

**CREENCIAS DE MAESTRAS SOBRE EL DISEÑO DE AMBIENTES PARA EL  
DESARROLLO PSICOMOTRIZ**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: LÍNEA PENSAMIENTO Y CREENCIAS DEL  
PROFESOR**

**ANGELA MARCELA AVENDAÑO OLAYA  
JENNY ALEXANDRA NOPE BOTACHE**

**MONOGRAFÍA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL  
BOGOTÁ, 2024**

**CREENCIAS DE MAESTRAS SOBRE EL DISEÑO DE AMBIENTES PARA EL  
DESARROLLO PSICOMOTRIZ**

**ANGELA MARCELA AVENDAÑO OLAYA  
JENNY ALEXANDRA NOPE BOTACHE**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADAS EN  
EDUCACIÓN INFANTIL**

**TUTORA  
SANDRA RAMIREZ SALGADO**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL  
BOGOTÁ, 2024**

## **DEDICATORIA**

*Esta monografía está dedicada a nuestras familias, especialmente a nuestros padres: Ángel Nope, Beatriz Botache & a Luis Avendaño, Madeleyner Olaya, a nuestros maestros y maestras de la Universidad Pedagógica Nacional y en especial a nuestra tutora Sandra Ramírez Salgado por apoyarnos en este camino. Gracias por creer en nosotras y ayudarnos a convertirnos en las personas y profesionales que hoy somos.*

## **AGRADECIMIENTOS**

*Queremos expresar nuestra gratitud a la Universidad Pedagógica Nacional y a sus maestros(as) que con su dedicación y sabiduría contribuyeron a nuestra formación.*

*Queremos extender un agradecimiento especial a nuestra tutora Sandra Ramírez Salgado, por su liderazgo, dedicación y motivación.*

*A los lectores que le dan la oportunidad a este ejercicio investigativo.*

*Y por supuesto a nuestra familia, por su amor, apoyo incondicional y por creer en nosotras.*

*Esta monografía ha sido más que un ejercicio académico, ha sido un viaje de autodescubrimiento y reflexión.*

*Por último, agradecemos el crecimiento y aprendizaje que hemos compartido durante estos 10 años en especial en este proceso. Juntas hemos logrado crecer en todos los aspectos de nuestra vida fortaleciendo cada vez más nuestra amistad.*

## Tabla de contenido

Introducción.....	5
Capítulo 1. Marco general de trabajo de grado.....	7
1.1 Relato de experiencia.....	7
1.2 Situación de indagación.....	9
1.3 Justificación.....	12
1.4. Pregunta problema.....	14
1.4.1 Preguntas relacionadas.....	14
1.5 Objetivo General.....	14
1.5.1 Objetivos específicos.....	15
1.6 Contextualización.....	15
1.6.1 Población.....	17
1.7 Antecedentes.....	20
1.7.1 Diseño de ambientes.....	20
1.7.2 Creencias de maestras de educación inicial (sobre diseños de ambientes).....	24
1.7.3 Psicomotricidad.....	27
Capítulo 2: Referentes teórico-conceptual.....	31
2.1 Primera Infancia.....	32
2.1.1 Educación infantil.....	33
2.2 Diseño de Ambientes.....	36
2.2.1 Rol del maestro.....	40
2.2.2 Materiales.....	43
2.3 Creencias del docente.....	47
2.4 Desarrollo psicomotriz.....	50
Capítulo 3: Marco metodológico.....	52
3.1 Enfoque y método de investigación.....	53
3.2 Técnicas e instrumentos de recolección.....	54
3.2.1 Proceso de recolección de la información.....	56
Capítulo 4: Análisis de la experiencia desde la observación directa y las entrevistas.....	57
Conclusiones.....	69
Referencias.....	73
ANEXOS.....	77

## **Introducción**

El presente ejercicio de investigación surge a raíz de las prácticas que desarrollamos durante nuestra formación en la Universidad Pedagógica Nacional, en donde tuvimos la oportunidad de participar en diversos escenarios que nos permitieron interactuar con maestras y observar sus estrategias de enseñanza. Sin embargo, fue en este contexto donde notamos que algunas docentes enfrentaban dificultades para diseñar ambientes enriquecidos, lo que nos llevó a cuestionarnos sobre las creencias que tienen de sus prácticas.

Este ejercicio de investigación se origina por nuestra inquietud para entender mejor las creencias de las maestras y cómo estas influyen en su quehacer al diseñar ambientes enriquecidos enfocados en la psicomotricidad y cómo éstos ambientes, a su vez, impactan en el desarrollo de los niños.

Es así que, para dar respuesta a este interés planteamos el siguiente ejercicio investigativo que se enmarca en la modalidad de monografía que es guiada por la pregunta: ¿Cuáles son las creencias que tienen las maestras de la Fundación Social Crecer en relación al diseño de ambientes enriquecidos que favorezcan el desarrollo psicomotriz de los niños de 1 a 2 años? Así mismo, para darle orientación a la pregunta se plantea el siguiente objetivo general: Reconocer y comprender las creencias que tienen las educadoras de la Fundación Social Crecer sobre el diseño de ambientes enriquecidos que favorezcan el desarrollo psicomotriz de los niños de 1-2 años. Por lo tanto, este documento se orienta a describir y comprender la manera cómo las docentes entienden y diseñan ambientes enriquecidos para el desarrollo de niños y niñas, en consecuencia, no habrá propiamente una propuesta pedagógica directa en el escenario de práctica, sino un ejercicio de recolección de datos y sus respectivos análisis.

Para esto, se estructura el presente documento en cinco capítulos. El primer capítulo ofrece una visión general del ejercicio investigativo, en el cual se encuentran elementos que permiten ver el origen de interés, así como la contextualización del escenario laboral de las docentes entrevistadas, además de mostrar diferentes antecedentes que permiten visualizar lo que se ha abordado con respecto a: El diseño de ambientes, las creencias de maestras de educación inicial sobre diseño de ambientes y la psicomotricidad.

Como segundo capítulo se encuentra el marco teórico donde se desarrollan las categorías: primera infancia, diseño de ambientes, creencias de los docentes y el desarrollo psicomotriz. Posteriormente, en el capítulo tres se presenta el desarrollo metodológico del ejercicio investigativo, el cual se ubica dentro de un enfoque cualitativo-interpretativo que está acompañado de técnicas que permitieron la recolección de datos relevantes por medio de la observación y la entrevista semiestructurada.

En el cuarto capítulo, se encuentra el análisis de la información recolectada a partir de la observación en el lugar donde se desarrolló la práctica e implementación de la entrevista. Finalmente, en el quinto capítulo se desarrollan las conclusiones del presente ejercicio investigativo.

## Capítulo 1. Marco general de trabajo de grado

### 1.1 Relato de experiencia

*En el presente escrito daremos a conocer algunas experiencias que se dieron a nivel formativo, las cuales originaron nuestro interés de investigación con respecto a los diseños de ambientes.*

*Reflexionando sobre nuestra experiencia, recordamos que, durante nuestra niñez, no existían diseño de ambientes en nuestro primer ciclo escolar; por el contrario, las actividades en el aula eran mayormente estructuradas y dirigidas por las maestras.*

*Sin embargo, en nuestro nivel formativo, sí logramos encontrar distintas experiencias que contribuyeron a encaminar nuestro interés. La primera de ellas fue en el 2019 cuando en la secundaria, ambas cursamos grado once en la Escuela Normal Superior María Montessori y realizamos una sistematización de experiencias como trabajo de grado, para esta, decidimos plantearnos la siguiente pregunta: "¿Cómo los distintos materiales utilizados durante las sesiones les permiten a los niños, entre las edades de 5 y 8 años, de la E.N.S.D.M.M expresarse y crear conocimientos de manera autónoma desarrollando la disciplina activa?" Ya que, a través del rastreo en nuestros diarios de campo, nos dimos cuenta que, al realizar los diferentes talleres pedagógicos, teníamos que proporcionar un ambiente que ayudara al desarrollo de las sesiones y al aprendizaje autónomo del niño. Sin embargo, ahora que volvemos sobre esta experiencia notamos que en ese momento confundimos ambiente con organización y decoración del aula.*

*Años después, en nuestro proceso de formación en la Universidad Pedagógica Nacional cursamos diferentes espacios académicos tales como: "Lúdica y psicomotricidad I y II" y la electiva de "Más tiempo para los niños" en donde reconocimos el importante papel que tiene la*

*disposición del espacio, teniendo en cuenta un ambiente intencionado y ordenado para apoyar el desarrollo de los niños y niñas.*

*Por otro lado, en nuestras prácticas pedagógicas en los distintos semestres, evidenciamos cómo los niños y las niñas se ven influenciados por el ambiente dispuesto para el desarrollo de las planeaciones. En algunos de los escenarios de práctica observamos que la organización del espacio y la disposición de materiales no favorecía la autonomía de los niños y las niñas limitando su capacidad de tomar decisiones y explorar libremente. Finalmente, dos experiencias específicas en la práctica detonaron este interés:*

*En tercer semestre, desarrollamos nuestra práctica pedagógica en un escenario del ICBF. En este lugar los salones estaban organizados por rincones en cada uno de sus extremos y al ser las primeras horas de la jornada se encontraban en el centro dispuestas algunas sillas en media luna para la asamblea. Un día en especial, cuando los niños entraron al aula, uno de ellos motivado por su interés se acercó al rincón de construcción donde tomó algunos bloques y se sentó en el suelo a construir. Al observar esto, la profesora un poco enfadada se acercó a él y tomándolo de la mano le dijo: "No te dije que vinieras a este rincón, tienes que sentarte y esperar a que lleguen más amigos para que inicie la asamblea". Esto llamó nuestra atención puesto que el espacio estaba dispuesto de una forma específica para responder a los intereses de los niños y niñas, sin embargo, estos espacios fueron desaprovechados.*

*Un semestre después, nos encontrábamos haciendo práctica en un jardín privado, en dónde había niños de 3 a 3 años y ocho meses. Era momento de realizar nuestra primera implementación, pero aún no sabíamos qué proponer debido a que estábamos acercándonos apenas a los grupos, sin embargo, a partir de un ejercicio que realizamos en la clase de "psicomotricidad II" en dónde diseñamos ambientes según temáticas, nos inspiramos para*

*proponer un ambiente elaborado con telas, articulándolo al proyecto de aula del grupo (La galaxia).*

*Para ello, dispusimos distintas cobijas de diferentes tamaños y diferentes materiales como tela, seda, algodón, entre otros por todo el espacio, formando así túneles, cuevas, pasillos, y otras simplemente colgadas o extendidas en el piso.*

*Invitamos a los niños a explorar un "Nuevo mundo: El mundo de tela". Los niños se adentraron al ambiente muy emocionados, metiéndose a las cuevas, fingiendo que eran extraterrestres mientras cubrían su rostro, arrojándose varios con una misma cobija mientras imitaban el ruido de una nave. Los niños se estaban divirtiendo, transformando los materiales en distintos elementos que hicieran juego con su imaginación.*

*De pronto, la profesora titular se nos acercó y nos dijo "Yo no sabía que era un ambiente, me gustan más las actividades dirigidas, de lo contrario se vuelven locos". Aquí notamos que los ambientes no son utilizados y/o valorados por algunas maestras de educación infantil, interesándonos en conocer cuáles son las creencias y pensamientos que estas tienen frente a los diseños de ambientes.*

*De esta forma, al reunirnos y dialogar frente a nuestras experiencias decidimos direccionar nuestro ejercicio investigativo a los diseños de ambientes, específicamente a reconocer las concepciones y criterios que tienen las maestras de Educación Infantil sobre el diseño de ambientes y su implementación.*

## **1.2 Situación de indagación**

A partir de las distintas experiencias que tuvimos en nuestro nivel formativo y que desataron el interés por conocer las concepciones y enfoques de las maestras sobre el diseño de

ambientes, nos interesamos en desarrollar nuestro ejercicio de indagación desde la Línea de investigación “Pensamientos, creencias y saberes del profesor de educación infantil” propuesta por la Universidad Pedagógica Nacional, en el que destacamos el interés por desarrollar reflexiones partiendo de las creencias y las prácticas docentes en el nivel inicial, aportando significativamente a la formación de maestras e investigaciones relacionadas con la primera infancia, especialmente aquellas enfocadas en la mediación y diseño de ambientes que consideran el impacto de las creencias de los profesoras.

De esta manera, al trabajar desde la línea de investigación mencionada, pudimos desarrollar más a fondo un ejercicio investigativo que nos permitió conocer más sobre el diseño de ambientes propuestos para el desarrollo psicomotriz de los niños.

En este sentido desde la línea logramos problematizar diferentes prácticas, tales como la saturación del ambiente, pues las docentes al querer diseñar un ambiente recurren a elementos para decorar las aulas, es así como, como lo menciona Abad (2016) un exceso de estímulos visuales puede sobrecargar la capacidad de atención de los niños, lo que a su vez puede afectar su proceso de aprendizaje. Por esta razón se hace importante "relacionar color y forma entre mobiliario y los elementos externos a él, para no incurrir en distracciones del espacio desde el color o la forma; buscar relaciones entre espacio y material" (organización aeioTu, 2015, p.13).

Nos interesaba identificar cómo las creencias de las profesoras influyen al momento de pensar y crear ambientes intencionados para el desarrollo psicomotriz, facilitando, preparando y organizando el espacio, así como los materiales que serán dispuestos, pues como lo menciona Montessori “la tarea del maestro consiste en preparar una serie de motivaciones para realizar actividades culturales en un ambiente especialmente preparado y evitar toda interferencia en dicho proceso. Lo único que pueden hacer los maestros es ayudar a que se realice la gran tarea" (Asociación Montessori Internacional, 1986, p.6).

Es así que, todos estos aspectos que hemos destacado, nos llevó a interesarnos y aportar a esta línea, a partir de un ejercicio investigación en el que se problematiza el diseño y la intencionalidad del ambiente en el aula desde las creencias de las profesoras sobre el mismo, puesto que reconocemos, como lo propone Montessori que "el adulto debería interpretar las necesidades del niño para comprenderlas, preparándole un ambiente adecuado" (Asociación Montessori Internacional, 1986, p.128), ofreciéndole diversas oportunidades para que el niño explore, desarrolle sus habilidades y se comprometa con su trabajo, interesándose por este, eligiendo libremente con qué y de qué forma trabajar.

Ahora bien, en los últimos 25 años se ha presentado una preocupación frente a las creencias del profesor y los distintos procesos que se dan durante el desarrollo de su práctica profesional, por tanto, se han desarrollado investigaciones orientadas a comprender las características de este aspecto frente a las maestras de educación infantil.

Es así que, frente a las creencias del profesor, estas se ven fuertemente permeadas por la perspectiva sociocultural influyendo directamente en la práctica diaria docente, de acuerdo con Jiménez (2006) el docente les da una significación a los contenidos, a las metas, propósitos, procesos propuestos por el currículum, y las concepciones de las relaciones con los estudiantes y colegas. (p.105)

Las creencias del profesor constituyen y tienen un papel importante en la puesta en juego de los saberes docentes, así mismo, "el saber docente se compone, en realidad, de diversos saberes provenientes de diferentes fuentes. Estos son los saberes disciplinarios, curriculares, profesionales y experienciales" (Tardif, 2014, p.26). De esta manera, se habla del saber del maestro como un saber plural, social y estratégico, que incluye la propia subjetividad, la propia historia, recursos y cualidades personales y capacidades perceptivas de las y los profesores.

A partir de lo anterior, se vuelve relevante tener presente los pensamientos que se hacen presentes antes, durante y después de la acción pedagógica de las profesoras. De este modo, en el ejercicio de planeación y diseño de ambiente para el desarrollo psicomotriz se hace presente el pensamiento pre activo propuesto por Jiménez (2006), pues se debe considerar aquellos objetos estructurados y no estructurados que son pertinentes para la manipulación de los niños y niñas de 1 a 2 años, así como también las expectativas que se tienen frente a las posibles acciones que ellos puedan realizar con lo dispuesto.

En cuanto a los pensamientos interactivos y la toma de decisiones, según Jiménez (2006), se tienen en cuenta los cambios que se deban realizar durante el desarrollo de la implementación de la propuesta, estos pueden estar relacionados con aspectos como el retirar materiales o por el contrario agregarlos.

Finalmente, frente al pensamiento postactivo abordado por Jiménez (2006) el docente reflexiona frente a lo observado y registrado durante acción pedagógica, en donde se evidencia los aciertos y los puntos a mejorar, en este aspecto puede considerar la cantidad de material presentado, como también descartar los materiales que no hayan sido relevantes en las acciones, por otra parte, se podría plantear nuevas maneras de disponer el ambiente.

Es por todo lo anterior que, nuestro interés investigativo estuvo relacionado con conocer, describir y comprender la manera en cómo las educadoras de infantil entienden y diseñan ambientes enriquecidos para el desarrollo de los niños. Para ello no se realizó una intervención directa en el escenario de práctica, sino un ejercicio de recolección de datos y sus respectivos análisis.

### **1.3 Justificación**

Los diseños de ambiente son espacios de aprendizaje claves e importantes en la primera infancia para el desarrollo de los niños y niñas, puesto que, movilizan y satisfacen las necesidades psicomotrices, esto a través de la manipulación de los objetos que han sido pensados y puestos en el espacio en concordancia con lo que la maestra quiere que sea explorado.

Sin embargo, a pesar de la importancia de disponer un ambiente enriquecido para el desarrollo de los niños y niñas, encontramos que en algunas aulas de educación infantil hay una ausencia de planeaciones de diseños de ambientes, evidenciando que las profesoras encuentran ciertos factores que les impiden llevar a cabo propuestas de este tipo.

Ahora bien, al iniciar nuestra práctica pedagógica, empezamos a crear un prejuicio frente a las maestras de educación inicial, el cual era que estas no aprovechan el potencial que puede ofrecer un ambiente para el desarrollo de los niños y las niñas, sin embargo, gracias a las distintas clases que tuvimos alrededor del pensamiento del profesor, resaltamos la importancia de reconocer las creencias, la comprensión y criterios que tienen las maestras sobre el diseño de ambiente y su implementación. Según Gadamer como se citó en Vargas (2012):

La esencia de la pregunta es el abrir y mantener abiertas las posibilidades. Cuando un prejuicio se hace cuestionable (...) esto no quiere decir que se lo deje simplemente de lado y que el otro o lo otro venga a sustituirlo inmediatamente en su validez. (p.178)

Es por esto, que se hace relevante evidenciar cual es la significación y la comprensión que le otorgan las profesoras de educación inicial a los propósitos y los objetivos en relación al diseño de ambientes para la primera infancia, permitiendo así comprender sus concepciones, enfoques y quehacer frente a la disposición de los mismos.

De esta forma, nutriéndonos de distintas perspectivas podemos ampliar el panorama de lo que sucede alrededor de lo que queremos estudiar dándole ese uso sustancial como lo plantea el

autor Orlando Zuleta (2005), en el que a partir del planteamiento del problema surgen distintas hipótesis dando lugar a la reflexión.

Es así que, transformamos la pregunta de investigación, teniendo en cuenta los siguientes ejes: las creencias de las profesoras de primera infancia sobre el diseño de ambientes y desarrollo psicomotriz. De esta forma, formulamos la siguiente pregunta, reconociendo lo que plantea Vargas (2012) "La pregunta como dispositivo pedagógico implica formular 'buenas y pertinentes' inquietudes, bien sea porque provengan del asombro o porque conduzcan a él" (p.174)

#### **1.4. Pregunta problema**

¿Cuáles son las creencias que tienen las maestras de la Fundación Social Crecer en relación al diseño de ambientes enriquecidos para el desarrollo psicomotriz de los niños de 1 a 2 años?

##### **1.4.1 Preguntas relacionadas**

- ¿Qué caracteriza las creencias de las maestras de la Fundación Social Crecer frente al diseño de ambientes?
- ¿Cuáles son las creencias de las maestras de la Fundación Social Crecer y las particularidades que guían sus propuestas sobre el diseño de ambientes?

#### **1.5 Objetivo General**

Reconocer y comprender las creencias que tienen las educadoras de la Fundación Social Crecer sobre el diseño de ambientes enriquecidos que favorezcan el desarrollo psicomotriz de los niños de 1-2 años con el fin de situar algunos aspectos que puedan ser considerados por las maestras para sus planeaciones.

### **1.5.1 Objetivos específicos**

- Caracterizar las creencias de las maestras de la fundación Social Crecer sobre el diseño de ambientes enriquecidos.
- Reconocer las creencias de las maestras de la Fundación Social Crecer sobre el diseño de ambientes para comprender las particularidades de sus prácticas con niños de 1 a 2 años.

### **1.6 Contextualización**

Dentro de la localidad de Engativá se encuentra el barrio Marsella sobre la calle 68b, allí se ubica la sede E8 de la Fundación Social Crecer. Este barrio ha construido una historia propia desde las particularidades de sus habitantes y sus espacios. Algunas características de este barrio, son las vías principales que lo atraviesan, que permiten un acceso más eficaz y una mejor movilidad; por otra parte, se puede reconocer que en el barrio se encuentra el Alkosto de la 68, además de distintas entidades Educativas de carácter público y privado, como colegios y jardines o instituciones que brindan atención a la primera infancia tales como: el Jardín Pastorcitos, el Jardín Infantil Plazuelas del Virrey, el Jardín Infantil Carrusel de ideas, Colegio Viña del Mar o el Colegio Las Mercedes; así mismo, cuenta con espacios recreativos como el parque zonal El Carmelo, un espacio abierto en donde se realizan actividades recreativas y deportivas por parte de los habitantes del sector y por las entidades educativas aledañas.

La modalidad de la Fundación Social Crecer, gira en torno a la familia, es decir, maneja el entorno educativo en una situación de corresponsabilidad al momento de reconocer el papel protagónico de la familia en el proceso de crianza y desarrollo de sus hijos e hijas, desde el embarazo hasta los 2 años. Los niños menores, las mujeres embarazadas y las madres lactantes que se encuentran entre los grupos pertenecen a una población priorizada, ya que son altamente

vulnerables social y económicamente. Con el fin de que las prácticas que se implementan sean efectivas, se utilizan estrategias que buscan la vinculación emocional, la promoción y prevención de la salud y el apoyo familiar.

El objetivo del programa es "promover el desarrollo integral de las niñas y los niños desde la gestación hasta los 4 años 11 meses 29 días, a través de la vivencia de prácticas y acciones que favorecen el disfrute de experiencias con sus familias y comunidades" (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2022).

Para responder al objetivo planteado, el programa cuenta con un equipo de trabajo compuesto por: una trabajadora social, una psicóloga, una nutricionista y cinco agentes educativas que son acompañadas por una profesora auxiliar cada una. Así mismo, las profesoras realizan encuentros educativos cada semana, los cuales están guiados por una temática que responde a uno de los siguientes ejes: nutrición, psicosocial y pedagógico.

Por otro lado, lo más cercano a la metodología empleada durante los encuentros son los talleres, que en algunas ocasiones son utilizados como estrategia para la participación de las madres y padres junto a sus hijos. Así mismo, se emplea la asamblea y los círculos de diálogo los cuales se realizan pensados en fomentar la escucha activa y la participación con las familias, las maestras y los niños. Estos momentos permiten compartir experiencias, reflexionar sobre temas relevantes y fortalecer la participación de toda la comunidad.

Frente al desarrollo de la jornada en la fundación Social Crecer, inicia para todo el equipo a las 8:00 a.m. de lunes a viernes, no obstante, aunque todas ingresan a la misma hora, cada una se dispone a llevar a cabo las tareas relacionadas con el papel y rol que juegan dentro de la fundación.

Es así que, cada dupla tiene unos espacios y horarios específicos en los cuales se desarrollan las planeaciones o el trabajo administrativo. En el caso del grupo de "*Mi hogar Feliz*"

se llevan a cabo los encuentros educativos los días martes de 8:30 a.m. a 4:00 p.m. y los días miércoles de 8:30 a.m. a 11:30 a.m.

Los días en los que no se llevan a cabo encuentros educativos, se desarrollan actividades relacionadas con el área administrativa, las cuales están vinculadas con la actualización y organización de la documentación de los niños y niñas, así como también, la recopilación y análisis de información de los encuentros y, por último, se abarca también aspectos asociados con la planeación de las experiencias teniendo en cuenta el tema proporcionado por parte de la fundación. Finalmente, se realiza la entrega de mercado una vez al mes de acuerdo con las edades, dedicando una jornada para ello.

Teniendo en cuenta el aspecto por el cual nos interrogamos, podemos decir que durante el transcurso de nuestra práctica pedagógica en la Fundación Social Crecer (modalidad familiar), se evidenció que los niños se ven influenciados por el ambiente dispuesto por las agentes educativas para el desarrollo de los encuentros pedagógicos que tienen lugar cada semana.

### **1.6.1 Población**

La sede E8 de la Fundación Social Crecer cuenta con cinco profesoras y cinco auxiliares pedagógicas, sin embargo, este ejercicio de investigación se desarrolló con maestras titulares que acompañaban a los grupos que comprenden las edades entre 1 y 2 años, es decir: Mi hogar feliz y mis Ternuras.

De igual forma, es importante caracterizar a la población con la que las profesoras trabajan. La Fundación Social Crecer brinda atención a la población que pertenece a los estratos socioeconómicos 2 y 3; dicha población está compuesta por familias como: nucleares, reconstituidas, monoparentales y extensas, las cuales se enfocan en el trabajo con niñas y niños desde los 0 a los 2 años. Así mismo, se trabaja con madres gestantes que en su mayoría son

mujeres solteras y/o con alguna discapacidad, jóvenes primerizas, mujeres con familias ya conformadas y mujeres en situación de vulnerabilidad (Económica-afectiva); además de acoger población migrante (venezolana).

Por otra parte, el concepto que se tiene acerca de niños y niñas en la Fundación Social Crecer es que son sujetos sociales de derechos y al reconocerlos como tal, se empiezan a brindar unas condiciones para que se garanticen estos. Así mismo, se reconoce a los bebés como sujetos importantes que hacen parte de un contexto social.

De esta manera, la población atendida se divide por grupos, esto teniendo en cuenta las edades de los y las niñas que son parte del programa, es así que, el grupo de *Compromiso* lo integran madres gestantes, en el equipo de *Respeto* hay bebés entre 2 y 9 meses, por otra parte, la población etaria que compone el grupo de *Mi ilusión* es de 11 meses a 1 año, en el grupo de *Mis ternuras* se encuentran bebés de 1 año a 1 año y 5 meses, finalmente, los niños y niñas que asisten al grupo de *Mi Hogar feliz* se encuentran entre las edades de 1 año y 6 meses a 2 años. En el momento del ejercicio de contextualización, había un total de 250 personas conformando el programa.

En el grupo *Mi Hogar feliz*, al que le realizamos acompañamiento, la cantidad de niños y niñas inscritos eran alrededor de 48, divididos en tres grupos, cada uno con una jornada diferente, es decir que en la semana llevaban a cabo tres encuentros, dos el día martes, en la mañana y tarde y uno el día jueves en la mañana.

En el transcurso de los encuentros se pudo identificar que los niños y niñas de 1 año a 1 año y 5 meses, en cuanto al lenguaje y la comunicación, señalan con el dedo indicando lo que quieren, dicen varias palabras sueltas, y mueven la cabeza para decir “no” cuando algo no les agrada. Además, empiezan a reconocer a las personas de su familia y las cosas por sus nombres.

Por otro lado, en cuanto a su desarrollo social y emocional los niños y niñas muestran afecto hacia las personas conocidas e inquietud hacia todas aquellas que no conocen, así mismo se aferran a sus mamás o cuidadoras en situaciones que para ellos son extrañas, explorando únicamente con la presencia de estas. Además de que señalan para indicar y mostrar su interés en algo (ya sea cosa o persona).

En cuanto al desarrollo físico y del movimiento, la mayoría de los niños del grupo ya puede caminar por su cuenta, aunque algunos aún solo gatean, así mismo intentan subir escaleras. De igual forma, están desarrollando su coordinación motriz, y sus habilidades psicomotrices agarrando objetos para luego sacudirlos, lanzarlos, amontonarlos, separarlos, etc. Finalmente, intentan ayudarse a vestir y desvestirse alzando sus extremidades.

Los intereses de los niños del grupo de *Mi Hogar Feliz* van encaminados a la exploración sensorial y del medio, pues muchos de ellos les llama la atención las diferentes texturas, en especial aquellas que son duras tales como: las chaquiras, los granos grandes y las piedritas, las cuales aprietan entre sus manos, lanzan y dejan caer, aunque las texturas blandas y suaves como la harina y la arena no les llama mucho la atención, la mayoría han mostrado una gran inclinación por palparlas y esparcirlas. Así mismo, a los bebés también les gusta explorar el espacio ya sea caminando o gateando, metiéndose y escondiéndose debajo de las mesas y sillas.

Por lo tanto, es fundamental ofrecerle a los niños de 1 a 2 años experiencias que fomenten el movimiento y la exploración activa lo que se puede lograr precisamente a través de los diseños de ambientes, espacios pensados que permiten generar experiencias significativas, que promueven el desarrollo integral de los niños en dimensiones como: la cognitiva, lingüística, motora, emocional y social. De esta manera, se crean oportunidades para que los niños exploren, aprendan y desarrollen sus habilidades psicomotrices.

## 1.7 Antecedentes

Al realizar la búsqueda de antecedentes con relación al tema de interés investigativo con respecto al diseño de ambientes, las creencias de las maestras frente al diseño de ambientes y la psicomotricidad, realizando una selección de distintos documentos académicos centrándose en: tesis, proyectos de grado y artículos académicos, los cuales se registraron en el formato de Resumen Analítico, permitiendo organizar, la información consultada.

### 1.7.1 Diseño de ambientes

En primera instancia, se encuentran cuatro investigaciones realizadas sobre el diseño de ambiente, en los cuales se recopila información relacionada con diferentes experiencias educativas que permiten ampliar esta temática.

El primer antecedente corresponde a una investigación desarrollada en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, del licenciado Herrera titulada "*Ambientes enriquecidos para la primera infancia. Sistematización de una experiencia pedagógica*" el cuál indaga por, “¿cómo la sistematización de la experiencia pedagógica “ambientes enriquecidos para la primera infancia” de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) permitirá identificar la transformación de las prácticas pedagógicas de las maestras del jardín infantil La Manuelita de la localidad de Suba y cómo esto ha aportado a la creación de nuevas experiencias significativas para los niños y niñas?” (Herrera, 2019, p.10)

Para dar respuesta a la pregunta y reconocer el impacto que tienen los ambientes enriquecidos para la primera infancia, Herrera (2019) llevó a cabo una sistematización de experiencias educativas que se dividió en tres fases. La primera fase consistió en el desarrollo del marco teórico sobre ambientes enriquecidos. La segunda fase se centró en evaluar si la aplicación de la propuesta de trabajo generó cambios en la práctica pedagógica. Finalmente, la tercera fase

se enfocó en identificar las experiencias significativas que surgieron para los niños y niñas al implementar los ambientes enriquecidos (p.5). A partir de esto, se obtuvo como hallazgo que implementar los diseños de ambientes enriquecidos permite obtener experiencias significativas para los niños y niñas, en donde esta propuesta pedagógica se convierte en transformadora de pensamientos y emociones, es así que, el ambiente debe estar diseñado a partir características coherentes, con un sentido específico.

Este trabajo de grado fue de gran relevancia para el presente ejercicio de investigación, debido a que recalca la importancia y la influencia de los diseños de ambientes para la primera infancia, destacando cómo a partir de estos espacios, surgen experiencias y oportunidades significativas que contribuyen al desarrollo de los niños y las niñas, siendo relevante el sentido y el objetivo con el cual se propone el ambiente.

Por otra parte, se encuentra la monografía desarrollada en la Administración Nacional de Educación Pública Consejo Directivo Central Instituto de formación docente de Uruguay, titulada "*La importancia del aula de primera infancia como ambiente enriquecido para el pleno desarrollo integral del niño.*", la cual está guiada por la pregunta: "¿Cómo, un salón de clases, puede potenciar el desarrollo integral de niños y niñas pequeños?" (Caraballo & Castro, 2022, p.5).

Para responder a este interrogante Caraballo y Castro (2022) hacen la recopilación bibliográfica y la realización de distintas entrevistas que fueron posteriormente analizadas. En estas se encontró que en el aula de primera infancia se debe tener en cuenta no solo la disposición física del espacio, sino también las relaciones e interacciones que se establecen en el mismo (p.37). Promoviendo un ambiente de aprendizaje integral que abarca no solo el desarrollo cognitivo, sino también el emocional y social. Así mismo, se pudo evidenciar que las profesoras reconocen la importancia de los ambientes enriquecidos, en el proceso de desarrollo de los niños.

Esta monografía fue importante a nivel teórico para nuestro ejercicio de investigación, pues nos permitió reconocer autores, tales como: María Montessori y María Iglesias, quienes hablan sobre la importancia del ambiente y del espacio físico, considerando que no es lo único que se debe tener en cuenta, sino que también los vínculos que se establecen en el mismo.

En tercer lugar, se encuentra el trabajo de grado de Maestría de la Universidad Pedagógica Nacional, que se titula: *“El diseño de ambientes: una oportunidad para reflexionar mi práctica pedagógica”* la cual tiene por objetivo: *“reconocer de qué manera el diseño de ambientes favorece la comprensión y transformación de la práctica pedagógica de la maestra del grado transición del colegio San Pedro Claver I.E.D”* (Rodríguez, 2017, p.13)

Es así que, para dar respuesta la autora Rodríguez desarrolla una investigación enmarcada en un enfoque cualitativo de investigación-acción, esto para comprender la realidad social de los sujetos, teniendo en cuenta los momentos de planificación, acción y reflexión de los datos recopilados a través de observaciones, registros fotográficos y diarios de campo, para obtener hallazgos e identificar categorías. (p.7)

A partir de este trabajo se pudo demostrar que el diseño de ambientes en el aula es un elemento clave para comprender y renovar la práctica pedagógica, facilitando la transformación de los espacios y superando los métodos tradicionales de enseñanza centrados en la transmisión pasiva de los conocimientos, lo que conduce a la creación de nuevas dinámicas de interacción entre los niños y su entorno.

De esta forma, este trabajo de maestría, al igual que la anterior monografía, nos aportó valiosos referentes teóricos, destacando autores como: Loris Malaguzzi (teniendo en cuenta la pedagogía Reggio Emilia) y Abad Molina, quienes enfatizan sobre el valor del ambiente cómo tercer maestro, el papel del niño y la tarea de la maestra dentro de estos.

Finalmente, se encuentra el artículo desarrollado en la Universidad Unimonserate "*Los diseños de ambientes como eje transversal del modelo pedagógico en la educación Infantil*" que analiza la importancia de los diseños de ambientes y su papel como posibilitador de la resignificación del modelo pedagógico, a través de la implementación de los diseños de ambientes en educación infantil, como espacios enriquecidos que favorecen los aprendizajes de los niños en las instituciones educativas, además teniendo en cuenta el rol que tiene el maestro dentro de estos.

Para ello, Berrío, Giraldo, Perdigón y Poveda (2017) realizan un ejercicio enmarcado dentro de un enfoque cualitativo con una metodología de investigación acción, el cual posibilitó conocer las perspectivas de las personas inmersas, recogiendo las voces y acciones para finalmente realizar un análisis de datos. Mediante la observación y documentación realizada se logró concluir que los diseños de ambientes posibilitan reforzar las acciones autónomas de los niños, permitiéndoles jugar sin condicionar las actividades y que, a través del ambiente propuesto puedan explorar y encontrar nuevas formas de relacionarse con el medio (p.12).

De esta forma, este artículo fue significativo en nuestro trabajo dado que, además de resaltar la importancia del ambiente, profundiza en su papel favorecedor del aprendizaje, pues por medio de este los niños pueden jugar, explorar, descubrir y conocer a través de las relaciones interpersonales y con los objetos dispuestos en el ambiente encontrando diferentes formas de relacionarse con el medio.

De esta manera, se puede concluir que todos estos antecedentes aportaron y nos permitieron comprender que los ambientes enriquecidos tienen un papel importante en el desarrollo de los niños y las niñas; estos espacios ofrecen oportunidades enriquecedoras que fomentan la curiosidad y la exploración a través del juego, permitiendo que los niños tengan una interacción con sus pares, con los objetos y con los materiales.

### 1.7.2 Creencias de maestras de educación inicial (sobre diseños de ambientes)

En segunda instancia, se encuentran cuatro investigaciones que se basan en las creencias de las profesoras frente al diseño de ambientes y las prácticas pedagógicas. A continuación, se presentan los documentos consultados.

El artículo de reflexión desarrollado en la Universidad Alicante "*Organización del Espacio del Aula Infantil y Creencias Asociadas*", tiene el fin de conocer y analizar las concepciones en torno a la organización espacial del aula infantil de veinte maestros asentados en la provincia de Alicante, España. (Giraldo, 2020, p.21)

Este artículo reflexivo está elaborado desde un marco cualitativo y biográfico-narrativo, donde los participantes comparten sus experiencias y perspectivas sobre las creencias de los maestros respecto a la organización del espacio en el aula infantil. Estos testimonios se analizan y desarrollan teniendo en cuenta referentes teóricos y antecedentes investigativos. Se concluye que los maestros tienen un enfoque innovador sobre el espacio escolar, lo que explica la organización que implementan en el aula a partir de los rincones de aprendizaje dando así la posibilidad de reorganizar constantemente el espacio del aula.

Este artículo de investigación de tipo cualitativo fue esencial para nuestro ejercicio de investigación ya que, además de permitirnos conocer concepciones y análisis sobre la disposición del espacio, nos permitió conocer cómo diseñar entrevistas que nos acercaron a comprender y a analizar las creencias que tienen los y las maestras al momento de organizar el espacio educativo.

Por otra parte, el trabajo de grado de la Fundación Universitaria Los libertadores titulado "*Creación de ambientes pedagógicos como potenciadores del aprendizaje en la primera infancia*" el cual indaga por "¿Cómo implementar una propuesta lúdico- pedagógica para la formación de maestras y maestros en la construcción de ambientes pedagógicos intencionados, que potencien el desarrollo de los niños y niñas de 3 a 5 años en los Jardines Infantiles Aures y

Castilla - Pedregal del programa Buen Comienzo en la ciudad de Medellín?” (Patiño & Marín, 2020, p.7)

Es así que, para dar respuesta a este interrogante, el trabajo se desarrolla bajo una metodología de enfoque cualitativo, que utiliza como instrumentos de recolección encuestas y entrevistas a maestros y maestras en las cuales, se logra evidenciar que los maestros tienen en cuenta la importancia del desarrollo de ambientes enriquecidos, definiendo criterios frente a la disposición de materiales y elementos que se encuentran dentro del ambiente.

Este trabajo de grado con enfoque de tipo cualitativo, contribuyó a nuestro ejercicio de investigación puesto que, permitió darle una mirada a la indagación sobre las perspectivas y los conocimientos de maestras y maestros en torno al diseño de ambientes, y cómo a partir de ellos se realizan propuestas de ambientes que permitan la manipulación y experimentación.

Así mismo, el trabajo de investigación desarrollado en la Universidad del Norte, realizada por Ustate (2017) titulada "*Las creencias de docentes de educación infantil acerca de los ambientes de aprendizaje: Un estudio de caso*", el cual se cuestiona por las creencias de las profesoras de educación infantil frente a la organización de los ambientes que permiten reflexionar sobre la necesidad de transformar no sólo las creencias, sino también las prácticas, conduciendo así, a la creación de diferentes formas de diseñar ambientes de aprendizaje, que se ajusten a los intereses, necesidades, y posibilidades de los niños y niñas.

La investigación empleó un enfoque cualitativo, que se desarrolló en cuatro fases: la primera se relaciona con un acercamiento a las instituciones educativas y posteriormente con los docentes. En segunda instancia se implementan entrevistas piloto a los docentes. En tercer lugar, se ejecuta el protocolo de entrevistas y recopilación de datos relevantes. Y finalmente, se llega a una etapa de análisis de la información obtenida, donde se realizan interpretaciones y resultados.

Concluyendo de esta forma, que las docentes creen que la funcionalidad de un ambiente de aprendizaje, depende del desarrollo metodológico y la evaluación que hagan del espacio, pues estos factores tendrán consecuencias en el aprendizaje.

Este estudio de caso apoyó nuestro ejercicio investigativo por cuanto nos permitió tener una mirada general frente a la recolección de datos y el contraste entre las creencias y los pensamientos de dos profesoras de educación infantil, así mismo, nos mostró una forma para analizar la información que se recogió de las entrevistas que se llevaron a cabo.

Por último, la investigación de Pregrado "*Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas*" tiene el fin de “analizar las creencias docentes que están a la base de las prácticas pedagógicas de 3 profesores insertos en el Colegio San Antonio de la comuna de Villa Alemana en Chile” (Cortés, et al, 2013, p.1).

Para esta investigación se utilizó una metodología cualitativa y la estrategia implementada fue un estudio de casos múltiples, el cual se desarrolló en cuatro fases; en primer lugar, se establece una comunicación con la institución donde se realizó la entrevista. En segundo lugar, se desarrolló la implementación de encuestas a estudiantes y profesores. En tercer lugar, se hizo una recolección de datos a través de entrevistas y observaciones. Y, por último, se realizó el análisis de los datos recopilados.

Es así que, esta investigación logró identificar las creencias más significativas que se relacionan con los procesos de enseñanza y aprendizaje, destacando las creencias asociadas con la identidad de cada profesor y el papel que tienen dentro del proceso educativo. Esta investigación nos permitió visibilizar cómo las creencias de los docentes, guían las decisiones que toman y no se limitan a ser un discurso alejado de la práctica.

De esta forma, todas estas investigaciones nos permitieron reconocer cómo las creencias y pensamientos de las profesoras de educación infantil influyen sobre el diseño de los ambientes en

educación inicial, identificando que son un elemento fundamental al momento de tomar decisiones, posibilitando y guiando la forma actuar. Por otro lado, nos sirven como una guía para llevar a cabo nuestro ejercicio investigativo.

### **1.7.3 Psicomotricidad**

En última instancia, se encuentran las investigaciones realizadas sobre psicomotricidad en los niños y niñas, donde predominan aspectos relacionados con la importancia del potenciamiento de aspectos psicomotrices, encontrando investigaciones como:

La investigación "*La Psicomotricidad: evolución histórica, concepto y cómo se concibe hoy en día. La visión actual de dos maestras de educación infantil en Segovia-España*". Esta investigación de corte cualitativo, “tiene como objetivo principal conocer la visión que dos maestras de Educación Infantil tienen de la Psicomotricidad, así como el tratamiento que hacen de la misma” (González, 2018, p.11). Para ello se implementó una entrevista semiestructurada a dos maestras de educación infantil para posteriormente analizar los datos recolectados.

A partir de lo anterior, se logró concluir que la psicomotricidad debe tener un carácter relevante, que desarrolla y amplía las visiones e ideas para mejorar su implementación dentro del aula. Además de evidenciar que las maestras relacionan la psicomotricidad directamente con el movimiento, reconociendo su esencia fundamental, que se da en la unión del cuerpo y la mente.

Esta investigación aportó a nuestro ejercicio pues, además de ofrecer fundamento teórico e histórico sobre el concepto de psicomotricidad, nos permitió tener una mirada general frente a las concepciones y los pensamientos de profesoras de educación infantil respecto al desarrollo psicomotriz.

Como segundo antecedente, se encuentra el trabajo de grado titulado “*Actividad física y desarrollo psicomotriz de niños y niñas de grado jardín del colegio Parques de Bogotá, Bosa*”, la cual tiene como objetivo “develar los aportes de la actividad física en el desarrollo psicomotriz de niños y niñas de grado jardín.” (López, et al, 2022, p.9)

Para esta investigación se utilizó una metodología cualitativa enfocándose esencialmente en lo interpretativo, haciendo uso de la sistematización de experiencias. De esta manera, la implementación y desarrollo de la investigación se realizó en cinco partes: En primer lugar, se encuentra el planteamiento del problema a partir del cual se propone un objetivo general y la pregunta de investigación. Como segundo apartado se da cuenta del marco teórico que gira en torno a 3 categorías principales: infancia, desarrollo psicomotriz y actividad física. En el tercero se da cuenta de la metodología donde se plantea el carácter de la investigación e instrumentos utilizados para el análisis, enseguida se encuentra el penúltimo apartado, en el cual se realiza una sistematización de los resultados hallados para posteriormente, en el último capítulo, mostrar los resultados y conclusiones obtenidas.

Es así que, esta investigación demostró que el desarrollo psicomotriz en las edades de 4 y 5 años, a través del juego permitió potenciar la creatividad permitiendo así a los niños explorar con su cuerpo y la interacción con sus pares. Así mismo, se evidenció que la interacción de los participantes con los elementos dispuestos potencia sus capacidades motrices y el esquema corporal.

Esta investigación aportó a nuestro ejercicio investigativo pues nos permitió visibilizar la relevancia que tiene brindar espacios para que los niños a través del contacto con los elementos dispuestos en el espacio puedan fortalecer y desarrollar acciones que acompañadas de la mente le dan significado a sus acciones y su desarrollo psicomotor.

Cómo tercer antecedente, se encuentra el trabajo de grado titulado “*Estrategias Lúdico-Pedagógicas de Estimulación Temprana Encaminadas a Favorecer el Desarrollo Psicomotriz en Niños-Niñas de 2-3 Años, Colegio 1-2-3 Por Mí, Área Metropolitana de Bucaramanga*” la cual es guiado por el objetivo general de “promover el desarrollo de las habilidades psicomotrices mediante el diseño e implementación de estrategias lúdico-pedagógicas de estimulación temprana con los niños-niñas de 2-3 años.” (Buitrago, 2020, p.22)

Es así que para responder a este objetivo general se hizo uso de una investigación acción con enfoque cualitativo-inductivo, la cual fue organizada en seis apartados. El primero está relacionado con la situación de indagación, a partir de la cual nacen tanto los objetivos como la pregunta problémica que guía el trabajo. En el segundo apartado, se encuentra el marco teórico donde los referentes utilizados se desarrollan a partir de categorías como: psicomotricidad y estrategias Lúdico-Pedagógicas. Posteriormente, se desarrolla el diseño metodológico de la investigación donde se determina la manera en que serán analizados los resultados conseguidos que surgen de las actividades Lúdico-Pedagógicas que se encuentran en el apartado número cuatro. Finalmente, el documento presenta los alcances y las conclusiones que nacieron del desarrollo del trabajo.

Es así que, esta investigación demostró que la estimulación temprana debe enfocarse en actividades lúdicas que permitan al niño o niña interactuar libremente con su entorno, fomentando la exploración y la construcción de su propia identidad, generando en los procesos psicomotrices libertad de sus movimientos. Esta investigación nutrió nuestro trabajo investigativo, puesto que visibilizó la relevancia que tiene permitir a la primera infancia el movimiento libre, ya que este les posibilita explorar su actividad motriz, de esta manera, se reconoce que son las actividades psicomotrices las que permiten un desarrollo corporal y cognitivo más ameno, permitiéndoles conocerse y conocer su entorno.

Sin embargo, aunque la estimulación temprana es importante durante este periodo, es crucial reconocer que su enfoque se distancia conceptualmente de la psicomotricidad, pues la primera se centra en potenciar habilidades específicas, mientras que la psicomotricidad ofrece un enfoque más integral, priorizando la corporalidad, la motricidad y la cognición.

Finalmente, se encuentra el trabajo de grado de la Universidad Pedagógica Nacional titulado *“El proyecto de aula como posibilidad para potenciar el trabajo pedagógico, alrededor de la psicomotricidad en los niños y niñas del grado 102 del Colegio Alemania Unificada IED”*, el cual tiene como objetivo *“Reconocer y comprender la importancia del trabajo pedagógico en torno a la educación psicomotriz, a partir del diseño y ejecución del proyecto aula, desarrollado con los niños y niñas del grado 102 del Colegio Alemania unificada”* (Carrillo, et al., 2019, p.3).

Para este trabajo se utilizó una metodología con enfoque cualitativo la cual se enmarca en la investigación-acción. De esta manera, se desarrolló la investigación en las siguientes cuatro fases: Fase de indagación, fase construcción de marco conceptual a partir de las categorías: Juego, cuerpo y movimiento, la fase de construcción del marco metodológico y de trabajo de campo, donde se desarrollaron 20 sesiones divididas en: intención, preparación, ejecución y evaluación, y por último, encontramos la fase de análisis de información. (p.54).

Es así que esta investigación demostró que la visión frente al cuerpo se ha transformado, comprendiendo al mismo cómo un instrumento que va más allá de un asunto físico y biológico, teniendo en cuenta aspectos como: el diálogo tónico, el esquema corporal, la disponibilidad corporal lúdica y efectiva, y, por último, la expresividad psicomotriz. (p.6)

Este trabajo de grado enfatiza que el cuerpo es el protagonista en la formación en la primera infancia, ayudándonos a justificar por qué es fundamental que se le propicie un espacio que potencie el movimiento y las habilidades que los niños y niñas están desarrollando.

De esta manera, se puede concluir con estas investigaciones que la psicomotricidad le permite a los niños y niñas tener conciencia de su cuerpo y lo que son capaces de hacer con el mismo, por esta razón, es de gran relevancia que las maestras de educación inicial propongan actividades lúdicas pensando tanto en los movimientos que son dominados por ellos (niños) como también en proporcionar retos que los lleven a avanzar y desenvolverse corporalmente.

A modo de cierre de este apartado, podemos afirmar que los anteriores antecedentes nos permitieron reconocer los distintos hallazgos y avances que se han obtenido en algunos estudios previos sobre: los ambientes enriquecidos, las creencias de las maestras (frente al diseño de ambientes) y la psicomotricidad, ofreciéndonos elementos a tener en cuenta para nuestro ejercicio de investigación.

Como estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, resaltamos los dos antecedentes que citamos anteriormente de la UPN, ya que adquirieron especial relevancia para nosotras, puesto que reflejan la experiencia y el conocimiento acumulado en nuestra propia institución y facultad. En particular, los aportes en diseño de ambientes y psicomotricidad, dos campos clave en nuestro ejercicio de investigación, nos brindaron una base sólida para desarrollar nuestra monografía.

Estos antecedentes también nos permitieron identificar oportunidades para contribuir al conocimiento en estos campos, lo que se alineaba con las ideas clave de nuestra monografía. Nuestro ejercicio de investigación busca ofrecer aportes nuevos sobre el tema, enfocándolo desde una óptica diferente: Las creencias. En este sentido, los diferentes antecedentes nos han proporcionado una plataforma sólida para avanzar en nuestra investigación.

## **Capítulo 2: Referentes teórico-conceptual**

En este apartado se desarrolla el marco conceptual, desde los cuales se soporta este ejercicio investigativo. En primer lugar, se dará un contexto de la de primera infancia, para luego abordar las categorías que se estudiaron y se formularon en la pregunta problémica, es decir: El diseño de ambientes, creencias del docente y por último se halla la categoría de desarrollo psicomotriz.

## 2.1 Primera Infancia

En el marco de este ejercicio investigativo se parte del concepto primera infancia, donde se busca comprender el significado e importancia que esta tiene, a partir de la revisión de distintos documentos.

Inicialmente, en el documento desarrollado por la Organización de los Estados Americanos (2010) se concibe a la primera infancia desde la etapa que abarca “el nacimiento hasta los ocho años de edad, esta marca el periodo más significativo en la formación del individuo, puesto que en ella se estructuran las bases del desarrollo y de la personalidad” (p. 45). Mientras que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar a través de la ley 1098 del 2006, código de la infancia y la adolescencia menciona que, la primera infancia es considerada como la etapa que comprende el desarrollo de los niños y de las niñas desde la gestación hasta los primeros 6 años de vida. Tal como lo dice en el Artículo 29:

La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano (...) Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos ... (p.17).

Ambas perspectivas resaltan que la primera infancia es un período fundamental en la formación de los niños y niñas, que abarca desde la gestación (0 años) hasta los 6-8 años. Tanto la OEA como el ICBF destacan su importancia para el desarrollo cognitivo, emocional y social, y enfatizan la necesidad de proteger y promover los derechos de los niños y niñas desde esta etapa temprana.

Es así como, esta etapa es trascendental para “el desarrollo de la niñez en diferentes aspectos como: el biológico, psicológico, cultural y social. Además, es muy importante porque estructura la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social de los niños.” (Instituto

Colombiano de Bienestar Familiar, 2015, p.3). Sin embargo, es importante considerar que el desarrollo de la niñez no solo depende de estos aspectos, sino también de factores como: el entorno familiar y contextual. Por lo cual, comprender la importancia de la primera infancia debe hacerse desde distintas perspectivas, permitiendo de esta manera obtener una mirada frente a la multiplicidad de infancias que se encuentran en los territorios no se limita solamente al nivel de su desarrollo cognitivo, sino también cultural y social.

De esta manera, en los Lineamientos Curriculares para la primera infancia se aborda el desarrollo infantil como un proceso que se da progresivamente permitiendo el fortalecimiento de sus habilidades y oportunidades de participación “comprendido una mirada que aboga por la equidad y el desarrollo del máximo potencial humano posible desde la primera infancia” (Secretaría de Educación del Distrito, s.f, p.25).

Es decir, que en la primera infancia, especialmente en la temprana (0-3), se construyen las bases para una educación integral y equitativa, que reconoce y valora la diversidad y el potencial de cada niño y niña. Al abordar el desarrollo infantil de manera progresiva e integral, se crea un entorno que fomenta la exploración, el aprendizaje y el crecimiento, en este proceso factores como la nutrición, educación, interacciones sociales, salud y el cuidado permitirán que los niños y niñas se desarrollen plenamente.

### **2.1.1 Educación infantil**

Se debe tener en cuenta que la primera infancia es una etapa realmente crucial para el desarrollo infantil <sup>1</sup> y es por esto que existe la necesidad de ofrecer una educación integral. Para Sanchidrian (2009) la educación infantil es una etapa realmente importante que da inicio desde el

---

<sup>1</sup> La primera infancia y el desarrollo Infantil están estrechamente relacionados, pero no son sinónimos pues la primera infancia es una etapa específica que abarca los primeros 6 años de vida, mientras que el desarrollo infantil es el proceso integral más amplio que la comprende.

nacimiento hasta el ciclo escolar obligatorio (primaria), enfocado esencialmente en promover el desarrollo de los niños y niñas, al respecto, la autora enfatiza en que es “una etapa determinada que, cada día más, tiene sentido en sí misma y no se justifica sólo como preparación para etapas posteriores” (p.9).

Por otra parte, la educación infantil es para Puche (2009) “un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y adquirir competencias en función de un desarrollo pleno como seres humanos y sujetos de derechos.” (p.8). Es por lo anterior, que se han resignificado y desarrollado distintas maneras de trabajar con la primera infancia, permitiéndole a los niños desarrollar una mayor conciencia de sí mismos y de los demás, adquiriendo competencias sociales y emocionales que les posibiliten desenvolverse en su entorno. Es así como, en los últimos años se le ha brindado una mayor atención a la educación infantil.

De acuerdo con lo anterior, se vuelve importante tener en cuenta que, mejorar la calidad de la educación en la primera infancia implica como lo dice Puche (2009) abordar de manera integral el desarrollo de los niños, para esto, es esencial reconocer y fomentar el desarrollo polifacético de los niños, incluyendo sus aspectos emocionales, físicos, sociales y cognitivos, de manera que se promueva un desarrollo armónico (p.12). Por esto, se requiere un cuidado y acompañamiento apropiado a los niños y niñas, a través del cual se favorezca su desarrollo integral en espacios seguros de socialización.

Así mismo, lo anterior se relaciona con lo que dice el documento CONPES 109, de la Política Pública Nacional de primera infancia: “Colombia por la primera infancia” en el cual se aborda:

la educación inicial como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad...que posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y

adquirir competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derecho. (Ministerio de educación Nacional et al, 2007, p.23).

De igual manera, por medio de este mismo documento, el Ministerio de Protección Social, el MEN y el ICBF (2007) plantean que para acompañar el desarrollo de los niños y promover la singularidad de cada niño, se requiere ambientes de socialización que sean seguros y posibiliten el desenvolvimiento de los niños a través del juego y la exploración fomentando la confianza en su proceso de crecimiento.

Por otro lado, en el documento “Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia” (2010) del Ministerio de Educación de Colombia, se mencionan algunos instrumentos que pueden ayudar a los docentes a desarrollar su práctica en educación infantil, uno de ellos son los espacios educativos significativos, los cuales “son ambientes de aprendizaje que favorecen la adquisición de múltiples ‘saberes’ y fortalecen las competencias necesarias para enfrentar las demandas crecientes del entorno” (Puche et al, 2009, p.87).

Finalmente, de acuerdo con los planteamientos de Carmen Sanchidrian podemos decir que la educación infantil es el resultado de un gran recorrido histórico y social, que ha transitado desde un enfoque inicialmente asistencialista, centrado en satisfacer las necesidades básicas de los hijos de mujeres trabajadoras que no podían cuidarlos. Este enfoque inicialmente se centraba en proporcionar un espacio de cuidado y supervisión, ya que los niños eran demasiado pequeños para asistir a la escuela primaria. Sin embargo, con el tiempo, la educación infantil ha evolucionado hacia una visión integral y holística. Como lo plantea Sanchidrian (2010) “la educación infantil nació impulsada básicamente por motivos «extrapedagógicos», lo que no quiere decir que no se pensarán en ella como importante (...) éste es uno de los aspectos que más ha evolucionado con el tiempo” (p.10).

Hoy en día, la educación infantil busca un desarrollo armónico, así como el desarrollo integral de todas las potencialidades de los niños. Esto incluye la atención personalizada y plena, que reconoce la individualidad y diversidad de cada niño. Nuestra formación como maestras nos permite comprender la complejidad y riqueza de este proceso, que reconoce la importancia fundamental de la educación infantil en la formación de los niños y niñas capaces de alcanzar su máximo potencial.

## 2.2 Diseño de Ambientes

Como segundo concepto de este ejercicio investigativo se encuentra diseño de ambientes el cual es sustentado bajo tres referentes normativos, el primero desarrollado por la secretaria Distrital de Bogotá el cual recibe por nombre “*Lineamiento Pedagógico y curricular para la Educación inicial*” como segundo documento se encuentra “*La exploración del medio en la educación inicial orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*” desarrollado por el MEN y, por último las “*Orientaciones técnicas transformaciones de espacios pedagógicos*” publicado por el ICBF.

El *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial* es un documento que surge desde la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá (s.f), el cual brinda diferentes oportunidades que permitirán promover el desarrollo de los niños y las niñas, a partir de la elaboración y organización de las experiencias educativas. En este, se refieren al ambiente como espacio-ambiente, planteando que “es un sistema de relaciones armónicas que permiten la expresión, creación y complejización en los procesos de pensamiento, no solo de los niños y las niñas, sino también de sus maestras y la comunidad en general.” (p.104) Además, menciona algunas características físicas que se relacionan con: las posibilidades poli-sensoriales, los ambientes flexibles, los rasgos de intimidad que tienen y la intencionalidad pedagógica, es así

como, al considerar estas características físicas, se diseña un entorno que apoye y enriquezca la experiencia dentro del ambiente, promoviendo un desarrollo integral y significativo en los niños.

Con relación al documento *La exploración del medio en la educación inicial orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*, el cual fue publicado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014) en el que se hace alusión específicamente a aspectos relacionados con la exploración del medio. En este, se habla de los ambientes enriquecidos, como una manera en que las profesoras pueden acompañar a los niños en la exploración del medio, relacionándolo principalmente con lo que plantea el MEN sobre la importancia que tiene para el desarrollo de los niños la selección y preparación cuidadosa de los materiales adecuados, que se dispondrán de manera organizada en el espacio (p.25). De igual manera, se menciona que es indispensable disponer de ambientes en los que los objetos sean accesibles para los niños y niñas, pero a su vez, que sean llamativos por su forma, color, textura, interactuando con estos de manera libre y segura.

Con respecto al documento de *Orientaciones técnicas transformación de espacios pedagógicos*, desarrollado por el ICBF (2019) merece especial atención, ya que esta institución, que acoge a la Fundación Social Crecer, ha jugado un papel clave en la configuración de la educación inicial en Colombia desde 1968, consolidándola como un asunto de interés público. Este documento ofrece una orientación integral para el desarrollo y transformación de espacios pedagógicos, donde es visto como un ambiente facilitador de experiencias e interacciones donde este tiene en cuenta aspectos como: iluminación, disposición del mobiliario y las creaciones que realizan de niños y niñas; proponiendo así situaciones para que los niños construyan sus propias experiencias (p.2).

Por otra parte, desde la mirada teórica se abordan diferentes documentos en los cuales se presenta una definición de esta categoría, así como también elementos importantes que hacen parte de los diseños de ambientes.

Para empezar, Lina Iglesias se refiere al ambiente como “un conjunto del espacio físico y las relaciones que se establecen en los afectos, las relaciones interindividuales entre los niñas y niños, entre niñas y niños y adultos, entre niñas y niños y sociedad en su conjunto.” (Iglesias, 2008, P.23) Es decir que, es una oportunidad por medio de la cual los niños y las niñas construyen interacciones significativas con sus pares, posibilitando la comunicación y la resolución de problemas, desarrollando habilidades sociales y culturales. Esto se asocia con lo que plantea Abad (2006), sobre el espacio, pues menciona que este al tener relaciones con la cultura incide en las interacciones y relaciones que se establecen con otros.

Así mismo, Abad (2006) amplía las posibilidades que pueden ofrecer los ambientes, pues además de una dimensión relacional con otros pares o adultos, permite generar otro tipo de vivencias y vinculaciones. Teniendo en cuenta lo anterior, Abad (2006) plantea que “cada ambiente se configura como un paisaje, bajo una estética, unos materiales y unas acciones que los diferencian unos de otros” (p. 6), esta singularidad del ambiente permite que el niño se identifique con el lugar en el que se encuentra, ya que genera nuevas experiencias que le permiten explorar y transformar la realidad de su espacio próximo. De esta manera, el ambiente se convierte en un espacio de pertenencia, donde el niño puede sentirse parte del mundo, transformándose este ambiente en un reflejo de sus intereses, necesidades y curiosidades, permitiéndole sentirse reconocido, seguro y motivado para explorar.

Por otra parte, es fundamental traer a Loris Malaguzzi con su propuesta de la pedagogía Reggio Emilia, quien nombra al ambiente como el tercer maestro, “con la premisa de que los niños se desarrollan a través de interacciones, primero con los adultos, padres y maestros, luego

con sus compañeros, y finalmente con el ambiente que los rodea, de aquí la importancia.” (Páramo & Burbano, 2020, p.16). Este tercer maestro en el cual los niños pueden tener experiencias significativas para descubrir, crear y desarrollar distintas habilidades tanto físicas y cognitivas como: la creatividad, la imaginación y el pensamiento crítico. Es decir que el ambiente los motiva a realizar una exploración con infinidad de posibilidades y oportunidades para aprender y crecer de manera única y auténtica.

De esta manera, la organización Colombiana aeioTU<sup>2</sup> la cual es un referente fundamental en el contexto de la educación inicial y el desarrollo infantil en Colombia, se alinea con la filosofía de Reggio Emilia, pues estos jardines infantiles se han inspirado en los principios de la propuesta educativa de Malaguzzi. Ahora bien, para esta organización (2015) a través del ambiente los educadores “encuentran la oportunidad de proponer experiencias enriquecidas, y con la profundidad pedagógica y estética necesarias para el desarrollo de habilidades del pensamiento y la construcción de relación que tejen los niños consigo mismo, con el otro y con su entorno.” (p.6). Es decir que, para la organización aeioTU el ambiente es un gran potenciador del aprendizaje de los niños, brindándoles un espacio rico en experiencias interesantes y atractivas que fomentan la exploración y el descubrimiento en múltiples dimensiones como lo son: La sensorial, la física y la social.

A través de la exploración sensorial, los niños pueden desarrollar su percepción y comprensión del mundo que los rodea, experimentando diferentes texturas, colores, sonidos y olores. La exploración física, por otro lado, les permite desarrollar sus habilidades motoras y de coordinación, mientras que la exploración social les brinda la oportunidad de interactuar con otros y desarrollar habilidades de comunicación.

---

<sup>2</sup> aeioTU es una organización social Colombiana que brinda atención integral de calidad a niños y niñas de 0 a los 5 años. Sitio web: <https://www.aeiotu.com/nosotros/>

Finalmente, Carmen Sanchidrian (2014) quien resalta algunas ideas fuertes de María Montessori menciona que:

La creación de un ambiente adecuado para cultivar la atención, la inteligencia, la imaginación, y la educación moral. La clave es organizar el espacio de forma que los niños sean los protagonistas de su aprendizaje y que sepan usar el material sin depender constantemente de sus educadores (p. 47)

Es Consecuentemente, uno de los pilares claves en el método Montessori se relaciona con el desarrollo de la autonomía, donde a través de la disposición y organización de un espacio pensado por y para los niños cada uno de estos logra interactuar y construir un aprendizaje autónomo gracias al uso de los distintos elementos que ha dispuesto la educadora de manera pensada e intencionada.

### **2.2.1 Rol del maestro**

Como primera subcategoría de diseño de ambientes, se encuentra el rol del maestro, pues para la creación y diseño de los ambientes resulta necesario realizar una revisión con respecto a la tarea o papel que tienen las maestras frente a este aspecto, para ello acudimos a distintas perspectivas.

Para iniciar partimos del DOCUMENTO NO. 24 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral del Ministerio de educación de Colombia (2014), en cual se menciona que el maestro asume diferentes papeles para fomentar el desarrollo integral de los niños. El primero, se relaciona con el papel afectivo, el segundo con el papel de construcción de ambientes enriquecidos, el tercero con el acompañamiento y el último con su papel de observador.

Con base al segundo aspecto señalado, es importante mencionar que el maestro “es constructor de ambientes enriquecidos en el entorno educativo mediante la selección y preparación de los materiales, y la creación y disposición de condiciones enriquecidas.” (Ministerio de educación, 2014, p.24) es decir que la maestra desarrolla acciones de planificación en las cuales tienen en cuenta qué quiere lograr y qué quiere potenciar en el desarrollo de los niños y niñas, partir de la observación previa “construirán un conocimiento sobre el proceso de desarrollo de cada niño para poder orientar sus planeaciones en la búsqueda del potenciamiento de los procesos de desarrollo” (Ministerio de educación,2014,p.26). De esta forma, dentro de su labor deben seleccionar materiales adecuados, que permitan interactuar con los objetos dispuestos a partir de la manipulación y exploración de los mismos. Por otro lado, los dos últimos aspectos amplían su rol, pues:

El tercero hace mención a los acompañamientos y las interacciones que se realizan. El cuarto se encuentra ligado a los anteriores en su papel de observador atento para conocer profundamente a cada niña y cada niño, en relación con sus ritmos, avances y aspectos por fortalecer. (Ministerio de educación, 2014, p.24)

Es de esta manera que las maestras de educación inicial desempeñan un papel clave como planificadores, organizadoras de rutinas, experiencias pedagógicas y ambientes. En su interacción pedagógica, actúan como observadoras atentas, interviniendo de manera reflexiva y prudente únicamente cuando es necesario, mientras que se les permite a los niños estar en espacios de libertad y autonomía.

Así mismo, el MEN a través de la cartilla “Creación de ambientes pedagógicos” reconoce a las maestras y maestros como: “facilitadores y provocadores de las exploraciones y experimentaciones con libertad y autonomía de las niñas y niños, partiendo de conocer y reconocer a las personas con la que estamos trabajando como seres sujetos de derecho”,

(Ministerio de educación de Colombia, 2020, p.7) lo que requiere una postura por parte de la maestra de indagación, lo que implica observar, escuchar, preguntar y dialogar con los niños para de esta forma identificar diferentes aspectos como los son: los gustos, los intereses, los conocimientos previos y las habilidades de las niñas y los niños.

De esta forma, al conocer los aspectos anteriores de cada uno de los niños, la maestra puede plantear y diseñar experiencias enriquecedoras que se ajusten a sus necesidades y capacidades individuales. Durante la implementación la maestra debe “registrar el acontecer de las experiencias que se generen en los ambientes preferiblemente a través de imágenes, fotografías y sus propias creaciones”(Ministerio de Educación 2020, p,8). Es así que, las maestras pueden reflexionar y así proponer ajustes a los ambientes creados, proporcionando desafíos adecuados que potencien sus habilidades.

Por su parte, Abad (2006) reconoce al maestro como un escenógrafo que propone y crea espacios-ambientes que promueven distintas acciones en los niños, sin embargo, también plantea la importancia de la participación de los niños, haciéndolos parte de la creación, organización y transformación de los espacios, en otras palabras, los ambientes deben oscilar “entre la iniciativa del adulto y la construcción del espacio por parte del niño” (Abad, 2006, p.6).

Por otra parte, Montessori plantea que la profesora “debe observar a los niños y estar atenta a sus necesidades para responderles adecuadamente, pero sin inmiscuirse en la actividad del niño.” (Sanchidrian, 2014, p.42) pues para Montessori en palabras de Sanchidrián (2014) es fundamental tener presente el ritmo que tienen los niños, y su decisión de qué hacer en cada momento en el ambiente previamente diseñado, permitiéndoles aprender y desarrollarse de manera autónoma y significativa.

De esta manera, la maestra debe ser una guía, una acompañante mientras que los niños se desenvuelven, exploran y descubren dentro del ambiente propuesto, es decir que es más que una

directora que impone lo que se debe hacer. Por lo tanto, la profesora debe observar atentamente a los niños, estar sensible a sus necesidades y responderles de manera oportuna, sin interferir en su proceso.

De esta manera, aunque la maestra no interfiera directamente en la exploración e interacción de los niños, será su principal punto de referencia. Por esto, Majem y Odena (2001), plantean la importancia de que la profesora “vaya observando la evolución y los progresos de cada pequeño, y que vea qué objetivos quieren conseguir y qué medios utilizan para ello. De este modo podrá conocer los intereses, preferencias y progresos de cada niño o niña.” (p.32). La observación se convierte en una herramienta dinámica que beneficia tanto a la profesora como a los niños, ya que, permite a la profesora evaluar el impacto del ambiente diseñado, reconociendo sus fortalezas y los aspectos a mejorar para después hacer los ajustes necesarios.

Finalmente, Tere Majem y Pena Odena, destacan la importancia de que la profesora o el acompañante tengan una presencia atenta y predispuesta en el ambiente, que permita que los niños se sientan cómodos y seguros con su presencia, favoreciendo y estimulando que los niños se concentren en la exploración de los objetos dispuestos.

### **2.2.2 Materiales**

Como segunda subcategoría de diseño de ambientes, se encuentran los materiales, pues para la creación de ambientes se hace indispensable la disposición de los mismos.

Para empezar, la organización aeioTU (2015) afirma que:

Los materiales siempre deben ser pensados con una intencionalidad pedagógica. Cada material debe introducirse paulatinamente, de este modo se pueden generar momentos de exploración; indagación; socialización de preguntas, ideas e hipótesis que surjan sobre las

diferentes maneras de utilizarlos, reconocerlos, percibirlos y sentirlos, lo que permitirá que los niños y niñas se apropien de los mismos. (p.45)

Así mismo, la organización aeioTU (2015) plantea que existen tres tipos de materiales: El Material didáctico diseñado con el fin de propiciar experiencias de acuerdo a las edades de los niños. El material natural el cual aporta a su desarrollo, a partir de diferentes experiencias de exploración e investigación, ofreciendo diversos elementos y potenciando su imaginación. Y finalmente el material reciclado el cual le permite a los niños tener mayor apertura creativa, recursiva y mental. (pp. 45-46).

Por otro lado, Majem y Odena (2001) plantean una clasificación de los objetos para la organización del cesto de los tesoros y del juego heurístico, dando siete colecciones. La primera relacionada con los objetos naturales donde se encuentran piedras grandes, calabazas secas, caracoles de mar, cortezas de árboles etc. Dentro de los objetos de materiales naturales, se encuentran cestos pequeños, ovillos de lana, flauta de caña, etc. Por otra parte, los objetos de madera se pueden hallar cajas pequeñas, sonajeros, cubos, dados entre otros.

Con respecto a los objetos metálicos se destacan elementos como: cucharas de diversos tamaños, triángulo y colador de té. Acerca de los objetos de papel y cartón puede haber cajas, tubos de papel de cocina, conos y cilindros de cartón. Dentro de los objetos de piel, goma y fieltro se encuentran los monederos de piel, la muñeca de trapo, las cintas de tamaños variados y las cremalleras. Finalmente, frente a los objetos de vidrio se puede encontrar lágrimas de lámpara, canicas grandes, frascos pequeños, tapones de botellas grandes. (pp. 21-25).

Los objetos propuestos por Majem y Odena (2001) son pensados para estimular y enriquecer las experiencias sensoriales de los niños, abarcando los cinco sentidos (p.1). Estos materiales que se encuentran en la cotidianidad buscan fomentar el descubrimiento y

reconocimiento de distintas texturas, sabores, sonidos, temperaturas y colores contribuyendo a una mayor conciencia del entorno, y una comprensión del mundo que los rodea.

Mientras que, en la cartilla del Ministerio de Educación Nacional de Colombia “Ambientes para inspirar”, destacan que los materiales “Son insumos de origen diverso que facilitan la indagación y representación del mundo por parte de los niños y las niñas. Promueven experiencias sensoriales, interactivas y simbólicas.” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2019, p.33). A diferencia de otros referentes el MEN plantea únicamente dos grandes tipos de materiales: Los Materiales estructurados y los Materiales no estructurados.

Los materiales estructurados, “son todos aquellos diseñados para uso escolar, según criterios de edad, manipulación segura y no toxicidad.” (Ministerio de educación Nacional, 2019, p.34) En este tipo de materiales hay dos clasificaciones, los de soporte o medio, como marcadores y cartulinas y los didácticos como bloques de construcción.

Y los materiales no estructurados que “Son todos aquellos elementos que, sin tener originalmente una finalidad educativa, ni pedagógica, están en capacidad de proporcionar a niñas y niños experiencias de interacción y representación.” (Ministerio De Educación Nacional, 2019, p.33) En este tipo de materiales hay dos clasificaciones: los de origen natural y los de procedencia industrial o reciclables. En la cartilla, el MEN resalta que la riqueza de estos materiales es que abren posibilidades para conocer y reconocer el placer de la exploración, el descubrimiento y la interacción, motivando a niñas y niños a plantearse nuevos desafíos

De esta manera, la selección que haga la maestra de los objetos debe ser un asunto pensado, pues es crucial reconocer que las interacciones que tengan los niños con los objetos “no responden a cursos lineales e inequívocos, más bien, a modos autónomos para descubrirlos, conocerlos, disfrutarlos y transformarlos” (Cruz et al., 2021, p.95). Esto es especialmente importante porque la manipulación de objetos por parte de los niños, a través de las habilidades

psicomotrices es fundamental para el desarrollo de procesos mentales complejos, que permiten la construcción de relaciones: con el ambiente, con los otros y con los materiales, interacciones que son claves para el desarrollo infantil.

Al seleccionar objetos adecuados la maestra puede fomentar el proceso de descubrimiento de manera autónoma. En este sentido, se pueden considerar las categorías propuestas por los referentes mencionados, como lo son los materiales estructurados, no estructurados y recolectados en la naturaleza, la cotidianidad, en el comercio o en la industria. Al recuperar y utilizar estos objetos de manera intencionada, pensando en las necesidades y oportunidades de los niños para su movimiento y su deseo por “ver más, explorar, experimentar y conocer las posibilidades de su cuerpo en interacción con distintos elementos y en diferentes escenarios” (Cruz et al., 2021, p.96) se ofrecerán experiencias que fomenten el desarrollo integral de los niños y las niñas.

En otros términos, dentro de la propuesta de Emmi Pikler lejos de clasificar los tipos de materiales se habla de dos reglas generales al momento de seleccionar y disponer los objetos para los niños, y es que los objetos sean seguros y que contribuyan al aprendizaje, en otras palabras “Los objetos deben promover la actividad autónoma del niño, la exploración y el aprendizaje, sin poner en riesgo su salud” (Ministerio de Salud de Argentina, 2002, p.3)

Finalmente, la pedagogía Pikler plantea algunos principios fundamentales a tener en cuenta al momento de disponer los objetos en el espacio para la actividad de exploración del niño, de esta manera, el Ministerio de salud de Argentina, (2002) menciona que:

- Para la selección de los mismos es importante tener en cuenta las capacidades motoras y de manipulación alcanzadas por cada niño;

- Colocar los objetos en el espacio proximal le permite al niño acceder libremente a ellos. Esto significa que serán ubicados a su alcance, de modo tal que no perturben el ejercicio de los cambios posturales;
  - Disponer varias unidades de cada uno de ellos, de modo que le permitan el desarrollo de la percepción y la organización de las nociones de conjunto, de diferencia y de similitud.
- (p.5)

### **2.3 Creencias del docente**

Como tercer concepto en el marco de este ejercicio investigativo se encuentran las creencias del docente, partiendo de diferentes documentos en los cuales presentaremos diferentes definiciones.

Para iniciar, Dewey (1989) menciona que la creencia “abarca todas las cuestiones acerca de las cuales no disponemos de un conocimiento seguro, pero en las que confiamos lo suficiente como para actuar de acuerdo con ellas” (p.9). De esta forma, cada una de estas creencias se convierten para sí mismos en verdades personales, que guían los pensamientos, sentimientos y acciones. Sin embargo, con el paso del tiempo estas creencias pueden volverse cuestionadas y transformadas.

Esto ocurre debido a que las creencias están estrechamente ligadas a las experiencias y percepciones individuales, y a medida que se acumulan nuevas experiencias y conocimientos, pueden surgir dudas y contradicciones que chocan con las creencias que inicialmente fueron interiorizadas y aceptadas. Por lo anterior, las creencias, según Dewey (1989) son prejuicios y preconcepciones que no han sido sometidas a un examen crítico personal, sino que se aceptan sin

cuestionamiento. Aunque puedan ser acertados, su validez no se fundamenta en una evaluación objetiva.

Es de esta manera que, las creencias que se aceptan pueden estar arraigadas a nivel cultural y social. Según Oliver Vera (2009), la creencia:

Se entiende como una parte de la dimensión personal, afectiva y emocional, íntimamente ligada a la propia cultura que se manifiesta en el ambiente en el que estamos y en el que configuramos, influyendo, a su vez, en nosotros y en lo que hacemos. (Vera, como se citó en Fandiño et al, 2024, p.50)

Es decir que la cultura juega un papel crucial en la formación y configuración de las creencias. Esto implica que nuestras creencias están influenciadas por los valores, normas y tradiciones de nuestra sociedad.

Ortega y Gasset (2001) decían por su lado que “las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre qué acontece, de tal manera que en ellas vivimos, nos movemos y somos” (p.5). Es por esto que, las creencias repercuten en las actitudes, las expectativas, las decisiones, las interacciones, las prácticas y acciones que se desarrollan en la cotidianidad como consecuencia de lo que se piensa y hace.

Sin embargo, es importante destacar, que en el contexto de este ejercicio investigativo las creencias hacen referencia al paradigma del pensamiento del profesor, centrándose en cómo estas influyen en las prácticas y decisiones que toman en el aula. A diferencia de la perspectiva sociocultural, que se centra en la construcción social de las creencias y su relación con la cultura, en este paradigma las creencias se enfocan en los saberes formados de los profesores y su experiencia.

De igual manera, las creencias de las docentes siempre están implícitas en la forma en que abordan cada situación en el aula, influyendo de esta manera en la toma de sus decisiones y

acciones, en palabras de Spodek (1987) "las creencias de los profesores proporcionan una pantalla a través de la cual ellos ven el mundo y, por lo tanto, establecen las bases para sus acciones" (Spodek como se citó en Fandiño et al, 2024, p.48) Esto significa que sus percepciones y creencias actúan como un filtro que moldea su comprensión de la situación, influenciando la forma en la que interpretan lo que sucede, guiando su quehacer y orientando sus acciones y decisiones.

En otras palabras, las creencias de los profesores establecen las bases para sus acciones y decisiones en el aula. Si las creencias son limitantes, pueden afectar de manera negativa la calidad de las dinámicas y propuestas educativas. Por otro lado, si las creencias son reflexivas, inclusivas y centradas en los niños se puede diseñar un ambiente enriquecido, positivo, efectivo y transformable.

Por su parte, Rodríguez y Solís (2017) plantean que las creencias no están desarrolladas del todo pues son influenciadas por la subjetividad personal que se manifiesta por medio de las creencias que suelen expresarse a través de opiniones, actitudes o comportamientos, que a su vez influyen en la forma en que se toman decisiones, ya que están en la raíz de los procesos de pensamiento y reflexión que llevan a elegir una acción determinada (p.7). Es así que, las creencias que tienen cada uno de los docentes condicionan su manera de pensar y actuar en el aula, viéndose reflejadas en sus elecciones y determinaciones.

En otras palabras, las creencias que tienen los educadores inciden e impactan sobre las percepciones, juicios y decisiones que tienen y toman cada uno de ellos, influyendo y afectando su comportamiento en el aula. Algo importante a recalcar es que:

En los últimos años ha tomado fuerza la perspectiva que se enfoca sobre las cosas y las formas en que los profesores creen, idea que se basa en la suposición de que las creencias

son los mejores indicadores de las decisiones que ellos toman de manera individual en sus vidas y en sus clases (Calderhead, citado en Garritz, 2014, p.88)

Esto es especialmente relevante cuando se piensa en la resistencia al cambio, pues las creencias pueden influir significativamente en la forma en la que los docentes actúan en su práctica. “Ibrahim, Al-Kaabi y El-Zaatrani (2013) describen tres tipos de factores asociados a la resistencia al cambio: los factores psicológicos, los factores personales y los asociados a la falta de confianza.” (Córica, 2020). Específicamente, los factores personales de la resistencia al cambio están directamente articulados con las creencias, pues a partir de estas, los docentes pueden o no considerar que el cambio es pertinente y/o necesario, y así tomar decisiones; por ello, comprender estas creencias, como sugiere Fenstermacher (citado por Fandiño et al, 2024), es clave para comprender y mejorar su práctica.

## **2.4 Desarrollo psicomotriz**

Como cuarto concepto se encuentra el desarrollo psicomotor, partiendo de diferentes documentos se busca reconocer su significado.

Para empezar, Pacheco (2015), menciona que la psicomotricidad es entendida como “una función del ser humano que sintetiza psiquismo y motricidad con el fin de permitir al individuo adaptarse de manera flexible y armoniosa al medio que le rodea” (p. 8), definición que se acerca a la comprendida por Bonastre y Fusté (2007) quienes plantean que la psicomotricidad está relacionada con el cuerpo y la mente del niño como una unidad que tiene la finalidad de: comunicarse, conocerse e integrarse en el entorno que le rodea.

Es decir que, las posturas de Pacheco, Bonastre y Fuste coinciden en que la psicomotricidad es una función humana que integra el psiquismo y la motricidad, permitiendo al niño adaptarse de manera flexible y armoniosa al entorno. Ambas definiciones destacan la

importancia de considerar al cuerpo y la mente como una unidad, que se interrelacionan para lograr objetivos como: conocerse así mismo, comunicarse, interactuar con pares e integrarse en el entorno.

Lo anterior, se alinea con los planteamientos de Aucouturier y Lapierre (1980) quienes enfatizan en que “la práctica psicomotriz parte de una forma concreta de entender al niño en su globalidad, a través de sus manifestaciones ante el mundo que le rodea, en relación consigo mismo, con las personas de su entorno y con los objetos” (Aucouturier, citado en Bonastre et al., 2007, p.14). En este sentido el infante, va adquiriendo consciencia de su cuerpo y su totalidad corporal a través de la interacción con su entorno, los demás y la estimulación sensorial que recibe a través de su piel, sabores, olores y sonidos.

Por ello, Aucouturier sugiere que las experiencias tempranas en la vida de un bebé tienen un impacto significativo en su desarrollo integral y formación de la personalidad, en este proceso, el cuerpo juega un papel clave como “instrumento facilitador” que permite el movimiento, el contacto, las acciones físicas y las expresiones emocionales, las cuales tendrán un papel fundamental en la formación de la personalidad y de la identidad.

Por otra parte, Martínez y Núñez (1978) presentan una visión más enfocada en el ámbito de la psicología donde mencionan que: “Podríamos definir la psicomotricidad como una concepción del desarrollo, según la cual se considera que existe una identidad entre las funciones neuromotrices del organismo y sus funciones psíquicas” (Martínez y Núñez, como se citó en Muntaner, 1986, p.220). Es así que, se entiende que la psicomotricidad está relacionada con aspectos cognitivos, emocionales y simbólicos en la capacidad del desenvolvimiento en la vida cotidiana.

Es importante tener en cuenta y entender que las diferentes dimensiones mencionadas permiten comprender la complejidad del desarrollo del niño, sin embargo, la psicomotricidad las

reúne e integra, eliminando la separación entre el movimiento y la mente, reconociendo que están estrechamente interconectados.

De igual forma, además de las interacciones mencionadas, en el desarrollo psicomotriz también se incluyen las interacciones sensorio-motrices, pues como lo menciona Pacheco, (2015) “a través de la psicomotricidad se pretende conseguir la conciencia del propio cuerpo en todos los momentos y situaciones de la vida” (p.4), planteamiento que se relaciona con lo que menciona la Federación de enseñanza de Andalucía (2012) en la cual se establece que para tener conciencia del propio cuerpo se debe tener en cuenta aspectos como: el conocimiento del cuerpo, el esquema corporal, la lateralidad, la coordinación y la orientación espacial. (pp. 5-6).

Es así que, la psicomotricidad es fundamental para lograr una comprensión integral del propio cuerpo. Aspectos como el conocimiento del cuerpo, el esquema corporal, la lateralidad, la coordinación y la orientación espacial resalta la complejidad de la conciencia corporal. Esto, una vez más, reafirma que la psicomotricidad no se limita a la coordinación motriz, sino que abarca una comprensión más profunda de la relación entre el cuerpo y la mente. En conclusión, la conciencia del propio cuerpo es un proceso complejo que requiere la integración de estos aspectos, permitiendo una comprensión y control del cuerpo.

### **Capítulo 3: Marco metodológico**

En el siguiente capítulo se presenta el diseño metodológico de este ejercicio investigativo en el marco de la monografía, la cual es definida por Corona (2015) como un texto académico que es “resultado de una investigación documental determinada, donde se analizan, sintetizan e integran los resultados de Investigaciones publicadas” (p.65). Es decir que, se caracteriza por presentar una rigurosa revisión bibliográfica de diferentes publicaciones.

De acuerdo con la postura de Corona (2015) la monografía se presenta en diferentes tipos dependiendo del enfoque que se le dé a la misma, puede catalogarse como una monografía compilativa, investigativa o de análisis de experiencias. En el caso de este ejercicio investigativo se enmarca en el último, ya que, se emplea la descripción y explicación de las prácticas profesionales para después compararlas con otras perspectivas. (p.66-67)

A continuación, se encuentra ubicado el enfoque, el tipo de estudio, el método y los instrumentos utilizados:

### **3.1 Enfoque y método de investigación**

Este proyecto de investigación se ubica en el marco de un estudio de tipo cualitativo como lo plantean los autores Blasco y Pérez (2007), quienes señalan que “la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas” (p.25). Es por ello que este ejercicio investigativo asume el paradigma cualitativo por cuanto se utiliza para explorar la realidad de un fenómeno social en un contexto determinado, también porque utiliza una variedad de instrumentos como: entrevistas, imágenes y observaciones para recoger información.

Los estudios cualitativos se pueden clasificar en dos categorías: estudios descriptivos y estudios interpretativos. Sin embargo, este ejercicio de investigación se encamina en el segundo, específicamente en el tipo de estudio cualitativo: Fenomenología. Córdoba (2017) plantea que:

La Fenomenología como método investigativo, busca comprender los motivos y creencias que están detrás de los individuos y pretende describir la perspectiva y comprensión que estos tienen del mundo, es decir, cuál es el significado que el individuo da a su experiencia (p.32)

De esta manera, la fenomenología ofrece una comprensión profunda e integral de la experiencia, la importancia de la conciencia y la percepción individual, para este método se utilizan tres fases propuestas por Paciano Feroso (1988-1989, p.p 130- 133): La primera se relaciona con la recolección de datos: dentro de esta fase el investigador lleva a cabo entrevistas y observaciones in situ. En el segundo, se realiza un análisis de datos, en donde el investigador desarrolla una agrupación en categorías, que permitan ver características comunes en lo recogido, finalmente se encuentra descripción del fenómeno, en el cual se interpreta el fenómeno y se describe lo sustancial de la experiencia del sujeto (Córdoba, 2017, p.p 33-34)

### **3.2 Técnicas e instrumentos de recolección.**

#### **Entrevista**

La principal técnica que es utilizada para este ejercicio investigativo es la entrevista, la cual es entendida como “un encuentro comunicacional entre dos sujetos donde prima la vista, pues es a través de lo que se observa y escucha que se toma la información.” (Córdoba, 2017, p. 72). Es así que, esta técnica obtener y dar cuenta del objeto de estudio de la investigación a través de la información oral que es suministrada, reconociendo los aspectos que configuran las creencias de los entrevistados.

Se puede decir que hay tres tipos de entrevista: la entrevista estructurada, no estructurada y la semiestructurada, específicamente en este caso se desarrolla la última modalidad:

Se decide de antemano qué tipo de información se requiere y con base a ello se establece un guion de preguntas. No obstante, las cuestiones se elaboran de forma abierta lo que permite recoger información más rica y con más matices que en la entrevista estructurada. (Folgueiras, s.f, p.3).

Es por esto que, la flexibilidad en la formulación de preguntas en una entrevista semiestructurada puede llevar a una comprensión más completa con respecto al tema investigativo a tratar pues se obtiene información más enriquecedora.

El objetivo de implementar este tipo de entrevista es, reconocer de qué manera las agentes educativas de la Fundación Social Crecer entienden y diseñan ambientes enriquecidos. Estas entrevistas serán un factor importante, puesto que, a partir de las mismas, se llevó a cabo los análisis y reflexiones.

### **Observación**

Otra técnica clave para este ejercicio investigativo es la observación, “Ésta es la técnica más usada por los investigadores cualitativos para adquirir información. Para ello, el investigador vive lo más que puede con las personas o grupos que desea investigar, compartiendo sus usos, costumbres, estilo y modalidades de vida”. (Córdoba, 2017, p.72). De esta forma, se tuvo la posibilidad de observar la práctica de las profesoras en la cual emergen de alguna manera las creencias que configuran su quehacer docente, es por esto que la observación debe realizarse de manera consciente y con la mayor rigurosidad posible puesto que permitirá comprender el fenómeno del cual se tiene interés.

Así mismo, se hace relevante definir el enfoque de observación, puesto que pueden llegar a suceder diferentes cosas en un mismo espacio, de igual forma, para no olvidar lo observado se vuelve esencial acudir a un instrumento que permita registrar los acontecimientos claves, para ello utilizamos el diario de campo, el cual según Bonilla y Rodríguez (1997) “Puede ser especialmente útil [...] al investigador, en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (p.118). De esta

manera, dentro de esta monografía, la observación y el registro del diario de campo jugaron un papel importante ya que nos permitieron contrastar lo obtenido de la entrevista con lo que realmente las profesoras desarrollan en su práctica.

### **3.2.1 Proceso de recolección de la información**

Como se mencionó, para recopilar la información, realizamos entrevistas que nos permitieron obtener datos adicionales que no fueron evidentes durante la observación. Estas entrevistas semi-estructuradas que se desarrollaron con la coordinadora de la Fundación y las maestras, las cuales fueron grabadas y luego se transcribieron para su posterior análisis. (Ver anexo 1)

En la fundación, hay 5 profesoras y 5 auxiliares pedagógicas. Sin embargo, para este ejercicio investigativo se entrevistaron a las 3 profesoras titulares que acompañan los grupos “Mis ternuras 1 y 2” y “Mi hogar feliz”. A continuación, se presenta una caracterización de las participantes:

- Docente 1 (D1): 37 años, técnica en educación infantil, con 4 años de experiencia en la fundación.
- Docente 2 (D2): 56 años, técnica en educación infantil, con 25 años de experiencia en la fundación.
- Docente 3 (D3): 55 años, técnica en educación infantil, con 4 años de experiencia en la fundación.

De igual forma, se realizó un ejercicio de observación recogiendo lo encontrado en los diarios de campo. Estos diarios contenían descripciones precisas de lo observado, considerando las voces de las docentes y el personal administrativo. (Ver Anexo 2)

Los resultados de las observaciones y la entrevista se organizaron en torno a cuatro categorías clave: ambiente, materiales, rol de la maestra y psicomotricidad. A través del análisis de estas categorías, se identificaron patrones y tendencias en las creencias y prácticas de las profesoras sobre el diseño de ambientes. Si bien estas categorías proporcionaron una estructura para analizar los datos, también permitieron revelar las perspectivas y enfoques de las profesoras de manera integral, lo que enriqueció la comprensión de sus perspectivas sobre el diseño de ambientes para la psicomotricidad.

#### **Capítulo 4: Análisis de la experiencia desde la observación directa y las entrevistas.**

Antes de llevar a cabo las entrevistas a las profesoras, entramos a hacer un ejercicio de observación, frente a esa postura que tienen las maestras de la Fundación Social Crecer con respecto al diseño de ambientes para el desarrollo psicomotriz de los niños y niñas. Durante las sesiones en las que asistimos a práctica a las profesoras, notamos la ausencia de diseños de ambientes intencionados para los niños, por lo que surgieron en nosotras algunas hipótesis del porqué no se proponían, siendo algunas de estas la falta de tiempo, una resistencia al cambio o un desconocimiento frente a este tema.

Sin embargo, durante las entrevistas pudimos evidenciar que algunas de estas hipótesis coinciden y otras difieren:

Una de las hipótesis mencionadas, fue el desconocimiento frente a los diseños de ambientes; por su parte, Araya y Orellana, “destacan la importancia de la barrera auto percibida, así como el desconocimiento de las herramientas y de las metodologías como causa principal de la resistencia docente.” (Araya y Orellana, citado en Córlica, 2020). Sin embargo, al entrevistar a

las profesoras supimos que este no es su caso, debido a que en la Fundación se agencian capacitaciones alrededor de distintos ejes, tal como lo menciona la coordinadora:

“Precisamente va de la mano con cada uno de los componentes para la atención a la primera infancia, entonces ellas todas las semanas reciben capacitación de acuerdo a los componentes salud y nutrición, componente psicosocial, familia, comunidad y redes, que va desde esa atención psicosocial, ambientes seguros y protectores y desde la parte pedagógica, digamos que ahorita no hemos comenzado, pero la fundación siempre hace una contrapartida y les ofrece a ellas talleres de arte y les brinda también talleres de danza como una expresión del arte para que ellos también puedan multiplicarlo con las familias.” (Coordinadora Fundación social crecer, comunicación personal, 18 de abril de 2024).

Como se planteó, uno de los componentes es el pedagógico, en el que las profesoras destacan que conocieron los ambientes “Nos dan muchas capacitaciones sobre espacios... antes nosotros creíamos que ambientes y decoración era lo mismo... por los que decíamos: “Vamos a decorar” porque no tenía uno la palabra técnica, pero realmente no es decorar sino es... ambientar. Entonces fue un proceso suave, pero lo fuimos aprendiendo” (Docente 2, comunicación personal, 4 de abril de 2024). Esto lo relacionamos con lo que plantea Dewey (1933) quien dice que en la medida en la que se generan nuevas experiencias, pueden surgir dudas y contracciones que chocan con las creencias que estaban interiorizadas. Esto es evidente, pues tras las experiencias académicas que tuvieron las docentes en las capacitaciones, les permitieron conocer y realizar una distinción entre la decoración y el diseño de ambientes.

Es así que reconocimos, que las tres profesoras reciben una formación respecto al diseño de ambientes, de esta forma, en sus respuestas sobre el cómo comprenden el diseño de ambientes enriquecidos, encontramos que:

La docente 1 (D1) expresa la creencia de que el diseño del ambiente enriquecido es un espacio que puede ser adaptado o modificado, pero que debe responder a un propósito claro, pues su disposición influye en el proceso de desarrollo de los niños y niñas en el cual las transformaciones permiten ese avance integral de cada uno de ellos, esto se relaciona con lo que enuncia la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, (2019) “Los ambientes pedagógicos flexibles están abiertos a transformarse: son versátiles, permiten diversas configuraciones de los espacios físicos, mobiliarios y recursos.” (p.13)

La docente 3 (D3) destaca la influencia positiva que un ambiente enriquecido tiene en el niño, tanto a nivel físico como cognitivo. Ella enfatiza que un ambiente enriquecido contribuye al desarrollo integral de cada uno de los niños y niñas pero para que esto suceda, se debe tener un propósito definido y estar orientado hacia un objetivo específico; esto está vinculado con lo que sugiere Alfredo Hoyuelos quien argumenta que “Un espacio-ambiente deber ser acogedor y permitir el desarrollo global de cada educando, garantizando la seguridad afectivo-emocional, la confianza en sí mismo, la responsabilidad, la disponibilidad...construyendo el desarrollo de la motricidad, el lenguaje y la organización espacio-temporal” (Secretaria de educación del distrito, s.f, p.175)

Por otro lado, la docente 2 (D2) expresa la idea de que un ambiente bien estructurado facilita la transmisión de conocimientos tanto a las familias como a los niños. Su enfoque parte de la idea de que un entorno propicio simplifica el proceso de aprendizaje para todos los involucrados, lo que sugiere una perspectiva de diseño de ambiente encaminada a material de apoyo sobre las temáticas a abordar, esto guarda relación con lo que propone la organización aeioTU acerca de las elementos de los ambientes, como lo son los paneles informativos “donde se exponen información pertinente a la comunidad y las familias sobre diferentes acontecimientos

(...) con destino a la comunidad, en los campos pedagógico, administrativo y cultural.”  
(Organización aeioTU, 2015, p18)

En resumen, aunque las tres profesoras comparten una visión común sobre la importancia de crear y disponer un ambiente enriquecido, existen diferencias en cuanto a cómo conceptualizan y enfocan este aspecto, resaltando distintas perspectivas y énfasis en sus creencias educativas, esto se ve reflejado en lo que dice Spodek (1987) ya que las maestras son sujetos individuales que ven las cosas desde sus propios filtros, en este sentido, las creencias de las profesoras influyen en su enfoque pedagógico.

Sin embargo, a pesar de que se refieren a el diseño de ambientes con elementos idóneos, evidenciamos a partir de la observación en los encuentros que las D1 y D2 se refieren más a una decoración del espacio según las temáticas, y en otras ocasiones, a la realización de material de apoyo como tarjetas y láminas, estos recursos a menudo se centran en informar a los padres sobre las temáticas semanales, más que en fomentar un ambiente interactivo y participativo para los niños. Como lo sugiere la perspectiva de la D2, situación que se presentó en varias sesiones como se ejemplifica en la siguiente situación descrita en el diario de campo #3:

“Por otra parte, durante cada encuentro en las paredes las profesoras pegan carteles (la mayoría de veces elaborados rápidamente durante los encuentros) con información relacionada con la temática central. Estos son apoyos que usualmente suelen contener textos largos que se leen a lo largo de la sesión y no se profundiza sobre su contenido.” (Avendaño & Nope, comunicación personal, 19 de abril de 2024)

A pesar de que las tres profesoras reconocen la diferencia entre decoración y diseño de ambientes, como lo resalta una de las profesoras “Yo siento que la decoración es estática, entonces la ponemos y el niño no tiene acceso porque es una decoración, mientras que un diseño de ambientes se puede transformar.” (D1, comunicación personal, 4 de abril de 2014), en la

práctica pareciera que lo confunden, a excepción de la D3 quien diferencia la decoración de un ambiente enriquecido y estimulante para el desarrollo integral de los niños empleando durante los encuentros rincones o nichos. Estos no son implementados todos al mismo tiempo, sino que se tienen en cuenta esos intereses y a partir de los mismos se dispone el espacio, según relata en una experiencia que para ella fue significativa:

“Hubo uno que lo pensamos, lo creamos y al momento de hacerlo llamó mucho la atención, donde pusimos rincones para que los niños armaran cosas y entonces en uno pusimos cubos de espuma, en otro como fichas de construcción y en otros tubos de papel higiénico y pues ahí vi que les encanta explorar y pues las mamás aceptaron la actividad muy bien y pues nos fue súper bien” (D3, comunicación personal, 30 de abril de 2024). He aquí la importancia de diseñar intencionadamente un ambiente, como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2019)

El espacio y su organización se convierten en parte esencial de dicha construcción; la organización de los materiales, la clasificación de los mismos y la distribución de rincones de interés facilitan que el juego y las vivencias de los niños tengan una intención clara en su desarrollo según la edad. (p.13)

Por otra parte, a pesar de que las D1 y D2 coinciden en que sí diseñan ambientes, a raíz de la observación, se puede decir que no lo hacen con una intencionalidad clara, y en ocasiones lo hacen justo antes de que comiencen los encuentros con los niños, situación que se describe en el diario de campo #3: “Escogen los materiales de la bodega (la cual tiene variedad de elementos) de una manera improvisada minutos antes de que lleguen las familias “–¿Ponemos estas fichas? –Sí, que no sean pequeñas para que no se lo metan a la boca” (Dupla Hogar Feliz).” (Avendaño & Nope, comunicación personal, 19 de abril de 2024). Esta situación puede tener un impacto en contra de lo que dicen, pues es necesaria una planificación cuidadosa y una intencionalidad en el

diseño del ambiente, sin embargo, como lo dice Dewey las maestras confían plenamente en sus creencias hasta el punto de no cuestionarlas.

## **Materiales**

Además, a raíz de las entrevistas se evidencian que las tres profesoras tienen en cuenta un factor común al momento de seleccionar los objetos con los cuales los niños van a relacionarse entre sí, el cual está vinculado con la seguridad, como lo menciona la D2 “Que sean seguros y que sean fáciles de manejo para los niños, usamos más bien juguetes grandes”. (D2, comunicación personal, 4 de abril de 2024) tal como lo explica el Ministerio de educación Nacional de Colombia (2020) los materiales deben ser revisados minuciosamente antes de disponerlos en los espacios, confirmando la composición y el tamaño, además de tener en cuenta que las piezas que los conforman, no deben poner en riesgo la salud física ni mental.

De igual manera, las tres profesoras concordaron en tener en cuenta las diferentes características de los objetos para disponerlos en el diseño de ambiente, reconociendo los materiales estructurados, no estructurados, los materiales naturales y los reciclables, los cuales se acercan a las categorías planteadas por el MEN “En Ambientes para inspirar (MEN, 2019) plantean que la identificación de los materiales se da bajo cuatro categorías: a) materiales no estructurados, b) materiales estructurados, c) herramientas y utensilios y objetos de la vida cotidiana.” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2020, p.12)

Por otro lado, reconocemos a partir de la observación, que a pesar de que los materiales se disponen de manera improvisada, las D1 y D2 buscan seguir una categoría de acuerdo a las características de los mismos, hasta el momento identificamos que recurren a materiales de espuma (Cilindros, balones, triángulos, cubos), juguetes de encaje y rodillos. De esta manera, evidenciamos que la experiencia que han venido construyendo les ha permitido tener una

posición frente a la elección, sin embargo estas elecciones son influenciadas por las creencias de los docentes pues estas “influyen en sus percepciones y juicios, además de afectar su comportamiento en el aula (Pajares, 1992), y que son decisivas al momento en que los docentes asignan y organizan las actividades es decir, que son determinantes en la toma de decisiones” (Rodríguez & Solís, p.8)

### **Papel de la maestra**

Por otro lado, al interesarnos por conocer cuál creen las maestras que es su rol en el diseño de ambientes, encontramos que las tres profesoras tienen en cuenta la edad y las necesidades de los niños hacia el cual va dirigido el diseño de ambientes, así como lo expresa la D3 “No es lo mismo una actividad para un lactante que para un niño de 1 a 2 años que probablemente ya pasaron su arrastre, su gateo y ya inician su marcha”. Asimismo, respondiendo al grupo etario al que va dirigido el ambiente seleccionan los materiales a disponer. De acuerdo a la organización aeioTU (2015) “La ambientación es un momento primordial en el que el maestro reflexiona sobre el espacio y sobre los materiales que permanecerán en rincones y estaciones en relación con las dimensiones del desarrollo del niño.” (p.38)

Adicional, las D1 y D3 además de tener en cuenta el grupo, expresan la importancia de tener un objetivo y una finalidad, como lo dice la D1:

“todas las actividades que uno haga con los niños deben tener una intención, sino pues ese no es como el objetivo, entonces si vamos hacer un diseño de ambientes que tenga una intención de aprendizaje para el niño, que el niño se lleve como un aprendizaje significativo, pero si yo hago un diseño de ambientes por hacerlo, como por, bueno hagámoslo para que se vea bonito para decorar y si no tiene ninguna intencionalidad pues no sirve” (D1, comunicación personal, 4 de abril de 2024)

A partir de lo anterior, en la cartilla Creación de ambientes pedagógicos desarrollada por Marin y Patiño (2020) se menciona que “La intencionalidad pedagógica, es fundamental a la hora de hacer el diseño del ambiente pedagógico no debe ser limitante a un único fin porque en la niña, el niño y adolescente tendrán diferentes experiencias que orientarán sus propias búsquedas” (p.5).

En cuanto a su papel durante la implementación acerca del diseño de ambiente encontramos dos perspectivas, la D2 comenta que su rol es estar pendiente para prevenir accidentes, en sus palabras “También es estar pendiente porque digamos en el primer salón, tenemos una bajada, un escalón donde puede haber accidentes, entonces eso, claro.” (D2, comunicación personal, 4 de abril de 2024) mientras que las D1 y D3 dicen que su rol es observar cómo los niños se desarrollan en el ambiente, como lo dice una de ellas “Ahí sería observar, todos esos grandes avances que tienen, si, momento a momento de cada niño y cada niña” (D3, comunicación personal, 30 de abril de 2024), esto reflejado en la postura de María Montessori, en donde dice que la maestra “Debe observar a los niños y estar atenta a sus necesidades para responderles adecuadamente, pero sin inmiscuirse en la actividad del niño” (Sanchidrian, 2014, p.43)

Por lo anterior, podemos destacar que las creencias que tienen las docentes frente al rol que desempeñan en un diseño de ambientes, condicionarán sus acciones, como lo plantea Ortega y Gasset (2001) eso que piensan determinará la forma en la que se perciben así mismas y las actividades que deben o no realizar.

Finalmente, las tres docentes expresan que después de llevada a cabo la propuesta, su rol es reflexionar y evaluar el diseño de ambientes, esto a partir del acto de “observar al niño para poder uno analizar bien la situación y poder mejorar en la próxima, porque yo siento que como docentes todo lo que planeamos no nos sale tal cual, por eso debemos observar a ver en qué

podemos mejorar” (D1, comunicación personal, 4 de abril de 2024). A pesar de que todas las profesoras concuerdan con lo anteriormente expuesto, a partir de la observación evidenciamos que las D1 y D2 no realizan el ejercicio de evaluación.

### **Psicomotricidad**

El interés del desarrollo de esta monografía gira en torno a las creencias de las profesoras frente al diseño de ambientes para el desarrollo psicomotriz, por esta razón resulta relevante conocer la perspectiva que tienen cada una de ellas frente al aspecto psicomotriz, encontrado de esta manera que:

La D1 menciona que la psicomotricidad es relevante en el proceso de crecimiento, ya que influye en el progreso del niño en todos los aspectos permitiendo así el desarrollo integral de los mismos, en otras palabras, “El término psicomotricidad se divide en dos partes: el motriz y el psiquismo, que constituyen el proceso de desarrollo integral de la persona” (Federación de enseñanza de Andalucía, 2012, p.1)

La D2 enfatiza que cuando un niño está bien a nivel psicomotriz, tiene mayores probabilidades de lograr avances significativos en su desarrollo global, es decir que el bienestar psicomotor es clave para el progreso general del niño, en palabras de Pacheco (2015) “La psicomotricidad trata de hacer una lectura globalizadora de los progresos y adquisiciones motrices que marcan la evolución del ser humano y cuya importancia condiciona el devenir de otros procesos (el lenguaje, la relación afectiva, los aprendizajes de lectura, escritura y cálculo, etc.)”. (p.7)

Por último, la D3 destaca la conexión estrecha entre el pensamiento y la corporalidad en el proceso de desarrollo. Para ella, la psicomotricidad es un elemento unificador que integra tanto la mente como el cuerpo en el desarrollo cognitivo y motor de los niños, en palabras de Bonastre

& Fuster (2007) “el cuerpo y la mente del niño que tiene la finalidad de comunicarse, conocer e integrarse en su entorno” (p.83)

En resumen, las tres profesionales coinciden en que la psicomotricidad desempeña un papel crucial en el desarrollo infantil, influyendo en el crecimiento, aprendizaje, el bienestar y la integración mente-cuerpo de los niños. Por esto, las maestras mencionan que es de gran importancia diseñar ambientes que fomenten la corporeidad y la experiencia del cuerpo donde los espacios que se proponen promuevan desafíos y oportunidades para que los niños y niñas exploren de forma activa.

Así mismo, durante las observaciones realizadas, evidenciamos que muy pocas veces son implementados diseños de ambientes en los cuales se hace uso del gimnasio de espuma con el que cuenta la fundación, sin embargo, son otro tipo de desafíos psicomotores que se dan en los ambientes, con múltiples posibilidades, para desarrollar acciones para desplazarse y alcanzar los objetos por los cuales se interesan, además proponen experiencias donde los niños interactúan con sus pares de diversas formas.

## **Limitaciones**

Inicialmente, antes de llevar a cabo las entrevistas, suponíamos que las causas que limitaban a las profesoras para diseñar ambientes, eran el desconocimiento, la actitud de resistencia al cambio, la falta de recursos, la falta de tiempo, encontrando que solo la última es un factor real.

Las D1 y D2 concuerdan en que el tiempo es un gran limitante, pues en palabras de una de ellas “es difícil que se convierta en un diseño de ambiente para el niño y termine siendo una decoración, porque el niño no puede tocar o interactuar, no puede hacer muchas cosas porque no tenemos el tiempo para volver a diseñarlo” (D1, comunicación personal 4 de abril de 2024), esto

se ve reflejado en la práctica, como se observó en la improvisación de espacios para los niños minutos antes de iniciar los encuentros, lo que sugiere que la falta de tiempo limita la capacidad de diseñar ambientes, dejando de lado la planificación y la programación, lo que no debería ser así, pues “es fundamental, considerando que la cantidad de tiempo disponible y el entusiasmo por parte de los docentes para llevar a cabo los cambios, impactará en las sensaciones de resistencia” (Lane, 2007 citado en Corica, 2020).

Así mismo, las profesoras enfrentan dificultades para reflexionar y mejorar los ambientes debido a la carga de trabajo y la falta de tiempo. Como lo expresa la D1 “Nosotros, si lo evaluamos, pero como acá todo es contra el tiempo no hay como ese espacio de uno decir oiga hoy si me faltó eso y para el próximo encuentro lo voy a enriquecer con esto” (D1, comunicación personal, 4 de abril de 2024). Esta presión por el tiempo y la falta de espacios limita la capacidad de las profesoras para diseñar ambientes innovadores, lo que refleja que las maestras pueden priorizar otras tareas consideradas para ellas más urgentes.

Un factor limitador nuevo que encontramos en las entrevistas, es la salud, como lo expresa la D2:

“entonces son cosas que a veces no las puedo hacer y se vuelve un desafío para mí y siento que es un desafío muy grande, porque a veces quiero sentarme en las colchonetas, pero no lo puedo hacer, es difícil, quiero hacer muchas cosas, pero a veces por mi salud no las puedo hacer.” (D2, comunicación personal, 4 de abril de 2024)

“Otro factor que puede influenciar la respuesta de los docentes a la innovación es el grado de cansancio crónico. El cansancio crónico puede ser pensado como una de las muchas posibles variables moderadoras que afectan los valores de la expectativa de desempeño y el valor subjetivo asignado a las iniciativas” (Gonsiewski, 2014 citado en Corica, 2020). Es decir que,

muchas veces las actitudes y acciones de las profesoras dentro del aula están vinculadas con la barrera del bienestar físico y psicológico.

Así mismo, hemos conocido que la incertidumbre también ha influido en la implementación del diseño de ambiente como lo plantea la D3 “El desafío es lo que de pronto está en mi mente de lo que vaya a ocurrir con los niños y cuando ya ellos llegan (...) entonces no siempre se cumple con el objetivo que uno se plantea, con la expectativa" (D3, comunicación personal, 30 de abril de 2024). Frente a esto se ha planteado que:

“el cambio mueve a las personas desde lo conocido y confortable a lo desconocido, inusual e incómodo (...) produciendo una diversidad de temores e incertidumbres, por lo que la resistencia al cambio es, en el fondo, la resistencia a la idea de perder algo conocido para ganar algo desconocido (Ibrahim, et.al, 2013)” (Corica, 2020)

Finalmente, un factor en el que coincidieron las tres profesoras es que los padres impiden la libre exploración e interacción de los niños al mantenerlos en sus piernas o brazos, tal como lo dice la D2:

“Hay familias que siempre tienen a los niños cargados y no los dejan ir a jugar con los otros que se encuentran en el salón, por eso procuro que las actividades sean a piso, para que las mamás se tengan que sentar, porqué sino, ellas van a estar con los niños siempre sentados en la silla” (D2, comunicación personal, 4 de abril de 2024).

Finalmente, las limitaciones a las que se enfrentan las profesoras pueden influir de manera significativa en la formación y transformación de sus creencias. Por ejemplo, la falta de tiempo puede hacer que las profesoras sientan que no están capacitadas para planificar y preparar ambientes novedosos, lo que refuerza las creencias limitantes como “no tengo tiempo de cambiar”.

El estrés y el agotamiento físico afectan la confianza y la motivación de las profesoras, lo que puede hacer que sientan que no tienen lo necesario para manejar los retos de diseñar ambientes enriquecidos. Finalmente, las limitaciones exteriores, como la presión de los padres y la institución, también contribuyen a la elaboración de creencias negativas, si, por ejemplo, una profesora ve que los padres no participan en lo que diseñan, también hará que crean que no pueden hacer un ambiente enriquecidos exitosos. En general, las limitaciones crean un ambiente en el cual las profesoras sienten que no pueden hacer ambientes enriquecedores, lo que a su vez refuerza las creencias limitantes y limita su habilidad de mejorar.

### **Conclusiones**

Al concluir este ejercicio investigativo, emergieron reflexiones valiosas que, si bien no son conclusiones definitivas debido a la naturaleza subjetiva de las creencias, permiten identificar las creencias de algunas profesoras y su influencia en las propuestas que implementan en su práctica docente, específicamente en relación con el diseño de ambientes para la psicomotricidad.

Con la entrevista y las observaciones se logró la caracterización de las creencias de las profesoras sobre el diseño de ambientes para la psicomotricidad, a partir de categorías que fueron previamente seleccionadas que permitieron ver características comunes de lo recogido, en donde se encontró una creencia compartida de su importancia del diseño de ambientes para el desarrollo integral de los niños y niñas. Sin embargo, se evidenció que las profesoras tenían distintos enfoques y énfasis en la complejidad y riqueza de este, resaltando aspectos como: la adaptabilidad y propósito del ambiente, y la facilitación del proceso de aprendizaje para las familias y los niños.

Es así que, la influencia de las creencias de las profesoras en la selección de materiales es un aspecto importante a considerar, ya que puede afectar la efectividad del ambiente. Es posible que las profesoras estén limitando su enfoque a ciertos tipos de materiales debido a sus creencias. Al reconocer y explorar estas creencias, las profesoras pueden ampliar su comprensión de los materiales y su potencial para promover el aprendizaje y el desarrollo infantil.

Además, es interesante destacar que esta selección y categorización no parece ser el resultado de una planificación deliberada, sino más bien una respuesta a la experiencia y la intuición de las profesoras. Esto afirma que las creencias y pensamiento de las profesoras sobre el desarrollo infantil están influyendo en sus decisiones sobre la selección de materiales.

Sin embargo, en algunas ocasiones, las profesoras se enfocan en la creación de materiales de apoyo, como tarjetas o láminas, que, aunque son útiles, no necesariamente contribuyen a la creación de un ambiente que invite a la participación de los niños, pues estas son elaboradas para abordar las temáticas semanales dirigidas especialmente a los padres y madres de familia. Esto sugiere que las profesoras priorizan la presentación visual sobre la funcionalidad y el impacto pedagógico, evidenciando una confusión entre decoración y diseño de ambientes en su praxis, a pesar de reconocer la distinción en su discurso.

Por otra parte, las profesoras consideran que su papel durante la implementación del diseño de ambiente incluye adaptarse a las necesidades y edades de los niños, seleccionando materiales y actividades adecuadas para cada grupo etario. Además, coinciden en la importancia de reflexionar y evaluar el diseño de ambientes después de su implementación, aunque no siempre se lleva a cabo de manera efectiva. Sin embargo, es destacable que las profesoras consideran la edad y las necesidades de los niños al diseñar ambientes, lo que sugiere un enfoque centrado en el niño y una conciencia sobre la importancia de adaptar el ambiente.

Es importante reconocer que las profesoras no sólo enfrentan desafíos externos como la falta de tiempo y espacios, sino también internos, como la priorización de ciertas tareas, además de aspectos relacionados con su bienestar físico y psicológico. Las creencias de las profesoras sobre el diseño de ambientes están influenciadas por factores limitantes como la falta de tiempo, la salud, la incertidumbre y la influencia de los padres, lo que afecta su capacidad para implementar cambios y mejorar la calidad de los ambientes de aprendizaje.

Finalmente, cabe destacar que las creencias de las profesoras no son estáticas, sino que pueden evolucionar y cambiar a medida que ganan experiencia y reflexionan sobre su práctica. Al reconocer y explorar sus propias creencias y concepciones, las profesoras pueden desarrollar una mayor conciencia de su enfoque y práctica docente, lo que les permite hacer ajustes y mejoras para beneficiar a los niños. De esta manera, las creencias de las profesoras pueden ser un punto de partida para el crecimiento y el desarrollo profesional continuo.

Por lo anterior, es de gran importancia continuar investigando sobre las creencias de las profesoras y su influencia en la práctica en relación con el diseño de ambientes, no solo desde el desarrollo psicomotriz de los niños sino desde otras perspectivas más amplias que consideren nuevas posibilidades. Al profundizar en la comprensión de las creencias de las profesoras y su impacto en el diseño de ambientes, podemos identificar oportunidades para apoyar el desarrollo profesional de las profesoras buscando superar esos factores limitantes y mejorar así la calidad de la educación infantil.

*Al empezar este ejercicio investigativo, nos embarcamos en un camino de auto reflexión que nos llevó a evaluar críticamente nuestra formación a nivel personal y académico, recordando nuestro paso en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori en grado*

*undécimo, donde nuestro conocimiento acerca del ambiente era superficial. Pues creíamos que este se limitaba únicamente a cuestiones decorativas y organización espacial.*

*Sin embargo, gracias a los conocimientos y experiencias construidas durante nuestra formación en la Universidad Pedagógica Nacional y en especial en el desarrollo de esta monografía, nuestra perspectiva sobre el ambiente se ha transformado. Ahora comprendemos que el diseño de ambiente constituye un elemento fundamental en la educación infantil, que trasciende la organización física y se convierte en un espacio de crecimiento, desarrollo y exploración.*

*Esta investigación nos ha permitido profundizar en las teorías relacionadas con el ambiente y su influencia en el desarrollo infantil, además de permitirnos analizar críticamente nuestras propias creencias identificando así posibilidades para mejorar nuestra práctica pedagógica.*

## Referencias

- Abad, J. (2006) Escenografías para el juego simbólico. Revista Aula de Infantil, nº 32. Noviembre-diciembre, Pp. 10-16.
- Abad, J.(2006). La Escuela como ámbito estético según la pedagogía reggiana. La Salle España
- aeioTU. (2015). *El ambiente como potenciador del aprendizaje. Cartografía curricular. Colombia.*
- Alanis, F. (2011). *Incapacidad pedagógica y desinterés en la práctica docente. vol. 16, núm. 51, p. 1273-1297. México.*
- Berrío, L., Giraldo, E., Perdigón, N & Poveda, M. (2017). “Los diseños de ambientes como eje transversal del modelo pedagógico en la educación Infantil” Revista Fundación universitaria Unimonserrate. Bogotá-Colombia.
- Blasco, J. & Pérez, J. A. (2007). “Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes”. Editorial Club Universitario. España.
- Bonastre, M. & Fuste, S. (2007). *Psicomotricidad y vida cotidiana. España.*
- Bonilla E., Rodríguez P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Ediciones Uniandes. Grupo editorial Norma. Bogotá- Colombia.*
- Buitrago, K. (2020). *Estrategias lúdico-Pedagógicas de Estimulación Temprana Encaminadas a Favorecer el Desarrollo Psicomotriz en Niños-Niñas de 2-3 Años, Colegio 1-2-3 Por Mí, Área Metropolitana de Bucaramanga*. [Licenciatura en educación infantil]. Universidad Santo Tomás. Colombia.
- Burbano, Av & Páramo,P. (2021). Introducción. En M. Ramírez (ed.), El tercer maestro: la dimensión espacial del ambiente educativo y su influencia sobre el aprendizaje (pp.13-15)
- Caraballo, A & Castro, J. (2022). “La importancia del aula de primera infancia como ambiente enriquecido para el pleno desarrollo integral del niño”. Uruguay: IFD.
- Carrillo, Y., García, E. & Peñaranda. (2019). *El proyecto pedagógico de aula, una posibilidad para la expresión psicomotriz en los niños y niñas del grado 102 del Colegio Alemania Unificada IED. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.*
- Córdoba, H. (2017). *Investigación cualitativa. Bogotá - Colombia.*
- Córica, J. (2020). *Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. Argentina.*

- Corona, L. (2015). *Uso e importancia de las monografías. Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*. 34(1):64-68. Cuba.
- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I & Guzmán (2013). "Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas". *Estudios pedagógicos*, (2), 95-113. Chile.
- Cruz, E., Durán, S., Martín, M & Pulido, J. (2021). *Los objetos que intervienen en las experiencias de juego. En Pineda. M (Ed.), Retratos del juego en Colombia (pp.93-114). Editorial. Universidad pedagógica nacional.*
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona, Paidós.*
- Durán, S., Fandiño, G. & Pulido, J. (2004). *Trayectorias y rutas posibles para la investigación en educación infantil. 1ª. ed. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.*
- Fandiño, G., Duran, S., Pulido, J. & Cruz, E. (2024). *El pensamiento del profesor: Marco para comprender las creencias de los profesores. En Castro. A (Ed.), Lecturas de maestras: El ingreso de niños de 3 y 4 años a los colegios públicos de Bogotá. (pp 45-55). Universidad pedagógica Nacional.*
- Federación de enseñanza de Andalucía. (2012). *La psicomotricidad infantil. España.*
- Folgueiras, Pilar. (s.f). *Técnica de recogida de información: La entrevista.*
- Garritz, A. (2014). *Creencias de los profesores, su importancia y cómo obtenerlas. México.*
- Giraldo, L. (2020), "Organización del Espacio del Aula Infantil y Creencias Asociadas". *Zona próxima*, 36(1), 28-48. España.
- González, J. (2018). *La psicomotricidad: evolución histórica, concepto y cómo se concibe hoy en día. Visión actual de dos maestras de Educación infantil en Segovia". [Grado en educación infantil]. Universidad de Valladolid. España.*
- Herrera, L. (2019). *Ambientes enriquecidos para la primera infancia. Sistematización de una experiencia pedagógica" [Especialización en infancia, cultura y desarrollo]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.*
- Iglesias, L. (2008). *Observación y evaluación de ambientes de aprendizaje en educación infantil: Dimensiones y variables a considerar*

- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Ministerio de la Protección Social & Ministerio de Educación Nacional. (2007) *Política Pública Nacional de Primera Infancia: “Colombia por la primera infancia”*. Colombia
- Instituto de Bienestar Familiar (1 Ed.). (2019). *Anexo Orientaciones técnicas transformación de espacios pedagógicos*. Colombia.
- Instituto de bienestar familiar. (2022). *Manual operativo modalidad familiar para la atención a la primera infancia*. Colombia.
- Jiménez, A., Feliciano, L. (2006). *Pensar el pensamiento del profesorado*. *Revista española de pedagogía*, (223), (105-122). España.
- López, J & Garzón, N. (2022). *Actividad física y desarrollo psicomotriz de niños y niñas de grado jardín del colegio Parques de Bogotá, Bosa*. [Especialización en infancia, cultura y desarrollo]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.
- Majem, T & Odena, P. (2001). *Descubrir jugando*. Francia.
- Marín, V & Patiño, I. (2020). “Creación de ambientes pedagógicos como potenciadores del aprendizaje en la primera infancia” [Especialista en arte en los procesos de aprendizaje]. Ministerio de Educación de Colombia.
- Migliani, A. (21 de julio, 2020). *Mejorando el entorno educativo con el enfoque de Reggio Emilia*. Archdaily. Recuperado de: <https://www.archdaily.co/co/943861/mejorando-el-entorno-educativo-con-el-enfoquede-reggio-emilia>
- Ministerio de Educación Nacional & Otros (2019). *Ambientes para inspirar*. Bogotá D.C.
- Ministerio de educación nacional. (2014). *La exploración del medio en la educación inicial orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Colombia
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Espacios de vida: Creación de ambientes pedagógicos*. Bogotá D.C.
- Ministerio de Salud de Argentina. (2002). *Factores del entorno: Desarrollo Infantil*. Argentina.
- Montessori, M. (1882). *Educación para un nuevo mundo*. Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (1882). *El amor al ambiente*. En D. Chimalistac (Ed.), *El niño el secreto de la infancia*. Editorial Diana.
- Muntaner, J. (1986). *La educación psicomotriz: concepto y concepciones de la psicomotricidad*.

- Ortega, J & Gasset. (2001). *Ideas y creencias*.
- Pacheco, G. (2015). *Psicomotricidad en Educación Inicial*. Ecuador.
- Puche, R.; Orozco M.; Orozco, B & Correa, M. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Colombia.
- Rodríguez, J & Solis, C. (2017). *Creencias docentes: Lo que se hace en el aula es consecuencia de lo que se piensa*. Perú.
- Rodríguez, M. (2017). *El diseño de ambientes: una oportunidad para reflexionar mi práctica pedagógica*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional
- Sanchidrián, C. & Ruiz, J. (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*.
- Sanchidrián, C. (2014). *Montessori: El método de la pedagogía científica*. España.
- Secretaria de Educación del Distrito. (S.f). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial*. Colombia.
- Secretaria General Instituto Colombiano de Bienestar Familiar Jefe de la Oficina Jurídica Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, (2010). Rescatado de:  
[https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/concepto\\_icbf\\_0027891\\_2010.htm#:~:text=A%20partir%20de%20la%20Constituci%C3%B3n,desarrollo%20que%20poseen%20dignidad%20integral](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/concepto_icbf_0027891_2010.htm#:~:text=A%20partir%20de%20la%20Constituci%C3%B3n,desarrollo%20que%20poseen%20dignidad%20integral).
- Tardif, M. (2014). *Los Docentes ante el saber*. España.
- Ustate, L. (2017). *Las creencias de docentes de educación infantil acerca de los ambientes de aprendizaje: Un estudio de caso*. [Maestría en educación]. Universidad del Norte. Colombia.
- Vargas, G.; Gutiérrez, E. *La pregunta como dispositivo pedagógico*. En *Itinerario Educativo*, No.60 (2012) pp. 173-191. DOI: <https://doi.org/10.21500/01212753.1408>
- Zuleta, O. (2005). *La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje*. En: *Educere* v.9 n.2. Venezuela.

### **Bibliografía:**

- Otalora, Y. (2019). *Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia*
- Hernandez, P., Miranda, I & Guevara, G. (2022). *Ambientes de aprendizaje y su influencia en el aprendizaje de educación inicial*.

Grados, S. (2002). *La entrevista en organizaciones*.

Riera, M. (2005). *El espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia*.

## ANEXOS

### Anexo 1. Tabla de entrevista a la coordinadora

Pregunta	¿Qué esperamos obtener?	(Coordinadora)
1. ¿Cuál es la entidad que rige la fundación?	Conocer a qué institución está vinculada la Fundación social crecer.	Bueno, pues ellos como tal en este contrato estaban bajo el Instituto colombiano de Bienestar Familiar, pero pues son una entidad privada sin ánimo de lucro.
0. ¿Cuáles son las estrategias que la fundación utiliza para el trabajo con las familias?	Con esta pregunta buscamos que la coordinadora nos comente cuáles son las dinámicas que se establecen en la Fundación, evidenciando cuáles son las más usadas por las profesoras.	Ellos se basan en lo que dicta la política de primera infancia, entonces está bajo los estándares de la atención integral en la primera infancia, que son cada uno de los componentes que nosotros manejamos dentro de la atención como tal de la modalidad.
0. ¿Qué elementos tienen en cuenta para realizar las capacitaciones a las profesoras?	Con este interrogante buscamos identificar los enfoques y los objetivos que tienen las capacitaciones que se llevan a cabo en la fundación.	Precisamente va de la mano con cada uno de los componentes para la atención a la primera infancia, entonces ellas todas las semanas reciben capacitación de acuerdo a los componentes salud y nutrición, componente psicosocial, familia, comunidad y redes, que va desde esa atención psicosocial, ambientes seguros y protectores y desde la parte pedagógica, digamos que ahorita no hemos comenzado, pero la fundación siempre hace una contrapartida y les da a ellas talleres de arte y les da también talleres de danza como una expresión del arte para que ellos

		<p>también puedan multiplicarlo con las familias.</p> <hr/> <p><b>¿Y quién imparte estas capacitaciones?</b></p> <p>Los profesionales interdisciplinarios, entonces en este caso digamos ambientes seguros y protectores como coordinadora yo realizo la capacitación, pero salud y nutrición, los profesionales de nutrición y enfermería y en cuanto a familia, comunidad y redes, todo el tema de redes, activación de rutas, lo hace la profesional psicosocial que puede ser trabajadores social o psicóloga.</p>
<p>0. ¿Se han impartido capacitaciones frente al diseño de ambientes? ¿De qué forma y con qué fin?</p>	<p>Buscamos conocer cuál es el acercamiento que se ha realizado desde la fundación frente al diseño de ambientes, reconociendo cuál ha sido la manera de conocerlo.</p>	<p>Sí, digamos que de hecho esta semana estamos en cuanto a toda la parte de ambientes seguros y protectores desde los encuentros grupales específicamente en esta semana lo que se busca es claro, no solamente es ambientar sino generar un ambiente seguro para los niños desde la atención que nosotros prestamos, pero desde la protección y prevención de los riesgos. Digamos que algo que se les decía para esta capacitación es que todos los riesgos que hay en la primera infancia son prevenibles, el hecho de no prevenir esos accidentes se puede interpretar como una violencia no directa, por decirlo así.</p> <hr/>

		<p><b>¿Cuándo impartes esos talleres de ambientes, digamos se habla acerca del espacio del salón o algo así y digamos cómo se hacen esas orientaciones?</b></p> <p>Digamos que bueno, cuando hablamos de todo el tema de ambientación, lo que les decía uno, nosotros nos piden desde el ICBF sí o sí prevenir todo tipo de accidentes y riesgos, entonces que las tomas estén así, pero, por ejemplo, si ya nos vamos a una ambientación para la planeación, ellas todos los lunes, por ejemplo, deben realizar una ambientación que sea primero segura para los niños, pero que les permita a ellos también manejar toda la parte de estimulación temprana.</p>
<p>0. ¿Cuáles son las razones para permitir que la Universidad Pedagógica Nacional se vincule con la Fundación Social Crecer?</p>	<p>Queremos reconocer qué concepto tienen en la fundación acerca de la Universidad Pedagógica Nacional y sus estudiantes, además del motivo de permitimos intervenir en la Fundación.</p>	<p>La universidad ya lleva varios años trabajando con la fundación y pues evidentemente desde toda la parte de licenciatura y pedagogía creo que es evidente que la Universidad Pedagógica es la mejor en cuanto a eso. Y es más que todos los aportes que ustedes nos brindan como profesionales en formación, el poder traer los conocimientos frescos y poder también, no solamente el trabajo con las familias, sino el trabajo que ustedes hacen con las profesionales o con las profes que están acá, el recordarle algunas cosas o incluso enseñarnos algunas cosas que posiblemente ya se nos habían pasado, se nos habían olvidado o que están ahorita dentro de lo que se trabaja con los niños, porque no es lo mismo el trabajo que se hacía hace 10 años, 20 años, porque nuestros profes llevan 20 años en esto, entonces no es lo mismo cómo se manejaba hace 20 años a como hoy en día se pueden</p>

		empezar a implementar otras escenas, estrategias con los niños.
--	--	---

## Anexo 2. Tabla de entrevistas a docentes

Pregunta	¿Qué esperamos obtener?	(37 años) D1	(56 años) D2	(55 años) D3
1. ¿Cuánto tiempo de experiencia lleva trabajando con niños de 1 a 2 años? (Tanto en la fundación como en otros lugares).	Con esta pregunta queremos reconocer si el hecho de que una profesora lleve más tiempo ejerciendo implica que haya desarrollado diferentes estrategias en su trayectoria docente.	La experiencia que tengo enfocada como tal con niños de 1 a 2 años no, digamos que es más desde las madres gestantes hasta los 2 años llevo más o menos 10 años	He trabajado con madres gestantes hasta niños de dos años. Llevo 25 años.	Desde el 91, más o menos 33 años. En la fundación llevo 4 años.
2. ¿Qué capacitaciones académicas ha recibido?	Con esta pregunta queremos resaltar la importancia de la formación que han tenido hasta el momento las profesoras, pues de acuerdo a la formación podemos llegar a encontrar	Bueno yo tengo varios cursos así pequeños, el técnico y ahorita que estoy estudiando la licenciatura en educación infantil (cuarto semestre).  Los cursos realizados están enfocados en la Literatura, estrategias para la primera infancia	Soy bachiller, soy técnico en el Sena. Tengo un diplomado de la Pedagógica, tengo uno con la Cundinamarca y otro de la Nacional, respecto a la Atención integral a la primera infancia y hábitos alimenticios saludables.	Soy técnica y me falta alrededor de un año para terminar la licenciatura.

	docentes que en su práctica encuentran significativo la aplicación de propuestas como lo son el diseño ambiente.			
3. ¿En qué le han aportado las capacitaciones académicas que ha recibido?	A partir de este interrogante buscamos identificar qué implicaciones han tenido las capacitaciones académicas en su labor docente y que han logrado con ello.	Cada que uno se capacita aprende algo nuevo que aporta al aprendizaje que uno tiene. Nosotras somos docentes, entonces desde cada área que nos capacitan nos enseña y como ustedes saben el padre le cree todo lo que dice el docente, entonces no podemos dar como una información falsa o hablar más de lo que no sabemos.	Nos dan muchas capacitaciones sobre espacios, como tener... antes nosotras creíamos que ambientes y decoración era lo mismo por lo que decíamos: "Vamos a decorar" porque no tenía una palabra técnica, pero realmente no es decorar sino es... ambientar.  Entonces fue un proceso suave, pero lo fuimos aprendiendo, no se dice: "Voy a decorar", lo correcto es: "Voy a ambientar" y eso de acuerdo a las necesidades, pero también de acuerdo a los Ejes. ¿Cómo tenemos que ambientar?, ¿Cómo tenemos	En lo pedagógico debemos ir avanzando, los niños siempre van a ser los mismos pero el entorno va cambiando.  Nos están capacitando constantemente, el año pasado estuvimos con una pedagoga que nos enseñó sobre muchas actividades musicales y de estimulación para los niños.  <hr/> <b>¿Esas habilidades de estimulación estaban relacionadas con lo corporal? ¿Qué tipos de ejercicios les mostraban?</b>

			<p>que hacer que las familias se enamoren?</p> <hr/> <p><b>¿Quién le daba esas capacitaciones ?</b></p> <p>Nos la da la fundación porque son las contrapartidas, entonces ellos buscan los profesionales para que nos capaciten... los días lunes y viernes casi siempre nos lo dejan para capacitaciones.</p> <p>Hay capacitaciones en danzas, en arte, en recreación. Todo eso hace falta porque es como el engranaje para el programa.</p> <hr/> <p><b>¿Estas capacitaciones por eje (temática) son por semana o por mes?</b></p>	<p>Es como todo el ser, es algo integral, motricidad fina, motricidad gruesa y toda su parte cognitiva.</p>
--	--	--	--	---

			<p>Cada capacitación es mensual, cada lunes se dedican 3 horas o más, dependiendo si nos debemos desplazar se nos va la mañana completa, porque no son acá es en otros sitios específicos.</p>	
<p>4. ¿Describa cuáles son las estrategias que utilizan en la fundación para los encuentros?</p>	<p>A partir de este interrogante buscamos que las profesoras describan la dinámica que establecen en los encuentros en la fundación.</p>	<p>Es como una parte donde está el inicio, luego el acercamiento a las familias y el niño, luego el desarrollo de la temática transversal que puede ser uno de los componentes, entonces el desarrollo pues de ese componente, después sigue una actividad para el niño, pues como siempre la información que se da es para las familias, entonces el niño queda como aparte entonces la idea es que se vincule al niño en una actividad y ya después está el refrigerio y una retroalimentación</p>	<p>Tenemos varias, manejamos por ejemplo los ejes, está por ejemplo el de la literatura, tenemos la estrategia de hacer los nichos, hacer una puesta en escena de títeres, buscamos ¿Cómo recrear que las familias se enamoren de la literatura a través de los mismos encuentros?</p>	<p>El cesto de los tesoros, los rincones y los nichos.</p>

		n de las familias		
5. ¿En función de qué aspectos planificas las actividades de Psicomotricidad?	Conocer los parámetros que se tienen en cuenta al momento de implementar actividades para el desarrollo psicomotriz relacionados con la edad, las habilidades y las necesidades de los niños. Reconociendo que lo que hacen la profesora es muy valioso (aunque no hagan lo del diseño de ambientes).	Bueno, yo considero que en función de que como es un programa diseñado para la familia y como hay mamás que no conocen nada o son mamás primerizas a que las mamás aprendan y eso lo apliquen con sus hijos, sí porque como sabemos los niños desarrollan una parte en la familia y otra parte con nosotros, entonces como en esa función.	De acuerdo a las necesidades de las familias, porque una evidencia en las visitas que hay niños que por ejemplo tienen tres o cuatro meses y son muy quieticos y no se mueven, entonces uno comienza a motivarle la motricidad con los rodillos, para que vayan comenzando en el proceso luego del gateo... entonces uno va buscando cómo con esa familia apoyar, pero para que todo se vincule se hace una actividad general digamos para motivar la marcha, así el niño no se siente excluido.	Se tiene en cuenta la edad... No es lo mismo una actividad para un lactante que para un niño de 1 a 2 años que probablemente ya pasaron su arrastre, su gateo ya inician su marcha. Entonces son niños más activos, más exploradores que quieren conocer absolutamente todo. Entonces en base a eso se hacen las actividades.
6. ¿Cómo comprendes la psicomotricidad?	Reconocer las ideas que tienen las profesoras frente al término de psicomotricidad	Como todo el desarrollo del niño en cuestión de lo que le podemos enseñar, creo que es así, no sé.	La psicomotricidad es como lo más fundamental, porque si el niño está bien el niño hace buenos avances en todo, en el habla, en todo. Pero si el niño no está bien en algo hay que	Va unida, tanto el pensamiento con su corporalidad, por eso cuando hacemos la escalada de valoración cualitativa es como el resultado de cómo va

			tener mucho cuidado.	avanzando ese bebé.
7. ¿Cuál es su opinión sobre el papel del mobiliario y la disposición física en el diseño de ambientes enriquecidos?	Conocer la postura que tienen las maestras frente a esos elementos que se encuentran en el espacio de aprendizaje	Bueno, yo siento que el mobiliario sería lo que tenemos acá, bueno entonces yo siento que debe ser intencionado, si, todas las actividades que uno haga con los niños debe tener una intención, sino pues ese no es como el objetivo, entonces si vamos hacer un diseño de ambientes que tenga una intención de aprendizaje para el niño, que el niño se lleve como un aprendizaje significativo, pero si yo hago un diseño de ambientes por hacerlo, como por, bueno hagámoslo para que se vea bonito para decorar y si no tiene ninguna intencionalidad pues no sirve.	Yo pienso que eso juega un papel muy importante, de acuerdo a cómo se hagan los ambientes, uno mira cómo las familias lo disfrutan y cómo pueden llevarse esos conceptos para sus casas.  Acá nos dan muchísimo material entonces para nosotras es más fácil hacer los ambientes, porque nosotras decimos: "¿Qué temas vamos a trabajar?", porque hay que involucrar el tema, y como acá cada profesional nos da el tema, vamos adecuándolo al mismo. La idea es que el ambiente juegue una interacción, si digamos el tema es ambiente seguro y protectores vamos a hacer un ambiente en donde las mamás se sientan seguras.	Uff, es supremamente importante ¿Por qué?, porque llegan los beneficiarios, los niños y cómo encuentren ambientado el lugar, el espacio... Así van imaginando, creando, jugando, van explorando el material que se les presente en ese momento.

			También es estar pendiente porque digamos en el primer salón, tenemos una bajada, un escalón donde puede haber accidentes, entonces eso claro.	
8. ¿Qué consideraciones tienen en cuenta al seleccionar materiales y recursos para el ambiente de aprendizaje?	Identificar las características de los elementos que se disponen en el espacio: materiales estructurados, desestructurados o mixtos.	Hay que tener en cuenta que se pueda realizar con materiales no estructurados, que se pueda usar mucho como reciclaje, pues antiguamente las profes caíamos mucho que para hacer una actividad utilizábamos comida, entonces como que ya no, entonces es como tratar de mirar materiales reciclados que nos pueda aportar con una actividad o como un diseño de ambientes.	Que sean seguros y que sean fáciles de manejo para los niños, por ejemplo, tenemos unas figuras que al dejarlas caer se abren, entonces casi que no las usamos por eso, porque nos da miedo que al abrirlo algún niño se lleve un pedacito a la boca y se pueda atragantar, es un peligro. Usamos más bien juguetes grandes.	Se tienen en cuenta, primero que todo el grupo etario, que estén de acuerdo con los niños que van a estar. Y tenemos en cuenta, de pronto que las piezas no sean muy pequeñas, que sean materiales que los niños puedan manipular, materiales que les llame la atención, porque a veces uno dice "No, esto va a ser súper" y no es así, de pronto les gustan otras cosas que hay en el entorno como una caja, es relativo con ellos.
			<p><b>Aparte de esto, ¿tienes en cuenta otros aspectos?</b></p> <p>Si claro, es por seguridad, es por necesidad, porque de acuerdo a la edad que usted esté manejando</p>	<p><b>¿Qué elementos</b></p>

			<p>en el momento los juguetes deben estar acorde a esa necesidad y si no lo podemos hacer acá en los encuentros, en las visitas lo llevamos.</p> <p>Por ejemplo, yo tenía una mamá que traía toda arregladita a su niña y la mamá no dejaba que la niña se vinculara a ninguna actividad. Entonces un día yo hice la caja de los tesoros y le dije a las mamás que se taparan los ojos, para que los niños pudieran explorar, Pusimos también las cajas en la mitad sobre las colchonetas. Entonces la niña de la que les hablo no quería y yo le pregunté si quería participar entonces ella me respondió que la mamá no la dejaba y entonces yo le dije que la mamá no estaba viendo. La mamá ese día</p>	<p><b>destacan al diseñar ambientes?</b></p> <p>Todo lo que tenga que ver con exploración, siempre tratamos de innovar para que ellos no se cansen. Digamos, en las casas pueden tener juguetes muy sofisticados, pero les llama la atención más una caja, un vaso, una olla, cualquier elemento más cotidiano.</p>
--	--	--	---	---

			<p>casi se desmaya, pues en una caja tenía arena, en otra tenía hojas secas y en otra teníamos como tapitas.</p> <p>Entonces la niña cogió la arena y se ha hecho encima al igual que las hojas y se las ponía en la cara, en el cabello, en los brazos y cuando la mamá se destapo los ojos, a ella le provocaba llorar entonces yo le dije: mire lo que la niña se ha perdido por su culpa, porque usted no la ha dejado ser niña, la trata como adulta, entonces yo le dije que la dejara explorar, entonces la mamá me dijo que nunca la niña había hecho eso que como lo había logrado, entonces yo le dije que le había dicho a la niña que tenía los ojos tapados y todos los papás estaba asustado porque los niños se estaban untando y yo les dije que eso no</p>	
--	--	--	---	--

			<p>importaba, porque la niña exploró y se divirtió. Entonces cuando yo fui a la casa la mamá me decía que si la iba como embarrando porque ella quería que fuera como ella.</p>	
<p>9. ¿Cómo comprendes el diseño de ambientes enriquecidos en la educación inicial?</p>	<p>Acercarnos a esa percepción que tienen las maestras sobre los ambientes enriquecidos para la primera infancia.</p>	<p>Yo creo que el diseño de ambientes es un espacio transformado que tiene un objetivo, entonces si uno como docente no logra transformar ese ambiente pedagógico pues creo que tampoco estamos en nada. Entonces siento que los niños vienen con características muy diferentes y si como profes quedamos en lo mismo pues es que ellos siguen investigando o explorando solos, pues nos quedamos ahí, entonces siento que debemos estar como innovando cada ambiente que queremos hacer.</p>	<p>Yo creo que es lo que hace que las cosas les lleguen a las familias, a los niños porque si el ambiente está bien elaborado a todas las familias les va a ser muy fácil llevarse esas enseñanzas, pero si hay alguna falla mirar cómo se soluciona, porque a veces se puede hacer un ambiente muy chévere y todo, pero si las familias no se llevan nada.</p>	<p>El ambiente enriquecido es un espacio que aporta al niño en todo, su parte corporal, su parte cognitiva, en todo su ser que sea integral.</p> <hr/> <p><b>¿Físicamente cómo sería?</b> Un conjunto de cosas llamativas y que sean cosas innovadoras, como les digo cosas de la cocina, como un rollito de cartón hacen la diferencia</p> <hr/> <p><b>¿Cuál crees que es la diferencia entre un ambiente y un ambiente enriquecido?</b></p>

				Un ambiente, puede ser colocar unas bombas, y enriquecido que tiene un fin, un por qué y un para qué.
10. ¿Reconoce que ha implementado el diseño de ambientes enriquecidos durante los encuentros pedagógicos?, ¿de qué forma?	Con esta pregunta buscamos abrir la posibilidad de contrastar las creencias que las profesoras tienen con lo que realizan en su práctica.	Bueno, si lo hemos implementado y pienso que ese diseño sea innovador y que el niño pueda explorar, investigar y que se sienta muy a gusto, siento yo así.	Si claro, de acuerdo a las capacitaciones uno va aprendiendo, antes decíamos “Vamos a decorar” y pensábamos poner bonitas las paredes y todo, pensábamos que eso tenía que ver mucho con los ambientes, pero hoy en día no, ya entendemos y fuimos aprendiendo a separar una cosa de la otra, claro la casa debe estar bonita para que las familias lleguen y lo vean agradable pero los ambientes son totalmente diferentes es de acuerdo al tema que estamos trabajando que hay que hacerlos y que nos ayuda mucho tanto nuestra visión al programa y hacia las	Claro que sí, como les decía, el mundo va avanzando y no nos podemos quedar atrás, antes no conocíamos todo esto, pero ahora sabemos lo importante que es para la exploración.  <b>¿Puedes describir uno que fuese muy significativo para los niños?</b> Hubo uno que lo pensamos, lo creamos y al momento de hacerlo llamó mucho la atención, donde pusimos rincones para que los niños armaran cosas y entonces en uno pusimos cubos de espuma, en otro como fichas de construcción y

			<p>temáticas con las familias.</p>	<p>en otro tubo de papel higiénico y pues ahí vi que les encanta explorar y pues las mamás aceptaron la actividad muy bien y pues nos fue súper bien.</p> <hr/> <p><b>¿Cuál es el papel del docente antes de llevar a cabo un diseño de ambientes enriquecido?</b></p> <p>El papel, yo creo que es crear esa expectativa de que está actividad va aportar al crecimiento en todo su ser, en cada uno de los niños y las niñas</p> <hr/> <p><b>Y durante, mientras que los niños y las niñas ya están en ese momento y la profesora está viendo cómo se desarrolla</b></p>
--	--	--	------------------------------------	---

				Ahí sería observar, todos esos grandes avances que tienen, si, momento a momento <b>de</b> cada niño y cada niña, y si de pronto ver si este ambiente cumplió con el objetivo propuesto
11. ¿Cómo la disposición y organización del espacio puede potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas?	Reconocer si las maestras consideran que el diseño y la implementación de los ambientes enriquecidos influyen en el desarrollo de los niños y niñas.	Pues no sé, yo siento que nosotras como maestras también tenemos que estar abiertas como a en cuanto a la reflexión, entonces, pueda que planeemos un diseño de ambientes enriquecido pero entonces no nos salió bien, entonces debemos estar abiertas a que nos hizo falta y las voces también del niño y observar al niño para poder uno analizar bien la situación y poder mejorar en la próxima, porque yo siento que como docentes todo lo que planeamos no nos sale tal	Claro, porque es de acuerdo a las necesidades entonces si veo que no les gusta la literatura voy hacerlo para ayudarles, si veo que no les gusta la exploración porque a veces hacemos que la gelatina, que las pastas y como que hay algunas familias que al niño no le gusta, entonces yo le digo a las familias que los preparen y expongan a los niños a diferentes texturas, porque eso ayuda a que el niño vaya mirando el mundo y porque esa es una necesidad que el niño tiene de explorar. Entonces de	mmm, pues diría yo también que cumpliendo del objetivo. Por lo menos que cuando colocamos el gimnasio, no es solo montarlo y ya, hay que decirles a los padres que hagan el acompañamiento, porque difícilmente sin este acompañamiento, pues el niño va a medio explorar, entonces si nos hemos dado cuenta de que si se necesita el acompañamiento y la disposición de los acompañantes.

		<p>cual, por eso debemos observar a ver en qué podemos mejorar</p>	<p>acuerdo a eso tenemos que ir mirando como las falencias que tiene el niño y trabajar con las familias para que vayan mejorando, entonces uno va identificando esas cosas y no es solo para el niño, sino que también vincula a todos.</p>	<p><b>¿Cuáles son todos los aspectos que tiene en cuenta al momento de realizar un diseño de ambiente?</b></p> <p>Primero que aporte a todo su desarrollo, puede ser físico, cognitivo o exploratorio. A mi digamos que no me gusta trabajar mucho sobre sillas, me gusta más bien que la gente llegue dispuesta, se quite sus zapatos y que compartan con sus hijos que es como el gran objetivo, que tengan un espacio para compartir con sus niños, porque probablemente en su casa no tengan el tiempo, la disposición del tiempo, ni tampoco los elementos.</p>
12. ¿Cómo tienen en cuenta las	Conocer de qué manera las	Bueno, se supone que uno tiene tres meses	Se tienen en cuenta el desarrollo de los	Si, principalmente tener en cuenta

<p>necesidades de los niños de 1 a 2 años en el diseño de sus ambientes enriquecidos?</p>	<p>profesoras tienen en cuenta las habilidades y particularidad es de los niños para el desarrollo e implementación de los ambientes enriquecidos</p>	<p>en los cuales debemos observar al niño entonces de acuerdo a eso debemos plantear una actividad para el encuentro en el hogar, entonces ejemplo, si un niño tal vez en su desarrollo deba potenciar algo, entonces nosotras tenemos que trabajarle lo que falta, sin ir a juzgar su proceso diciendo que está quedado, entonces trabajando con la familia y diciéndole mire mamá podemos hacer esto para que el desarrollo del niño sea mejor y así potenciar el desarrollo de los niños por medio de las actividades rectoras</p>	<p>niños y niñas que hay que fortalecer o desarrollar.</p>	<p>la edad, porque no es lo mismo una planeación para gestante lactante o de 6 a 11 meses que de 1 a 2 años. Porque son niños que tienen otras características de desarrollo.</p>
<p>13. ¿Cuál es la función de la decoración?</p>	<p>Identificar el papel y el sentido que le dan las maestras a la decoración dentro del espacio en el que se encuentran.</p>	<p>Yo siento que la decoración es para que el espacio se vea bonito, pero también para que apoyen las temáticas que vamos a ver en los encuentros.</p>	<p>Es para que se vea bonita la casa, se vea bonita la sede, es para que visualmente, se vea bonito. Pero el ambiente es con lo que voy a trabajar, entonces de</p>	<p>Preparar el espacio para que se vea bonito, es que muchas veces cuando se habla de decoración se suele confundir con ambientación,</p>

		<p><b>¿Cuál es la diferencia entre la decoración y un diseño de ambientes?</b></p> <p>Yo siento que la decoración es estática, entonces la ponemos y el niño no tiene acceso porque es una decoración, mientras que un diseño de ambientes se puede transformar.</p>	<p>acuerdo a las necesidades que yo veo voy ambientar mi espacio, para que cuando las familias lleguen encuentren ambientado, de acuerdo a las necesidades o lo que yo haya planeado, porque eso también tiene mucho que ver con la ambientación.</p>	<p>digamos para decorar se pueden usar unas bombas o algo que se pegue a las paredes y como ambientación ya se encuentran los objetos en sí que van a utilizar, esos niños que van a explorar.</p> <p><b>¿Cuál es la principal diferencia entre la decoración y un ambiente diseñado para los niños?</b></p> <p>Ahí está el propósito, el propósito por el cual se está generando ese ambiente, pues para que los niños lo disfruten, para que vuele su imaginación y su creatividad. Por ejemplo, la biblioteca que está allá, se supone que debería estar llena de libros, pero se han ido yendo, pero los niños la usan para escalar,</p>
--	--	--	---	--

				cuando nos damos cuenta los niños ya están allá y las mamás se asustan y se sorprenden porque no habían visto las potencialidades que tiene ese niño.
14. ¿Qué desafíos enfrentan al diseñar ambientes de aprendizaje y cómo los abordan?	Reconocer las dificultades en el proceso de proponer, diseñar e implementar un ambiente enriquecido para los niños y niñas	<p>Los desafíos son muchos porque tal vez uno siempre limita al niño de que no coja, no haga, no toque, diciéndole me lo daño, entonces hacer un ambiente y poder dejar interactuar el niño es difícil porque, tendríamos que estar cambiando para permitir que el interactúe con ese diseño de ambientes y no se convierta en una decoración, sino que sea un diseño de ambiente para el niño</p> <p>Otra cosa es que debe estar todo el mes, entonces es difícil que se convierta en un diseño de ambiente para el niño y termine</p>	Es que a veces hay cosas que no me gustan, pero el hecho de que no me gusten, no quiere decir que no las vaya a hacer, también que a veces por ejemplo, hay cosas con las que uno no se siente cómodo y no es porque uno no quiera, sino porque no me da el cuerpo, entonces son cosas que a veces no las puedo hacer y se vuelve un desafío para mí y siento que es un desafío muy grande, porque a veces quiero sentarme en las colchonetas, pero no lo puedo hacer, es difícil, quiero hacer muchas cosas pero a veces por mi salud no las	<p>El desafío es lo que de pronto está en mi mente de lo que vaya a ocurrir con los niños y cuando ya ellos llegan.</p> <p>Ya uno después con el método de observación dice uno no, no fue como de pronto yo lo pensaba cierto.</p> <p>Alguna vez hicimos uno con unas cajitas y venían unas luces dentro, entonces de todos los niños que estaban ahí solo uno o dos se quedaron explorando, y los otros exploraron más con otros elementos que había en el ambiente, entonces no siempre se cumple con el objetivo que</p>

		<p>siendo una decoración, porque el niño no la puede tocar, no puede interactuar, no puede hacer muchas cosas porque no tenemos el tiempo para volver a diseñarlo</p>	<p>puedo hacer. A pesar de que en la fundación lo conocen y todo, pero yo me siento mal, si lo han notado, me mantengo más sentada que dé pie y es por mi situación de salud, porque tuve un pre infarto, también tengo algo en un pulmón, entonces son cosas que dificultan. Afortunadamente, la chica que me acompaña es joven y ella me ayuda. Por eso, menos mal ya estoy por terminar esa etapa, porque lo que yo hago me fascina, lo amo y desde muy joven estoy en el programa, pero ya mi salud casi no me permite hacerlo.</p> <p>Además, hay familias que siempre tienen a los niños cargados y no los dejan ir a jugar con los otros que se encuentran en el salón, por eso procuro que las actividades sean a piso, para que</p>	<p>uno se plantea, con la expectativa.</p>
--	--	---	--	--

			las mamás se tengan que sentar, porqué sino, ellas van a estar con los niños siempre sentados en la silla.	
15. ¿Cómo gestionan las limitaciones de espacio al diseñar ambientes enriquecidos?	Conocer cuáles son los posibles caminos para enfrentar los desafíos que se presentan al momento de diseñar los ambientes enriquecidos.	Pues yo siento que no podemos limitarnos, sino con lo que tenemos, trabajar, entonces digamos si nos toca tal vez para celebrar el día del niño hacer un diseño de ambientes, donde el niño sienta que está en un parque de diversiones, entonces con lo que tenemos, tratar de hacerlo.	Pues, no sé, yo primero digo, este espacio es solamente para ambientarlo y este otro para las familias, porque siempre hay familias que les gustan vincularse y otras que toca invitarlas y eso que son mamás jóvenes	Las limitaciones casi siempre son por los acompañantes entonces ellos están con los niños en las piernas todo el tiempo, si la mamá no se mueve de ahí el bebé no se va a mover, entonces es importante invitarlos y por eso me gusta trabajar mucho sobre piso, entonces si la mamá se involucra dentro del ambiente el niño también va a entrar a explorar y conocer
16. ¿Qué estrategias utilizan para evaluar la efectividad de sus diseños de ambientes y ajustarlos según sea necesario?	Identificar si las maestras hacen una evaluación para mejorar y hacer más significativo el diseño de ambientes enriquecidos. Además de conocer cuáles son	Nosotros, si lo evaluamos, pero como acá todo es contra el tiempo no hay como ese espacio de uno decir oiga hoy si me faltó eso y para el próximo encuentro lo voy a enriquecer con esto, no,	No, bueno, ay sí no.  <b>¿O no realizan una evaluación de los ambientes?</b>  No, yo nunca lo hago. Nosotras, por ejemplo,	Yo siento que la estrategia es el método de observación, luego se hace al final de los encuentros pues casi siempre, con los acompañantes se hacen preguntas como

	esos criterios que tienen las maestras para evaluarlos.	<p>simplemente uno está en el día a día en que hagámoslo porque toca hacerlo, porque toca completar, pero digamos yo siento que en el espacio donde uno sí podría hacer esta reflexión es sentarse y observar a la familia y nosotros también tenemos un formato para evaluar, donde aparecen las voces de la familia donde se le pregunta a la familia que le gusta que no le gusta y que se debe mejorar, pero como les digo en el afán de todo entonces las familias, dicen: no todo bien, todo chévere, entonces no se hace bien, sería mejor si la familias dieran mejor su punto de vista, pero las familias solo van por la canasta y ya, eso es lo que yo creo</p>	<p>siempre le digo a mi dupla, “qué le parece si lo hacemos así” o sea casi siempre en dupla, entonces yo digo bueno, nosotras lo hacemos así y entonces ella dice profe, pero porque no hacer esto, o sea, hablamos y hacemos alguna adaptación, pero, evaluar como tal no.</p>	<p>¿Cómo les pareció? ¿Les gustó? ¿Qué no les gusto? ¿que se podría mejorar?</p>
17. ¿Trabajar desde los ambientes	Conocer el impacto que han tenido	Claro, si, siento que es bueno	Sí, porque ya uno lo ve desde otra visión,	Uy, claro que si, ya llevamos un avance de casi

<p>enriquecidos le ha permitido transformar su práctica?</p>	<p>los ambientes enriquecidos para transformar el quehacer docente que han llevado a cabo.</p>	<p>porque uno comprende que no es todo lo que el docente dice, entonces permito que el también explore y no haga lo que yo le diga, entonces yo no le puedo decir al niño que vamos a jugar al castillo de arena, pero lo tiene que hacer así, eso está mal, el hecho de que yo deje al niño explorar permite que el en su imaginación piense explore o cree. y no se limita que como docente yo le diga qué debe hacer y cómo lo debe hacer porque me estoy convirtiendo en una docente más tradicional, entonces hacer un buen diseño de ambientes permite que yo haga mi reflexión pedagógica y que el niño aprenda, lo veo por ese lado</p> <hr/> <p><b>¿Tienes alguna experiencia con algún diseño de ambiente que puedas contar?</b></p>	<p>entonces ya uno dice no, tenemos que hacerlo de esta manera o decirles porque se hizo esto a las familias, entonces uno siente y escucha que las familias siempre dicen, ay si profe lo podemos hacer también en la casa, entonces uno le va dando esas herramientas a las familias para que también lo hagan desde las casas, entonces lo que aprenden aquí, lo llevan a sus casas y allí cuando uno va a las visitas ve que las familias ya transformaron y crearon unos espacios para que los niños estén ahí. Entonces cuando uno ve eso, eso lo llena a uno, porque se ve que se llevaron algo del encuentro</p>	<p>8 años, donde siento que el proceso cambio muchísimo y entendimos también muchas cosas, porque antes nos dedicábamos a realizar una charla con los padres y ya hay mucho avance, aunque también hay muchas limitaciones porque hay mucha papelería que llenar entonces, ya lo pedagógico paso como a un segundo planito, solo tenemos una semana pedagógica, pero yo trato que durante los encuentros le metamos algo pedagógico de actividad con los niños porque me parece muy importante.</p> <hr/> <p><b>¿Qué podría ser también importante para ese diseño de ambiente?</b></p>
--	--	--	--	---

		<p>Si, en una ocasión la temática era el mar, entonces diseñamos un ambiente, creamos un sol y simulamos las olas con unos retazos de papel azul y trajimos arena, entonces creo que era un buen diseño de ambientes porque, permitió que el niño interactuara con texturas y no se limitará entonces el niño podía ir a la arena podía hacer castillos e imaginar cosas y no había limitación de que no toque o no haga.</p>		<p>Podría ser también la disposición de los acompañantes.</p> <p>Y la música, me encanta la música y la mayor parte del encuentro es la actividad musical, donde las familias empiezan a perder como esa pena y los niños también, porque ellos también lo hacen por imitación, porque si yo me paro, canto y me muevo, pues ellas también lo van hacer</p> <hr/> <p><b>¿Cómo categoriza los materiales?</b></p> <p>Yo diría que material reciclable, material reutilizable, que muchas veces los tenemos en casa, como un simple vaso, un simple tubo de cartón con unos</p>
--	--	---	--	---

				pimpones pegados a la pared y que los niños vayan tirándolos, vayan sacándolos, es que hay muchas cosas que he aprendido.
--	--	--	--	---

### *Anexo 3. DIARIO DE CAMPO N°3*

**ESCENARIO:** Fundación Social Crecer

**GRUPOS:** Mí Hogar Feliz

**FECHA:** 19 de abril 2024

**PROPÓSITO:** Reconocer la manera en que las maestras disponen el espacio en los encuentros.

#### **La disposición del espacio.**

El siguiente diario de campo se desarrollará teniendo en cuenta lo observado durante las dos últimas semanas en la Fundación Social Crecer con el grupo “mi hogar feliz” con respecto a la disposición del espacio para el desarrollo de los encuentros.

Con respecto a la infraestructura de la Fundación Social Crecer ubicada, podemos evidenciar que este espacio cuenta con ciertas peculiaridades. Este se sitúa en una casa de dos pisos, que se encuentran distribuidos de la siguiente manera: el primer piso cuenta con dos salones habilitados para los encuentros con las familias, un garaje en donde se dejan los coches, y una cocina en donde guardan los refrigerios. El segundo piso está asignado para labores administrativas, en donde se encuentra la coordinadora, la psicosocial y nutricionista.

Desde nuestro punto de vista el espacio es reducido, por lo que se dificulta el libre movimiento de las personas que asisten a los encuentros. Además, consideramos que carece de iluminación y de mobiliario que garantice la seguridad de los niños pues partes de la institución como las puertas y las escaleras no cuentan con precauciones a pesar de que los bebés constantemente se acercan a estos.

A partir de la observación realizada, hemos notado que el grupo realiza una rotación cada semana para desarrollar el encuentro, sin embargo, para disponer el espacio esto no es



factor influyente, pues en cada sesión se disponen sillas en forma de U para las madres o acudientes y un lugar con colchonetas para que los niños y niñas estén allí mientras se aborda el eje central de la semana.

En algunas ocasiones, el espacio se va transformando durante el desarrollo del encuentro, específicamente en las actividades que van dirigidas a los niños, donde se invita a las madres a sentarse en las colchonetas o en su defecto se van retirando las sillas dispuestas desde el inicio, esto se da con la finalidad de que se impliquen al lugar pensado para los niños y niñas. De esta manera, se evidencia que “la intención del adulto, como organizador de abundantes y variados encuentros entre el niño/a y el mundo material, lo cual permite que el niño se vaya apropiando de este”. (Rodríguez, 2012, p.25). Es así que, el adulto se convierte en un mediador que acerca y propone al niño a través de distintas estrategias al mundo objetual.



De igual forma, las profesoras disponen sobre las colchonetas algunos juguetes y/o materiales para que los niños interactúen con ellos, dejándolos a su alcance, esto es importante, pues al “Colocar los objetos en el espacio proximal le permite al niño acceder libremente a ellos. Esto significa que serán ubicados a su alcance, de modo tal que no perturben el ejercicio de los cambios posturales.” (Ministerio de salud, s.f. p.38), sin embargo, hemos evidenciado que los escogen de la bodega (la cual tiene variedad de elementos) de una manera improvisada minutos antes de que lleguen los usuarios “-¿Ponemos estas fichas? –Sí, que no sean pequeñas para que no se lo metan a la boca” (Dupla Hogar Feliz). mentales:



A pesar de que los materiales se disponen de manera improvisada, las profesoras buscan seguir una categoría de acuerdo a las características de los mismos, hasta el momento identificamos que recurren a materiales de espuma (Cilindros, balones, triángulos, cubos), juguetes de encaje y rodillos.



Por otra parte, durante cada encuentro en las paredes las profesoras pegan carteles (la mayoría de veces elaborados rápidamente durante los encuentros) con información relacionada con la temática central. Estos son apoyos que usualmente suelen contener textos largos que se leen a lo

largo de la sesión y no se profundiza sobre su contenido.

Así mismo, hace parte del espacio la música infantil que se reproduce constantemente, sin tener una intencionalidad clara, además, de evitar silencios prolongados durante el encuentro educativo.

A partir de lo observado, una sugerencia para el desarrollo de los encuentros es preparar con anticipación lo que se requiere para el mismo, actividades, materiales didácticos y material de apoyo, por ello se podría entablar una conversación alrededor de la importancia de tener una intencionalidad clara. Por otra parte, una sugerencia para la Fundación es tomar las precauciones necesarias en determinados espacios como lo son las escaleras y los escalones dentro de los salones, pues estos se pueden prestar para accidentes.

### **Conclusiones:**

- Observamos que para los encuentros se piensa un espacio para las familias y otro para los niños y niñas, siendo la misma organización para todas las sesiones educativas que se tienen en el mes.
- Al reconocer el lugar en que se está se pueden identificar los riesgos que se encuentran en el mismo, permitiendo así tomar las decisiones y precauciones necesarias para el bienestar de las familias y del personal educativo.
- Es importante tener una intencionalidad definitiva alrededor de lo que se hace y se dispone para las actividades permitiendo así un desarrollo significativo de las mismas.