos que hacen que su clase funcione o no, que el ambiente de aprendizaje que ha creado sea eficaz en relación a los objetivos formativos que se ha propuesto. El propósito de este artículo es tratar de describir qué tipo de indicadores es importante considerar con vistas a ese análisis del ambiente de aprendizaje en un aula de educación infantil.

---

## 2. DEL CONCEPTO DE «ESPACIO» A LA IDEA DE «AMBIENTE DE APRENDIZAJE»

Existen múltiples definiciones del término «espacio» según los distintos profesionales que se han ocupado de su conceptualización. En su acepción más común dicho término significa «extensión indefinida, medio sin límites que contiene todas las extensiones finitas. Parte de esa extensión que ocupa cada cuerpo»<sup>1</sup>. Esta definición nos da una idea del espacio como algo físico, asociado a los objetos que son los elementos que lo ocupan.

El profesor Enrico Battini, de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Turín, sostiene que estamos acostumbrados a considerar el espacio como si fuera un volumen, una caja que, incluso, podríamos llenar. Sin embargo, señala este autor, «es necesario entender el espacio como un espacio de vida, en el cual la vida se sucede y se desenvuelve: es un conjunto completo» (Battini, 1982, p. 24)<sup>2</sup>.

### 2.1 EL ESPACIO ESCOLAR ENTENDIDO COMO AMBIENTE DE APRENDIZAJE

51

Cuando entramos por primera vez en la casa de alguien podemos descubrir muchas facetas de su personalidad y de su modo de vida, simplemente observando cómo es el lugar en el que vive. El estilo de muebles, la decoración, los libros y discos, los cuadros y fotografías, los pequeños detalles que cuelgan de las paredes o que están sobre los muebles y el suelo, en fin, todo esto nos dice mucho de la persona, cómo es, lo que le gusta, cómo vive. A través de todo ello y de la funcionalidad de los elementos de los cuales se rodea, podemos intuir una sensibilidad estética, espiritual, su modo de concebir la vida. El ambiente habla aunque nosotros permanezcamos callados.

Esto mismo puede aplicarse al ambiente escolar. Cuando entramos en un centro educativo las paredes, el mobiliario, su distribución, los espacios muertos, las personas, la decoración, en fin, todo nos

---

<sup>1</sup> Larousse (eds.) (1988): *Diccionario enciclopédico Larousse*. Barcelona, tomo 8, pp. 3.874.

<sup>2</sup>E. Battini (1982): «Modificaciones, eliminazione, cambiamento riguardante gli spazi attuali, gli arredi attuali in funzione delle attività e della natura della vita scolastica», en VV. AA., *L'organizzazione materiale dello spazio scolastico*. Comuna de Módena: documento mimeografiado, pp. 23-30.

---

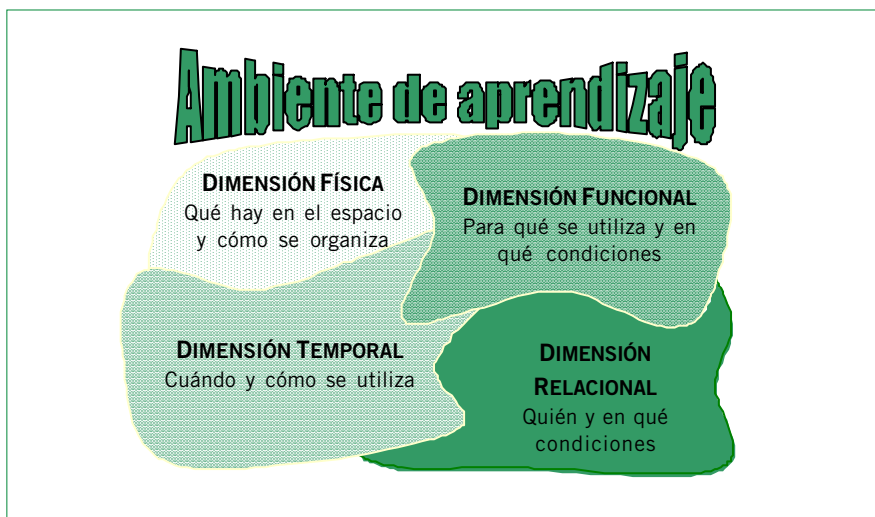
habla del tipo de actividades que se realizan, de la comunicación entre los alumnos de los distintos grupos, de los intereses de alumnos y profesores, de las relaciones con el exterior, etcétera.

Dos términos suelen ser empleados de modo equivalente a la hora de referirse al espacio de las aulas: «espacio» y «ambiente». Sin embargo, pensamos que podríamos establecer una diferencia entre ellos, si bien debemos tener en cuenta que están íntimamente relacionados.

El término «espacio» se refiere al espacio físico, es decir, a los locales para la actividad, caracterizados por los objetos, materiales didácticos, mobiliario y decoración. Por el contrario, el término «ambiente» se refiere al conjunto del espacio físico y a las relaciones que en él se establecen (los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños, entre niños y adultos, entre niños y la sociedad en su conjunto).

De un modo más amplio podríamos definir el ambiente como un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo y, al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuviesen vida. Es por eso que decimos que el ambiente «habla», nos transmite sensaciones, nos evoca recuerdos, nos da seguridad o nos inquieta, pero nunca nos deja indiferentes.

Desde el punto de vista escolar podemos entender el ambiente como una estructura de cuatro dimensiones claramente definidas e interrelacionadas entre sí:



- 
- **Dimensión física.** Hace referencia al aspecto material del ambiente. Es el espacio físico (el centro, el aula y los espacios anexos, etc.) y sus condiciones estructurales (dimensión, tipo de suelo, ventanas, etc.). También comprende los objetos del espacio (materiales, mobiliario, elementos decorativos, etc.) y su organización (distintos modos de distribución del mobiliario y los materiales dentro del espacio).
  - **Dimensión funcional.** Está relacionada con el modo de utilización de los espacios, su polivalencia y el tipo de actividad para la que están destinados. En cuanto al modo de utilización, los espacios pueden ser usados por el niño autónomamente o bajo la dirección del docente. La polivalencia hace referencia a las distintas funciones que puede asumir un mismo espacio físico (por ejemplo, la alfombra es el lugar de encuentro y comunicación durante la asamblea y más tarde es el rincón de las construcciones). Por último, atendiendo al tipo de actividades que los niños pueden realizar en un determinado espacio físico, este adquiere una u otra dimensión funcional. Así, hablamos de rincón de las construcciones, del juego simbólico, de la música, de la biblioteca, etcétera.
  - **Dimensión temporal.** Está vinculada a la organización del tiempo y, por lo tanto, a los momentos en que los espacios van a ser utilizados. El tiempo de las distintas actividades está necesariamente ligado al espacio en que se realiza cada una de ellas: el tiempo de jugar en los rincones, de comunicarse con los demás en la asamblea, del cuento, el tiempo del comedor, del recreo, del trabajo individual o en pequeños grupos, etc., o también el tiempo de la actividad libre y autónoma y el tiempo de la actividad planificada y dirigida. En todo caso, debemos tener presente que la organización del espacio debe ser coherente con nuestra organización del tiempo y a la inversa. Pero además, la dimensión temporal hace referencia también al ritmo, vertiginoso o moderado, con que se desenvuelve la clase, al *tempo*. Así, nos encontramos con clases con un *tempo alegre vivaz* y otras con un *tempo andante*. Este tempo, o velocidad con la que se ejecutan las distintas actividades, puede dar lugar a un ambiente estresante o, por el contrario, relajante y sosegado.

- 
- **Dimensión relacional.** Está referida a las distintas relaciones que se establecen dentro del aula y tienen que ver con aspectos vinculados a los distintos modos de acceder a los espacios (libremente o por orden del maestro, etc.), las normas y el modo en que se establecen (impuestas por el docente o consensuadas en el grupo), los distintos agrupamientos en la realización de las actividades, la participación del maestro en los distintos espacios y en las actividades que realizan los niños (sugiere, estimula, observa, dirige, impone, no participa, etc.). Todas estas cuestiones, y otras más, son las que configuran una determinada dimensión relacional del ambiente del aula.

Pero el ambiente no es algo estático o preexistente, y si bien todos los elementos que lo componen y que agrupamos en estas cuatro dimensiones pueden existir de forma independiente, el ambiente solo existe en la interrelación de todos ellos. Sin entidad material como el espacio físico, la existencia del ambiente se da en la medida en que los elementos que lo componen interactúan entre sí. Es por eso que cada persona lo percibe de modo distinto.

54

Teniendo en cuenta estas cuatro dimensiones el espacio escolar, entendido como ambiente de aprendizaje, ha de ser considerado como un elemento curricular más, con una importante fuerza formativa. Esto va a depender, entre otras cosas, del nivel de congruencia con el modelo educativo en el que nos movemos: los presupuestos teóricos que definen un determinado modelo educativo condicionan el diseño del ambiente de aprendizaje y el sentido con que se utiliza, dando lugar a que distintos modelos educativos configuren el ambiente de aprendizaje de modo diferente.

Así pues, esta consideración del espacio escolar como ambiente de aprendizaje y como elemento curricular supone la toma de decisiones en torno a cómo ordenar el espacio, cómo equiparlo y enriquecerlo para que se convierta en un factor estimulante de la actividad, cómo organizar el acceso de los niños a los espacios del aula y cómo estructurar el proyecto formativo en torno a los espacios disponibles y los recursos incorporados a ellos.

### 3. EL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE

Llevar a cabo una evaluación del ambiente de aprendizaje implica, desde nuestro punto de vista, un proceso cíclico de cuatro fases:



1. **Identificar** las dimensiones y variables que intervienen más directamente en la configuración de un determinado tipo de ambiente. Para ello es necesario conocer en profundidad el objeto o dimensión que se quiere evaluar, para poder descomponerlo en partes o unidades más fácilmente observables.
2. **Observar** la manifestación de las distintas variables en el aula con una mirada atenta. Los datos obtenidos nos aportarán información acerca de la influencia que el ambiente está ejerciendo en la conducta y en el aprendizaje de los niños. Para realizar una observación sistemática podemos disponer de algunos instrumentos que nos ayuden en la recogida de información: mapas espaciales, tablas de registro, etcétera.
3. **Analizar** los aspectos observados en detalle y **reflexionar** acerca de las implicaciones pedagógicas y educativas de dichos aspectos, es decir, cómo afectan estos a nuestra dinámica de trabajo y al aprendizaje de los niños. Develar esta influencia y cómo se produce nos permitirá saber si la disposición del ambiente responde efectivamente a nues-

---

tras intenciones educativas y, en caso de no ser así, nos aportará información para realizar las transformaciones que sean necesarias.

4. **Intervenir** para plantear alternativas viables de mejora. Toda evaluación ha de tener como finalidad última la mejora de la calidad. En base a los datos obtenidos de nuestra observación, análisis y reflexión, debemos planteamos qué podemos hacer, teniendo en cuenta nuestras posibilidades reales, para mejorar el ambiente de aprendizaje de nuestra aula.

En definitiva, la observación del espacio del aula debe servirnos para mejorarlo de modo que responda mejor a nuestras intenciones educativas, pero también para replanteamos las mismas.

A veces nos sucede que una vez que observamos el ambiente de aprendizaje y analizamos su influencia en la conducta de los niños, o simplemente observamos a los niños (con el pretexto de escudriñar el ambiente de aprendizaje también detenemos más nuestra mirada en ellos), nos damos cuenta de que hay otros objetivos educativos que sería importante alcanzar y que no estamos trabajando. Por el contrario, puede suceder que al observar el ambiente nos demos cuenta de que estamos concediendo demasiada importancia a la consecución de determinados objetivos, que analizados en profundidad tal vez resulten no ser los más importantes para nuestro proyecto educativo. Por ejemplo, en ocasiones el ambiente de aprendizaje, la organización del espacio, los materiales, el tiempo, todo está diseñado en función de la consecución de unos determinados objetivos de marcado matiz «académico»: fundamentalmente la adquisición de la lectura, la escritura y el cálculo. Y no es que eso no sea importante, pero hay otros objetivos que lo son tanto, e incluso más, que aprender a leer y escribir, como por ejemplo la alfabetización en otros lenguajes como el de la imagen, la pintura, la danza, la música, la escultura y la dramatización. Cuando entramos en un aula de Educación Infantil encontramos casi con total seguridad, folios, lápices, dibujos y láminas con letras y números, pero lo que tal vez es menos probable que encontremos, al menos en todas las escuelas, es pinturas y pinceles, barro, instrumentos musicales, maquillajes y disfraces, una cámara de fotos o vídeo, un ordenador, etc. Eso es justamente lo que debemos intentar cambiar, buscando un mayor equilibrio en los objetivos que perseguimos y, por lo tanto, en los materiales que ponemos al alcance de la niñez.



---

#### 4. DIMENSIONES Y VARIABLES A CONSIDERAR

A continuación pasamos a considerar los distintos elementos que configuran cada una de las cuatro dimensiones antes mencionadas. En cada una de ellas hemos identificado diversas variables y, a su vez, cada una de esas variables incluye una serie de elementos que se toman en consideración. Así por ejemplo, en la **dimensión física** del espacio se identifican tres variables: estructura, delimitación y dinamismo-estatismo. Posteriormente, en cada una de dichas variables se analiza un conjunto de aspectos relevantes.

En lo que se refiere a las **dimensiones funcional, temporal y relacional** del espacio se analizan diversas categorías que pertenecen a otros componentes o cualidades del espacio y que condicionan la forma en que este se integra en el desarrollo del programa formativo. Esas variables son el tiempo y su organización, las actividades, el tipo de agrupamiento, las modalidades de acceso y el estilo de control y participación que la profesora ejerce sobre los diferentes espacios.

Todas ellas constituyen categorías sustantivas en la forma de uso del espacio en un programa de educación infantil. En las páginas siguientes se analizan más en profundidad estos componentes.

57

Las variables seleccionadas para su estudio aparecen recogidas en la siguiente tabla:

DIMENSIÓN FÍSICA	DIMENSIÓN FUNCIONAL	DIMENSIÓN TEMPORAL	DIMENSIÓN RELACIONAL
Estructura	Tipo de actividades		Agrupamiento
Delimitación	Tipo de zonas	Organización del tiempo	Modalidades de acceso
Dinamismo / estatismo	Polivalencia		Control y participación

Hay que señalar que tanto las variables seleccionadas como los aspectos incluidos en ellas justifican su presencia en esta parrilla porque resultaron relevantes en la investigación que sirvió de base a este trabajo. Bien pudiera suceder que investigaciones similares llevadas a cabo en otros países, o en contextos diferentes, permitieran detectar como relevantes otras variables u otros aspectos del ambiente de aprendizaje.

---

## 4.1 DIMENSIÓN FÍSICA: QUÉ HAY EN EL ESPACIO Y CÓMO SE ORGANIZA

### 4.1.1 Estructura

Está relacionada con la manera de distribuir y organizar el mobiliario dentro del aula para crear distintos escenarios de actividad. Según como realicemos esa distribución y los elementos que empleemos para delimitar o dejar abierto el espacio, tendremos como resultado una u otra estructura organizativa. Dentro de esta variable establecemos tres categorías diferentes:

1. **Espacio.** Denominamos «espacios» a todos aquellos escenarios de actividad constituidos únicamente por elementos del mobiliario que ocupan una extensión que, o bien constituye toda la superficie disponible para la realización de actividades (por ejemplo, una mesa con materiales), o bien esa superficie no aparece delimitada claramente, con lo cual se crea alrededor de ese mobiliario una zona de actividad sin límites espaciales definidos (por ejemplo, una cocina de juguete arrimada a la pared).
2. **Zona.** Categorizamos como «zonas» aquellos escenarios de actividad donde la superficie disponible para la realización de las actividades aparece claramente delimitada a través de una determinada distribución de los elementos del mobiliario (por ejemplo, una zona cerrada por bancos y estanterías).
3. **Punto.** Categorizamos como «puntos» todos los elementos que situados en las paredes constituyen, de algún modo, escenarios de actividad cumpliendo una función importante (por ejemplo, paneles de registro o de información, etcétera).

58

### 4.1.2 Delimitación

Esta variable está ligada a la anterior y hace referencia al nivel de apertura o cierre de los distintos escenarios de actividad organizados en el aula. Se establecen tres categorías dentro de esta variable:

1. **No hay delimitación (ND).** El mobiliario está disperso sin constituir una zona y la delimitación coincide con los límites y el espacio que a aquel ocupa. Esta categoría es la que se

---

asigna a todas las unidades espaciales consideradas como «espacios».

2. **Delimitación física débil (DD).** Cuando las zonas están delimitadas por marcas en el suelo o las paredes, o por medio de mobiliario ligero de fácil movilidad, como biombos, bancos, cajas de material, estanterías bajas con ruedas, etc., que permiten una rápida transformación del espacio en caso de ser necesario.
3. **Delimitación física fuerte (DF).** La delimitación del espacio viene dada por la posición del mobiliario. Consideramos que una delimitación es fuerte cuando los elementos que se emplean son fijos o bien se comportan como tales por tratarse de elementos pesados de difícil traslado (moqueta grande, estanterías pesadas colocadas perpendicularmente a la pared, armarios, mesas que se emplean para separar, etcétera).

#### 4.1.3 *Dinamismo-Estatismo*

Esta variable hace referencia a la transformación de la organización espacial del aula como consecuencia del desplazamiento de mobiliario. Se tienen en cuenta dos tipos de categorías:

- Los desplazamientos del mobiliario (móvil, ligero y pesado) a lo largo de la jornada.
- Las razones por las cuales se llevan a cabo tales movimientos, una de las cuales puede ser el acondicionar el espacio para una actividad o para transformarlo totalmente y crear un nuevo ambiente.

#### 4.2 *DIMENSIÓN FUNCIONAL: PARA QUÉ SE UTILIZA CADA UNO DE LOS ESPACIOS Y EN QUÉ CONDICIONES*

En esta dimensión tenemos en cuenta tres variables: el tipo de actividades que se realizan en cada zona, el tipo de zonas en función de la actividad que se crea en el aula, y la polivalencia de esas zonas.

---

### 4.2.1 Tipo de actividades

Se incluyen aquí las distintas actividades que se llevan a cabo para desarrollar el currículum, para las que proponemos una clasificación en doce tipos diferentes. Se trata de una categorización emergente realizada a partir de las actividades observadas en las distintas aulas de nuestra investigación, por lo que probablemente será necesario adaptarla para su utilización en otros contextos. Esta es la clasificación:

1. **Actividades de encuentro y comunicación.** Si bien todas las actividades que se realizan en la escuela suponen un encuentro y la comunicación entre los participantes, nosotros consideramos como actividades de encuentro y comunicación aquellas que, de un modo más específico, suponen un encuentro y tienen como objetivo principal la comunicación. Ejemplos concretos son la asamblea, la conversación informal con los compañeros y con el maestro en los momentos de entrada y salida, la conversación dirigida sobre algún tema o situación específica, las canciones, cuentos, poesías, adivinanzas, etcétera.
2. **Actividades de juego simbólico y juego libre.** Se incluyen dentro de esta categoría todas aquellas actividades en las que los niños recrean la vida de los adultos, de los animales, etc.: jugar al papá y a la mamá, a las tiendas, a comprar y vender, al doctor, a la enfermera, a la peluquería, jugar con coches y construcciones, disfrazarse, etcétera.
3. **Actividades de movimiento y expresión corporal.** Son representativas de esta categoría todo tipo de actividades que implican movimiento y suponen un modo de expresión para los niños:
  - Psicomotrices y de expresión corporal.
  - Rítmicas y musicales.
  - Dramatizaciones de cuentos o historias, teatro de sombras o marionetas.
  - De relajación y control de la respiración, etcétera.
4. **Actividades de expresión y representación gráfica.** Con esta categoría nos referimos a todas aquellas actividades que implican una representación, sobre papel u otros soportes,

---

de conceptos trabajados o adquiridos en otros ámbitos. Según este criterio incluimos aquí tanto la confección de todo tipo de fichas como la realización de dibujos, actividades de recortar y pegar, picar, etc., propuestas por el maestro con motivo de algún tema o contenido específico que se esté trabajando y que, por lo tanto, incluyen la representación de contenidos concretos, o con características específicas.

5. **Actividades de expresión y representación plástica.** Se hace aquí referencia a las actividades destinadas a la producción de todo tipo de elaboraciones plásticas que implican la manipulación de distintos materiales y el empleo de técnicas. Actividades representativas de esta categoría son: pintura con todo tipo de materiales y técnicas, modelado (barro, plastilina, pasta de papel, etc.), *collage* con distintos materiales y dibujo libre.
6. **Actividades de observación y lectura.** Se incluyen aquí las actividades referidas a la observación de láminas, lectura de libros, etc., llevadas a cabo de un modo autónomo (en la biblioteca), o bien guiadas por el docente (observación de una lámina o libro y conversación dirigida sobre su contenido). También se incluyen otras actividades basadas en la observación como: observaciones de la naturaleza, lectura del encerado, observación de una explicación o demostración que realiza el maestro, etcétera.
7. **Actividades de manipulación y experimentación.** Se incluyen aquí todas aquellas actividades que tienen como objetivo principal la exploración y manipulación de materiales de diverso tipo, así como la experimentación sobre las posibilidades que los mismos ofrecen. Pueden utilizarse tanto materiales del entorno (agua, arena, botellas, cajas, cartones, pequeños electrodomésticos para desmontar, etc.) como comercializados (juegos de construcción tipo Tente<sup>3</sup>, bloques de madera, coches, etcétera).
8. **Actividades con juegos didácticos estructurados y no estructurados.** Hace referencia a todas aquellas actividades realizadas con juegos y materiales didácticos tanto comercializa-

---

<sup>3</sup> Juego de construcción de ladrillos de plástico similar al Lego.

---

dos (rompecabezas, dominós, mosaicos, regletas, etc.), como procedentes del entorno (chapas, semillas, canicas, cartas, etc.), más o menos estructurados, y que tienen como principal finalidad la adquisición de habilidades o conceptos de lógica matemática (clasificación, seriación, etc.), lenguaje y escritura, motricidad fina, etcétera.

- 9. Actividades de gestión, de servicio y rutinas.** Incluimos dentro de esta categoría aquellas actividades, en muchos casos concebidas como rutinas, que tienen como finalidad gestionar u organizar la vida del aula: pasar lista, poner el calendario, distribuir los rincones de juego o las actividades a realizar, hacer fila, colgar la ropa en los percheros y poner el mandilón, organizar y acondicionar los espacios del aula para la realización de alguna tarea, presentar las actividades y organizar el trabajo, etcétera.

También hace referencia a actividades de servicios, como regar las plantas o dar de comer a los animales (cuando esta es una tarea únicamente asistencial que no incluye una observación sistemática o el desarrollo de otra actividad en torno a ella); ayudar al lavado de las manos y los materiales después de una actividad de plástica; recoger los objetos utilizados y limpiar el aula y los materiales después de un período de actividad; archivar los trabajos realizados; coger materiales para realizar una actividad, etcétera.

62

- 10. Actividades de transición.** Nos referimos aquí a las acciones que llevan a cabo los niños en los momentos de transición entre una actividad y otra o entre un momento de la jornada y el siguiente, sin entidad suficiente como para considerarlas actividades, ya que constituyen más bien pequeños «enredos» que los niños tienen en esos momentos de transición.

También podemos incluir aquí las actividades que realiza el docente antes de iniciar una actividad, o en otros momentos de transición, y que tienen por objeto centrar la atención de los niños: juegos de manos, hacer palmas, etcétera.

- 11. Actividades disruptivas.** En realidad no se trata de actividades sino más bien de conductas disruptivas. Son acciones perturbadoras o agresivas que rompen la disciplina y alteran la armonía del aula.

- 
- 12. Otras actividades de difícil clasificación.** Se trata de aquellas que, por sus características, resulta difícil enmarcar en alguna de las categorías establecidas.

#### *4.2.2 Tipo de zonas en función de la actividad*

En las distintas zonas, espacios y puntos que constituyen la estructura, la dimensión física del aula, se realizan diversas actividades y funciones. Teniendo en cuenta esto clasificamos las distintas unidades espaciales (espacios, zonas y puntos) atendiendo a su funcionalidad, es decir, al tipo de actividades y tareas que en ellas se realizan. Esto es lo que constituye la dimensión funcional del aula. Se trata, igual que en el caso anterior, de una categorización emergente realizada a partir de nuestras observaciones.

Todo intento de clasificar o categorizar la realidad es siempre reduccionista, ya que esta se nos presenta siempre de un modo global y complejo, por lo que su clasificación resulta difícil. Las aulas de Educación Infantil son un claro ejemplo de realidades complejas y llenas de matices, y más aún en nuestro contexto, en el que los maestros no trabajan bajo un modelo concreto de educación infantil en el que se enmarquen los aspectos fundamentales de la organización y funcionalidad del aula. Teniendo esto en cuenta y teniendo en cuenta también el carácter reduccionista que puede tener nuestra clasificación, acordamos considerar los siguientes cuatro tipos de zonas atendiendo a su dimensión funcional:

63

- 1. Zonas de actividad principal.** A nivel funcional, consideramos como zonas de actividad principal todos aquellos espacios o zonas físicas en las que se realizaron actividades, planificadas o de carácter libre, tanto dirigidas por el profesor como sugeridas para su realización autónoma por parte de los niños, y que están relacionadas más directamente con el desarrollo del currículum de educación infantil. Dentro de este primer tipo de zonas distinguimos las siguientes:

- De encuentro y comunicación, en las que se realizan las actividades de expresión y comunicación como la asamblea, cantar canciones, contar cuentos, hacer teatro de marionetas, etcétera.

- 
- De juego simbólico.
  - De juegos didácticos.
  - De trabajo individual en mesa.
  - Específicas de expresión, representación y manipulación.

**2. Zonas de gestión, de servicio y rutinas.** A nivel funcional, consideramos en esta categoría todas aquellas zonas, espacios o puntos en los que las actividades que se realizan están relacionadas con actividades de la misma índole (como poner el calendario, control de la asistencia, control y registro de los rincones, etc.), o que prestan algún servicio en la realización de otras actividades (tableros de corcho para la exposición de trabajos o materiales, archivo de los trabajos, etc.), o sirven para guardar los objetos personales, como los percheros o los armarios. En todos los casos las consideramos, desde un punto de vista funcional, como zonas de gestión, de servicio y rutinas por entender que, en muchos casos, las tres funciones están interrelacionadas.

**3. Zonas de almacenamiento de material.** Pertenecen a esta categoría aquellos espacios y zonas que no tienen una función activa en el sentido de constituir escenarios de actividad, pero en las que, sin embargo, se depositan materiales que son utilizados en otras zonas. Este puede ser el caso, por ejemplo, del baúl de los disfraces o cajas de juegos que son utilizados en otros espacios.

**4. Zonas nulas.** Son aquellas en las que no se registra ninguna actividad a lo largo de toda la jornada de observación.

### 4.2.3 Polivalencia

Hace referencia a las posibilidades de utilización que ofrecen las distintas zonas del aula. Puede haber zonas claramente definidas y destinadas a una única función, o también estar diseñadas con una funcionalidad múltiple, de tal modo que esa misma zona puede ser usada en distintos momentos de la jornada con distintas funciones. Teniendo esto en cuenta establecemos dos categorías:



- 
1. **Zonas de funcionalidad única.** Se trata de zonas claramente definidas que están diseñadas para ser utilizadas con una única función, aquella para la que fueron diseñadas.
  2. **Zonas de funcionalidad múltiple.** Zonas claramente definidas que integran en una misma zona distinto tipo de funciones, o también zonas que pueden ser utilizadas en varios momentos de la jornada con diversas funciones.

#### 4.3 DIMENSIÓN TEMPORAL: CUÁNDO Y CÓMO SE UTILIZA EL ESPACIO

De esta dimensión únicamente categorizamos la organización del tiempo a lo largo de la jornada, teniendo en cuenta el nivel de control y participación que el docente tenía sobre las actividades desarrolladas en cada momento. Así pudimos establecer las siguientes categorías:

1. **Momentos de actividad libre.** Entendemos por tales aquellos momentos de la jornada en los que los niños tienen plena libertad para elegir el tipo de actividad que desean realizar, como así también el espacio o zona de la clase donde quieren realizarla, los materiales e incluso los compañeros con los que quieren estar.
2. **Momentos de actividad planificada.** Entendemos por tales aquellos momentos de actividad que son planificados por el docente e incluso dirigidos o guiados por él. En este sentido consideramos actividades planificadas tanto las que se realizan a diario, como puede ser la asamblea, como aquellas otras que son planificadas específicamente para cada día en particular.
3. **Momentos de gestión, de servicio y rutinas.** Incluimos dentro de esta categoría todas las actividades que tienen que ver con los momentos de entrada y salida (ponerse el mandilón, vestirse, hacer fila, saludar y despedirse, etc.); las que se vinculan con la preparación de las actividades, como recoger y ordenar la clase, tomar el almuerzo, etcétera.

---

#### 4.4 DIMENSIÓN RELACIONAL: QUIÉN UTILIZA EL ESPACIO Y EN QUÉ CONDICIONES

##### 4.4.1 Agrupamiento

Hace referencia a la modalidad de agrupamiento de los niños en la realización de la actividad. Se tuvieron en cuenta las siguientes modalidades de agrupamiento: gran grupo, pequeño grupo, parejas e individual.

##### 4.4.2 Modalidades de acceso

Cuando los niños acceden a los espacios pueden hacerlo en distintas circunstancias: libremente, por orden del maestro, etc. De todas las actividades observadas hemos categorizado seis modalidades de acceso a los distintos espacios y zonas de actividad del aula:

1. **Acceso libre con sistema de elección y/o registro.** Los niños deciden libremente hacia dónde quieren ir y hacen explícita su elección, ya sea a través de algún sistema de elección o bien a través de hojas de control donde deben dejar constancia de su acceso a un determinado espacio.
2. **Acceso libre sin control de ningún tipo.** Los niños acceden a un espacio sin dejar constancia de ningún tipo. Por ejemplo, cuando tienen juego libre y el docente dice que cada uno puede ir a jugar a donde quiera.
3. **Por orden directa del maestro o acompañados por él.** Esta modalidad de acceso se produce cuando es el maestro el que ordena de un modo explícito que los niños acudan a un determinado espacio. Puede ser una decisión repentina, debido a las circunstancias que surgen en el momento, o bien una decisión que responde a una planificación.
4. **Condicionado.** Los niños acuden a un espacio solo cuando se cumple una condición previa: terminar el trabajo de mesa, portarse bien, etcétera.
5. **De rutina.** Esta modalidad se lleva a cabo cuando se trata de una actividad que sistemáticamente se realiza todos los días en el mismo sitio y en el mismo horario durante la jornada.

---

Por ejemplo, el acceso a los percheros y otras zonas de servicio en los momentos de entrada y salida, el acceso a la zona de la asamblea, etcétera.

**6. Otras.** Condiciones de acceso poco claras.

#### 4.4.3 Control y participación

Hace referencia al nivel de control y participación que el docente tiene sobre los distintos espacios y zonas en el momento en que se están realizando las actividades, y por lo tanto el control sobre las actividades mismas. Se establecen cinco niveles de control y participación del maestro a cargo en las distintas zonas o espacios de la clase y de las actividades que en ellas se realizan. El control mínimo corresponde al nivel 1 y el máximo al nivel 5.

- **Nivel 1: no hay control ni participación.** El maestro no ejerce ningún tipo de control en la actividad que se realiza, ni participa en ningún momento en su desarrollo. Esta situación puede darse, bien porque se trate de una actividad de gestión o rutina que los niños tienen interiorizada y por lo tanto realizan autónomamente (colgar la ropa en el perchero y ponerse el mandilón), o bien por tratarse de una actividad de libre elección y realización por parte del niño, en la que el docente no participa y tampoco controla.
- **Nivel 2: no hay control - participación puntual.** El maestro no ejerce ningún control en la determinación de la actividad (por tratarse de una actividad de rutina o gestión que ellos realizan autónomamente, o por ser una actividad de libre elección y realización por parte de los niños), pero puede intervenir puntual o esporádicamente atendiendo a la demanda de algún niño que solicita material que no está a su alcance, o también durante el desarrollo de la actividad sugiriendo al niño propuestas alternativas, haciendo preguntas sobre la acción que desarrolla o estimulando su pensamiento con el planteamiento de conflictos cognitivos que debe resolver el niño. El protagonismo de la actividad es del niño y el papel del maestro es subsidiario. En el caso de actividades de gestión y rutina, como hacer la fila, colgar la ropa y ponerse el mandilón, etc., el docente puede tener una participación puntual ayudando a algún niño a ponerse

---

dicha prenda o abotonarla, estando pendiente de cómo realiza esta actividad, o prestando ayudas puntuales a aquellos que lo demandan.

- **Nivel 3: control parcial - participación puntual.** El maestro tiene un control parcial del espacio proponiendo o sugiriendo el acceso a una determinada zona/espacio de la clase para la realización de una actividad, o la utilización de un material concreto, limitando o condicionando así las posibilidades de actuación en ese espacio/zona. El docente no participa después en el desarrollo de la actividad, aunque puede intervenir puntualmente prestando ayuda a los niños, si así lo requieren, para facilitarles material, resolver algún conflicto, etcétera.
- **Nivel 4: control total indirecto - participación puntual.** El maestro tiene un control total del espacio/zona a través de la organización de la acción por realizar: determina el tipo de actividad como también los materiales que se emplearán. Su presencia puede ser permanente, si bien su intervención o participación en el desarrollo de la actividad se reduce a momentos puntuales (presentar la actividad, supervisar su resultado, hacer preguntas para orientar una conversación, dar los turnos de palabra en la asamblea, presentar algún material, etc.). Este puede ser el caso de la asamblea, donde el profesor acompaña a los niños durante el desarrollo de la actividad pero su participación es puntual.
- **Nivel 5: control total directo - participación continuada.** El maestro tiene un control total de la utilización del espacio, dirigiendo la acción que se está realizando: determina el tipo de actividad y los materiales concretos que se emplearán. Además, tiene una participación continuada y activa supervisando todo el proceso de desarrollo de la actividad, para que esta se realice del modo indicado. Finalmente, en algunas actividades puede controlar incluso el resultado de la actividad corrigiéndolo y, en algunos casos, pidiendo a los niños que la repitan si el resultado no es satisfactorio. En el caso de actividades de rutina o gestión del aula, como hacer la fila, lavar las manos, etc., el docente puede acompañar todo el proceso de la actividad supervisando y controlando que esta se realice del modo establecido, o vigilando que no se produzcan conductas disruptivas.

---

## 5. A MODO DE CONCLUSIÓN

El propósito de este artículo ha sido el de describir qué indicadores son importantes considerar para analizar el ambiente de aprendizaje en un aula de educación infantil, presentando de un modo específico el proceso de observación y evaluación.

De este modo, hemos analizado el concepto de «ambiente de aprendizaje» y las dimensiones que lo configuran, diferenciándolo del concepto de «espacio escolar», para intentar acercar un panorama al maestro de educación infantil, para quien es fundamental identificar cuáles son los elementos cruciales que hacen que su clase funcione o no, y descubrir cuáles son los que debe tener en cuenta para que el ambiente de aprendizaje que ha creado llegue a ser eficaz en relación a los objetivos formativos que se ha propuesto. Y de no ser así, no solo transformarlo para que responda a sus intenciones educativas, sino también replantearse esas intenciones y detectar nuevos objetivos educativos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANGUERA, M. T. (ed.) (1993): *Metodología observacional en la investigación psicológica*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias (PPU).
- BATTINI, E. (1982): «Modificaciones, eliminazione, cambiamento riguardante gli spazi attuali, gli arredi attuali in funzione delle attività e della natura della vita scolastica», en VV. AA., *L'organizzazione materiale dello spazio scolastico*. Comune di Modena: documento mimeografiado, pp. 23-30.
- BLÁZQUEZ ENTONADO, F. (1993): «El espacio y el tiempo en los centros educativos», en M. L. DELGADO y O. SÁENZ BARRIO (coords.), *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil, pp. 339-365.
- BORGHI, Q. (2005): *Los talleres en Educación Infantil: espacios de crecimiento*. Barcelona: Grao.
- BRONFENBRENNER, U. (1985): «Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva», en *Infancia y Aprendizaje*, n.º 29, pp. 45-67.
- (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- CANO, M. I. y LLEDO, A. I. (1990): *Espacio, comunicación y aprendizaje*. Sevilla: Díada.
- CARLI, L. y LONGO, G. (1985): «Un esempio di metodologia osservativa», en D. VARIN (dir.), *Ecología psicológica e organizzazione dell'ambiente nella scuola materna*. Milán: Franco Angeli, pp. 31-40.

- 
- DIEGO MARTIN, J. L. (1996): «La organización del tiempo en la Educación Infantil», en *Aula de Innovación Educativa*, n.º 47, pp. 53-59.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1987): *El ambiente. Análisis psicológico*. Madrid: Pirámide.
- GOETZ, J. P. y LE COMPTE, M. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- HARMS, T. y CLIFFORD, R. (1990): *Escala de valoración del ambiente en la infancia temprana*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- (1993): «Studying Educational Settings», en B. SPODEK (ed.), *Handbook of Research on the Education of Young Children*. Nueva York: Macmillan Publishing Company, pp. 477-492.
- HEDGES, L. V. y STOCK, W. (1983): «The Effects of Class Size: An Examination of Rival Hypotheses», *American Educational Research Journal*, vol. 20, n.º 1, pp. 63-85.
- IGLESIAS FORNEIRO, L. (1996a): «La organización de los espacios en la Educación Infantil», en M.A. ZABALZA, *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea, pp. 235-286.
- (1996b): «Diseño e manejo de espacios na aula de Educación Infantil: análise do pensamento e actuación dos profesores». Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- LAROUSSE (eds.) (1988): *Diccionario enciclopédico Larousse*. Tomo 8. Barcelona. pp. 3.874.
- LOUGHLIN, C. E. y SUINA, J. H. (2002): *El ambiente de aprendizaje. Diseño y organización*. Madrid: Morata, (Ministerio de Educación y Ciencia).
- PAPAGEORGIU, R. (1984): «Algunas cuestiones metodológicas sobre la investigación del espacio socio-físico de las escuelas», en E. POL, M. MORALES y J. MUNTAÑOLA (eds.), *Hacia un mejor entorno escolar. III Jornadas sobre L'Entorn Escolar*. Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona, pp. 37-40.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2003): «La observación», en *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 125-164.
- SALMERÓN, H. (1992): *Evaluación de los espacios arquitectónicos escolares*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- SMITH, P. y CONNOLLY, K. (1985): «Estudios experimentales del entorno escolar: El proyecto Sheffield», en *Infancia y Aprendizaje*, n.º 29, pp. 33-44.
- (1980): *The Ecology of Preschool Behaviour*. Londres: Cambridge University Press.
- VARIN, D. (1985a): «Ecología psicológica e aspetti dell'ambiente nella scuola materna», en D. VARIN (dir.), *Ecologia psicologica e organizzazione dell'ambiente nella scuola materna*. Milán (Italia): Franco Angeli, pp. 9-29.
- (1985b) (dir.): *Ecologia psicologica e organizzazione dell'ambiente nella scuola materna*. Milán (Italia): Franco Angeli.