



UNIVERSIDAD DE CHILE

Facultad de Arquitectura y Urbanismo
Escuela de Pregrado

Estrategias de diseño para la evaluación y reinterpretación de los espacios educativos públicos en la primera infancia chilena

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE DISEÑADOR INDUSTRIAL

ARIEL REYES ASTUDILLO

PROFESORA GUÍA: REBECA SILVA ROQUEFORT
JUNIO 2024

UNIVERSIDAD DE CHILE

Facultad de Arquitectura y Urbanismo
Escuela de Pregrado

Estrategias de diseño para la evaluación y reinterpretación de los espacios educativos públicos en la primera infancia chilena

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE DISEÑADOR INDUSTRIAL

ARIEL REYES ASTUDILLO

PROFESORA GUÍA: REBECA SILVA ROQUEFORT
JUNIO 2024



NOTA ACLARATORIA

Para efectos de facilidad y continuidad lectora, se buscará priorizar el uso de herramientas y recursos lingüísticos que busquen evitar la binariedad de nuestras palabras, como por ejemplo hablar de la población chilena en vez de todos los chilenos. Pese al reconocimiento del autor de todos los espectros sexuales posibles, donde se encuentra la no binariedad la cual no contempla identificación con el género femenino ni el masculino, se evitará el uso de la letra “e” como herramienta neutralizadora de nuestro lenguaje y lingüística.

Lo anterior, por motivos de redacción y variación del lenguaje a utilizar, no excluye del documento el uso de palabras como los niños y las niñas, sino que busca aclarar que dentro de ese grupo descrito es posible que existan infantes que no se identifiquen siendo ni uno ni la otra.

ÍNDICE

Nota aclaratoria	5
Abstract.....	11
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	14
1.1. Justificación de la investigación	20
1.1.1. Relevancia de la primera infancia.....	20
1.1.2. Agencia y espacio	23
1.1.3. Contexto nacional de la educación parvularia.....	26
1.1.4. Oportunidad de investigación	33
1.2. Pregunta de investigación	35
1.3. Objetivos	35
1.3.1. Objetivo general.....	35
1.3.2. Objetivos específicos	35
1.4. Metodología.....	36
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	38
2.1. Agencia	40
2.1.1. Definiciones inequívocas de agencia.....	41
2.1.2. Teoría de la práctica.....	45
2.1.3. Agencia y Habitus	47
2.1.4. Adultocentrismo y la pérdida de la agencia.....	49
2.2. Espacios educativos preescolares en Chile	51
2.2.1. Perfil actual de la educación parvularia chilena.....	51
2.2.2. Aulas en Chile para primera infancia.....	65
2.2.3. Normativa de espacios preescolares en Chile.....	69
2.2.4. Aulas flexibles	73
2.2.5. Corporación para la Infancia de Santiago	76
2.3. Comunidad educativa en la educación preescolar chilena	79
2.3.1. Beneficiarios indirectos de la experiencia de aprendizaje.....	79
2.3.2. Beneficiarios directos de la experiencia de aprendizaje.....	80
2.4. Estrategias de diseño para espacios educativos	86
2.4.1. Propuestas teóricas en función de la pedagogía y sus espacios	86
2.4.2. Sistemas y herramientas de evaluación espacial	94
2.4.3. Propuestas de diseño en función de la pedagogía.....	103



CAPÍTULO 3: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.....	112
3.1. Marco metodológico	114
3.2. Estudio de caso	118
3.2.1. Presentación del caso de estudio	118
3.2.2. Jornadas del trabajo de campo.....	122
3.2.3. Hallazgos encontrados durante el trabajo de campo.....	125
3.2.4. Análisis del Usuario Objetivo	137
3.3. Desarrollo de la Propuesta de Diseño	144
3.3.1. Decisiones iniciales	144
3.3.2. Propuesta teórico-pedagógica.....	149
3.3.3. Propuesta conceptual.....	152
3.3.4. Propuesta objetual - Paso a Paso	155
3.3.5. Iteraciones y Retroalimentación	168
3.4 Etapa de pruebas	170
3.4.1. Grupo 1 (Nivel medio mayor B)	171
3.4.2. Grupo 2 (Nivel medio mayor A).....	178
3.4.3. Diferencias en la planificación de las jornadas	181
3.4.4. Validación de la propuesta teórico pedagógica.....	182
CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES.....	184
4.1 Resultados	186
4.1.1. Resultados de la Propuesta de Diseño	186
4.2 Análisis de los resultados	189
4.2.1. Síntesis de los Resultados.....	189
4.2.2. Relevancia de las Estrategias de Diseño.....	192
4.2.3. Limitaciones del Estudio.....	195
4.3 Proyecciones	197
4.3.1. Proyecciones generales en cuanto a la herramienta.....	197
4.3.2. Aplicabilidad de las Propuestas de Diseño	198
4.3.3. Recomendaciones para Políticas Educativas	199
4.3.4. Futuras Líneas de Investigación.....	200
4.3.5. Conclusión General.....	202
Referencias bibliográficas	206
Anexos	210

FIGURAS

FIGURA 1	PROPORCIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA EN LA POBLACIÓN CHILENA	20
FIGURA 2	MATRÍCULA DE ESTUDIANTES PARVULARIOS SEGÚN ESTABLECIMIENTO	26
FIGURA 3	DISTRIBUCIÓN DE LA PROVISIÓN DEL SERVICIO DE EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE	28
FIGURA 4	COMPARACIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN DEL SERVICIO DE EDUCACIÓN PARVULARIA ENTRE 2019 Y 2022	29
FIGURA 5	COMPARACIÓN DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS PARVULARIOS DE TIPO PRIVADO ENTRE 2019 Y 2022	30
FIGURA 6	RELACIONES ENTRE AGENCIAS EN LA INTERACCIÓN SOCIAL	40
FIGURA 7	TEORÍA DE LA PRÁCTICA Y OTROS PENSAMIENTOS EN RELACIÓN A LA AGENCIA	46
FIGURA 8	PRINCIPALES ORGANISMOS DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE	52
FIGURA 9	ORGANIGRAMA DETALLADO DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA CHILENA	55
FIGURA 10	MATRÍCULA DE ESTUDIANTES PARVULARIOS SEGÚN NIVEL EDUCATIVO	59
FIGURA 11	RELACIONES ENTRE LOS COMPONENTES ESTRUCTURALES DE LAS BASES CURRICULARES	60
FIGURA 12	CONSIDERACIONES BASE PARA LA ORGANIZACIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE	68
FIGURA 13	PROCESOS LEGISLATIVOS ASOCIADOS A LA CREACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE UN ESTABLECIMIENTO DE EDUCACIÓN PARVULARIA	69
FIGURA 14	RESUMEN DE LOS REQUISITOS DE AUTORIZACIÓN DE FUNCIONAMIENTO Y RECONOCIMIENTO OFICIAL	72
FIGURA 15	ESTABLECIMIENTOS PERTENECIENTES A LA CORPORACIÓN PARA LA INFANCIA	76
FIGURA 16	BASES DEL PROYECTO EDUCATIVO DE LA CORPORACIÓN PARA LA INFANCIA	78
FIGURA 17	ZONAS DE DESARROLLO DEL APRENDIZAJE SEGÚN VIGOTSKY	83
FIGURA 18	PROCESO DE SUPERPOSICIÓN DE PLANOS	95
FIGURA 19	APLICACIÓN MÓVIL MAFAPP A DICIEMBRE 2023	97
FIGURA 20	APLICACIÓN DE LA HERRAMIENTA DIME EN UN GRUPO DE PÁRVULOS	98
FIGURA 21	IMÁGENES REFERENCIALES PARA PAVIMENTO EXTERIOR	100
FIGURA 22	CATEGORÍAS DEL MÉTODO DAVOPSI	102
FIGURA 23	ESPACIO EDUCATIVO TRADICIONAL	104
FIGURA 24	ESPACIO DE APRENDIZAJE FLEXIBLE	104
FIGURA 25	HELLERUP SKOLE - TRABAJO COLECTIVO	105
FIGURA 26	VISTA INTERIOR HELLERUP SKOLE	105
FIGURA 27	EXTRACTO DEL MOBILIARIO PROPUESTO POR LOS SOPORTES MAFA	108
FIGURA 28	INTERIOR DE LA ESCUELA VITTRA TELEFONPLAN	111
FIGURA 29	INTERIOR DE LA ESCUELA VITTRA TELEFONPLAN N°2	111
FIGURA 30	FACHADA EXTERIOR DEL JARDÍN CARDENAL SILVA HENRÍQUEZ	118
FIGURA 31	PASILLO PRINCIPAL DEL JARDÍN CARDENAL SILVA HENRÍQUEZ	118
FIGURA 32	ANÁLISIS DE LA POBLACIÓN UNIDAD VECINAL N°8	121
FIGURA 33	PLANIMETRÍA DEL JARDÍN CARDENAL SILVA HENRÍQUEZ	126
FIGURA 34	PLANIMETRÍA GENERAL DEL AULA NIVEL MEDIO MAYOR B	127
FIGURA 35	INVENTARIO GENERAL DEL AULA NIVEL MEDIO MAYOR B	128

FIGURA 36	JORNADA ESCOLAR DEL NIVEL MEDIO MAYOR B	131
FIGURA 37	LAYOUT FLUJO JORNADA ESCOLAR - NIVEL MEDIO MAYOR B	132
FIGURA 38	CONFIGURACIÓN ESPACIO ORDENADO	133
FIGURA 39	CONFIGURACIÓN MEDIA CIRCUNFERENCIA	134
FIGURA 40	CONFIGURACIÓN TRABAJO GRUPAL	135
FIGURA 41	CONFIGURACIÓN MOMENTO DE DESCANSO	136
FIGURA 42	RANGOS DE ACCIÓN DENTRO DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE	138
FIGURA 43	RANGOS DE ACCIÓN DENTRO DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE 2	139
FIGURA 44	DIAGRAMA DE RELACIONES	140
FIGURA 45	BLUEPRINT DEL SERVICIO ANUAL DE PROVISIÓN DE EDUCACIÓN PARVULARIA	141
FIGURA 46	RESUMEN CONTEXTUAL DE LA PROPUESTA DE DISEÑO	145
FIGURA 47	ETAPAS/PASOS DE LA PROPUESTA DE DISEÑO	148
FIGURA 48	GÉNESIS CONCEPTUAL DE LA PROPUESTA DE DISEÑO	152
FIGURA 49	MAPA CONCEPTUAL DE LA PROPUESTA DE DISEÑO	153
FIGURA 50	MOODBOARD EDUCACIÓN PARVULARIA CHILENA	153
FIGURA 51	MOODBOARD ESPACIOS EDUCATIVOS PARVULARIOS	154
FIGURA 52	MOODBOARD HERRAMIENTAS DE REGISTRO	154
FIGURA 53	PALETA CROMÁTICA PASO A PASO	156
FIGURA 54	FAMILIA TIPOGRÁFICA PASO A PASO	156
FIGURA 55	EXPLORACIÓN DE LA IDENTIDAD PASO A PASO	157
FIGURA 56	ICONOGRAFÍA PASO A PASO	157
FIGURA 57	GRÁFICO DE FLUJO DEL PROCESO PROPUESTO POR PASO A PASO	160
FIGURA 58	DESGLOSE DE LAS HERRAMIENTAS DE PASO A PASO	165
FIGURA 59	REGISTRO PRIMERA VISITA (GRUPO 1)	173
FIGURA 60	REGISTRO TERCERA VISITA (GRUPO 1)	174
FIGURA 61	REGISTRO QUINTA VISITA (GRUPO 1)	176
FIGURA 62	REGISTRO sexta VISITA (GRUPO 1)	177
FIGURA 63	REGISTRO SEGUNDA VISITA (GRUPO 2)	179
FIGURA 64	REGISTRO TERCERA VISITA (GRUPO 2)	180
FIGURA 65	REGISTRO CUARTA VISITA (GRUPO 2)	180
FIGURA 66	DIFERENCIAS EN LA PLANIFICACIÓN DE LA ETAPA DE PRUEBAS	181
FIGURA 67	RESULTADOS DE LAS PROPUESTAS REALIZADAS POR LOS EQUIPOS DOCENTES	189

TABLAS

TABLA 1	ESPACIOS SEGÚN MAYALL	50
TABLA 2	PRINCIPIOS E IDEAS PEDAGÓGICAS APLICADOS EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA CHILENA	51
TABLA 3	COMPONENTES ESTRUCTURALES DEL CURRÍCULUM	58
TABLA 4	NIVELES DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE	58
TABLA 5	NIVELES HETEROGÉNEOS DE EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE	58
TABLA 6	DEFINICIÓN DE LOS ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE CON FINANCIAMIENTO ESTATAL	62
TABLA 7	AVANCE 2008/2018 EN CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA	63
TABLA 8	AVANCE 2008/2018 EN COBERTURA DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE	64
TABLA 9	AVANCE 2008/2018 EN FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE	65
TABLA 10	DOCUMENTOS LEGISLATIVOS ASOCIADOS AL CORRECTO FUNCIONAMIENTO DE UN ESTABLECIMIENTO DE ED. PARVULARIA	70
TABLA 11	PRINCIPIOS DE DISEÑO DE ROSAN BOSCH	75
TABLA 12	APORTES, PRINCIPIOS Y ESPACIOS EDUCATIVOS SEGÚN VARIOS AUTORES	93
TABLA 13	CATEGORÍAS EVALUADAS POR LA GUÍA ESPACIOS EN MOVIMIENTO	107
TABLA 14	ANALOGÍA DE SOPORTES MAFA SEGÚN RESOLUCIONES EX. N° 015/0694 Y NORMA TÉCNICA	109
TABLA 15	DETALLE OBJETIVO ESPECÍFICO N°1	115
TABLA 16	DETALLE OBJETIVO ESPECÍFICO N°2	116
TABLA 17	DETALLE OBJETIVO ESPECÍFICO N°3	117
TABLA 18	DETALLE TRABAJO DE CAMPO - ETAPA 1	123
TABLA 19	DETALLE TRABAJO DE CAMPO - ETAPA 2	124
TABLA 20	DETALLE TRABAJO DE CAMPO - ETAPA 3	124
TABLA 21	ANÁLISIS POE DEL NIVEL MEDIO MAYOR B	130
TABLA 22	ANÁLISIS DE LOS FACTORES DE RIESGO DEL EQUIPO DOCENTE	142
TABLA 23	CATEGORIZACIÓN DE LOS CRITERIOS ESPACIALES DE LA PROPUESTA DE DISEÑO	151
TABLA 24	PIEZAS DEL SISTEMA PASO A PASO 1	158
TABLA 25	PIEZAS DEL SISTEMA PASO A PASO 2	159
TABLA 26	PIEZAS DEL SISTEMA PASO A PASO 1	166
TABLA 27	PIEZAS DEL SISTEMA PASO A PASO 1	167
TABLA 28	FICHA DE CORRECCIONES PRELIMINARES	169
TABLA 29	DETALLE TRABAJO DE CAMPO - ETAPA DE PRUEBAS 1	170
TABLA 30	DETALLE TRABAJO DE CAMPO - ETAPA DE PRUEBAS 2	170
TABLA 31	RESULTADOS DE LA HERRAMIENTA PASO A PASO	190

RESUMEN / ABSTRACT

La presente memoria, titulada “Estrategias de diseño para la evaluación y reinterpretación de los espacios educativos públicos en la primera infancia chilena” se enfoca en analizar y proponer mejoras en los espacios educativos destinados a la primera infancia en Chile, considerando el impacto de estos espacios en la agencia y autonomía infantil.

La educación parvularia en Chile, desde sus inicios, se ha visto influenciada por diversas corrientes pedagógicas que ponen al niño en el centro del proceso educativo. Sin embargo, a pesar de estos avances, la investigación destaca que la configuración de los espacios educativos ha permanecido rígida y estandarizada, limitando la participación activa y la agencia de los niños en su propio proceso de aprendizaje.

El proyecto propone la implementación de estrategias de diseño que fomenten la flexibilidad espacial, permitiendo a niños y niñas ser agentes activos en la planificación, configuración y uso de sus espacios educativos. Este enfoque se basa en la fluidez, versatilidad, convertibilidad, escalabilidad y modificabilidad de los espacios, permitiendo así una mayor interacción y participación de los estudiantes en su entorno educativo.

Un ejemplo notable de esta filosofía es el proyecto MAFA llevado a cabo por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) en colaboración con la Pontificia Universidad Católica de Chile. Este proyecto busca transformar las aulas en ambientes orgánicos y flexibles que fomenten la autodeterminación de los niños en su aprendizaje, permitiéndoles interactuar como protagonistas en la co-construcción de su entorno educativo.

El objetivo general de la investigación es implementar estrategias de diseño que permitan evaluar y rediseñar espacios educativos para fomentar la participación y autonomía estudiantil. Esto incluye la identificación de elementos y características del espacio de aprendizaje que inhiben o potencian la agencia infantil, la elaboración de criterios de evaluación espacial y la propuesta de recomendaciones de diseño para mejorar los espacios educativos destinados a la primera infancia.

La metodología empleada en la investigación es de carácter exploratorio y descriptivo con un enfoque cualitativo, utilizando técnicas como la observación, entrevistas directas, enfoques de grupo y encuestas de satisfacción. El estudio pone especial énfasis en el área socio-interactiva y relacional entre los participantes activos e inactivos de la experiencia educativa.

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación de la investigación	20
1.1.1. Relevancia de la primera infancia.....	20
1.1.2. Agencia y espacio	23
1.1.3. Contexto nacional de la educación parvularia.....	26
1.1.4. Oportunidad de investigación.....	33
1.2. Pregunta de investigación	35
1.3. Objetivos	35
1.3.1. Objetivo general	35
1.3.2. Objetivos específicos.....	35
1.4. Metodología	36





ESTUDIANTES PARVULARIOS UTILIZANDO MATERIAL DIDÁCTICO
Elaboración propia





La creación y desarrollo de la educación parvularia o de primera infancia en Chile tiene por precedentes los “sistemas de crianza y etnoeducación orientas a la atención de los niños pequeños” (Flemming, 2007), junto con la consiguiente creación de hogares de acogida y escuelas para los infantes en situación de abandono realizadas por diversas órdenes religiosas. Pese a esto, no es hasta inicios del siglo XX cuando en nuestro país se empieza a conformar de manera formal como programa educativo que logra captar el interés del estado chileno.

Hitos como, la creación del primer kindergarten fiscal en 1906, la incorporación del método Montessori en el país en 1925 y la creación de la 1era Escuela de Párulas de la Universidad de Chile en 1944, son parte del inicio de la formación de la educación parvularia chilena. Estos y otros acontecimientos fueron en gran medida producto y/o potenciados por la influencia de la corriente europea Escuela Nueva presente en nuestro país. Así, a nivel de políticas públicas y de educación, se impulsó la valorización de estas prácticas pedagógicas y la relevancia de las necesidades del infante durante su proceso académico.

Dentro de los principales planteamientos de la Escuela Nueva, conocida también como Escuela Activa, se considera como el centro del proceso de enseñanza aprendizaje y el maestro se convertirá en un dinamizador de la vida en el aula, al servicio de los intereses y necesidades de los alumnos (Caiceo, 2011, 26).

Es innegable el aporte que esto significó para el establecimiento de la educación parvularia como una modalidad educativa en el país. Pese a esto, podemos observar que la influencia europea centralizada en el infante y sus necesidades tuvo bajo impacto, al menos a largo plazo, en la distribución de espacios educativos destinados a los infantes.

El desarrollo de la educación pública chilena durante el siglo XX nos lleva a encontrarnos hoy en día con espacios rígidos y mobiliario estandarizado, utilizado bajo una configuración espacial altamente delimitada por el rol de autoridad que representa el profesor o educador como única fuente activa del conocimiento, pudiendo propiciar una relación de desmedro con los y las estudiantes.

En este caso los infantes actúan como agentes pasivos de su propio proceso de aprendizaje, en otras palabras, la agencia de los infantes es inhibida durante dicho proceso, quedando visible en la configuración espacial que adopta el orden de una sala, las distancias, alturas e incluso el tipo de mobiliario acorde a cada rol.

Al hablar de agencia y empezar a desglosar estos fenómenos relacionados a ella, se cree necesaria una definición preliminar que nos entregue una idea general de la misma, tal como la propuesta por Laura Ahearn, donde indica que “la agencia refiere a la capacidad de actuar mediada socioculturalmente”. Lo anterior, se puede interpretar como la capacidad que tiene un ser de realizar acciones que fueron meditadas y/o controladas previamente, según el ambiente sociocultural en el que se encuentra dicho ser. Con esto, la autora define también que “toda acción es socioculturalmente meditada, ambas en su producción y en su interpretación” (Ahearn, 2001).

Esta definición nos facilita un punto de partida hacia la comprensión de la agencia y su complejidad. Durante el capítulo dos, se desglosa y analiza los distintos rasgos asociados a este concepto, como por ejemplo su capacidad de pertenecer de manera individual a cada entidad o en caso contrario la existencia de una agencia colectiva o grupal.

Considerando lo expuesto hasta ahora, es posible señalar que son los factores socioculturales y sus condicionantes los que regulan, motivan o frenan el actuar humano aplicado al proceso de aprendizaje. Es precisamente esta afirmación la que nos permite plantear la problemática de esta investigación.

Por ello, se propone analizar cómo y por qué un espacio que está diseñado principalmente para la población infantil no cumple con sus necesidades de desarrollo social, cultural y personal e incluso inhibe la propia agencia infantil. Se entiende esta última como la capacidad que tienen las y los niños de ser un agente, ente o entidad activa y transformadora de su entorno. Dentro del ambiente educativo, y estructurante de esta investigación, la agencia se manifiesta por medio de la participación y autonomía de los infantes durante su proceso de aprendizaje.

Estas necesidades de desarrollo mencionadas, en específico para la primera infancia, refieren al momento clave de desarrollo biológico humano, por el que pasa cada persona durante los primeros

años de su vida. Específicamente la rapidez con la que ocurre la “creación de nuevas conexiones cerebrales” (Centro para el Niño en Desarrollo de la Universidad de Harvard) , su relevancia como “bases del desarrollo y la personalidad” (Organización de los Estados Americanos, 2010) y cómo, a largo plazo, estas características influyen en el crecimiento de nuestras sociedades.

La presente investigación busca analizar cómo los espacios de aprendizaje públicos en Chile pueden significar un impedimento para su población infantil dentro de su desarrollo personal y sociocultural durante los inicios de su vivencia estudiantil. En los establecimientos educacionales parvularios, se puede observar que “los individuos están predispuestos a actuar de manera que reproducen el sistema desigual existente” (Ahearn, 2001) y por lo tanto se reduce la capacidad de actuar, debido a que el entorno o habitus (concepto abordado posteriormente en la investigación) y sus características socioculturales que ejercen fuerzas sobre nosotros.

El presente documento se estructura en cuatro capítulos. En el Capítulo 1, se introduce la problemática de la investigación, contextualizando la relevancia de la primera infancia y la agencia infantil en el ámbito educativo chileno, planteando la pregunta de investigación y los objetivos que guiarán el estudio, estableciendo un marco metodológico que combina enfoques cualitativos y cuantitativos para abordar la complejidad del tema. El Capítulo 2 presenta un marco teórico que explora los conceptos de agencia, espacios educativos y comunidad educativa, proporcionando una base sólida para comprender la relación entre el diseño espacial y la promoción de la agencia infantil, analizando diversas teorías y enfoques, destacando la importancia de la flexibilidad espacial, la participación activa de los niños y niñas, y la colaboración entre los diferentes actores de la comunidad educativa. El Capítulo 3 se adentra en el desarrollo de la investigación, presentando el caso de estudio del Jardín Infantil Cardenal Silva Henríquez y detallando las etapas del trabajo de campo, describiendo la creación de la herramienta “Paso a Paso”, un set de estrategias y herramientas de diseño para la reinterpretación de espacios educativos, y analizando los resultados de su implementación en el jardín infantil. Finalmente, el Capítulo 4 presenta las conclusiones de la investigación, sintetizando los hallazgos obtenidos y discutiendo su relevancia en el contexto de la educación parvularia chilena, reflexionando sobre las limitaciones del estudio y proponiendo proyecciones para futuras investigaciones y aplicaciones de la herramienta “Paso a Paso”, destacando su potencial para transformar los espacios educativos y promover una educación más equitativa y centrada en el niño.

1.1 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1.1 Relevancia de la primera infancia

El siguiente gráfico (**FIGURA 1**) refleja la representatividad propia de la primera infancia dentro de la población chilena, dónde se considera a la primera infancia como la etapa entre los cero meses y los ocho años de edad. Al menos en 2017, más de dos millones de chilenas y chilenos correspondían a este grupo etario.

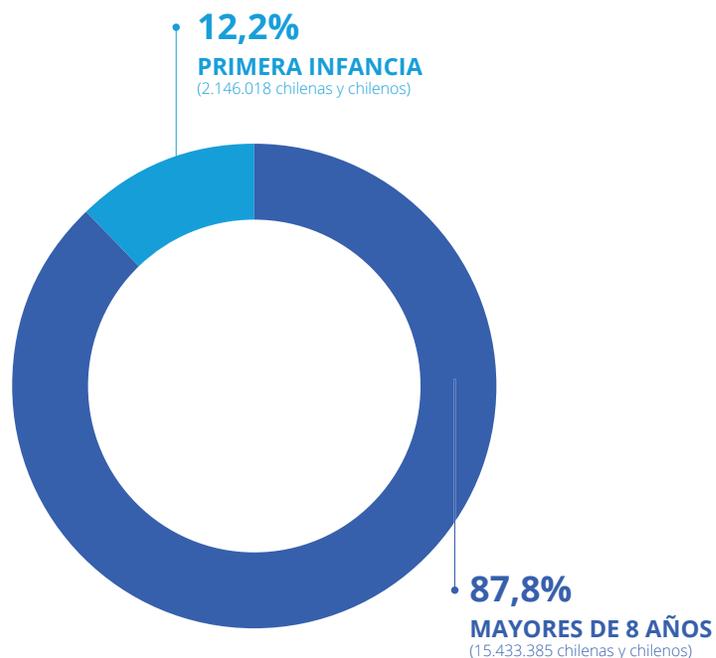


FIGURA 1 - PROPORCIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA EN LA POBLACIÓN CHILENA
Elaboración propia en base a Censo de Población y Vivienda (INE, 2017)

Durante este periodo de vida, el desarrollo cerebral y cognitivo temprano tiene particular relevancia, específicamente desde los tres años de edad. Esto se debe a que durante este tiempo, y

por única vez en nuestra vida, la creación de nuevas conexiones cerebrales ocurre a una velocidad extrema, “en los primeros años de vida, más de un millón de conexiones neuronales se forman cada segundo” (Centro para el Niño en Desarrollo de la Universidad de Harvard, s.f.).

La Organización de los Estados Americanos (OEA) relaciona este desarrollo infantil temprano con el contexto socioeconómico y la salud, tanto física como mental. Así, la OEA se ayuda exponiendo el trabajo de Mustard en conjunto con el Instituto Canadiense para la investigación avanzada; Red Founders. En este, se plantea que las experiencias vividas por el infante en dicha relación “afecta[n] el desarrollo del cerebro que establecen vías biológicas que no sólo influyen en la salud a lo largo del ciclo de vida, sino también en el aprendizaje y el comportamiento, en ambos de igual importancia” (Fraser Mustard, s.f.).

Para efectos de esta investigación se consideran los espacios escolares diseñados para el aprendizaje en la primera infancia. Su relevancia radica en la estructuración socio-cognitiva, considerada como las “bases del desarrollo y la personalidad, sobre las cuales las sucesivas etapas se consolidarán y se perfeccionarán” (Organización de los Estados Americanos, 2010, p. 46). Estos fundamentos son esenciales, pues constituyen el cimiento del posterior desarrollo infantil.

A nivel país, nos encontramos con un gobierno que ha implementado diversas medidas enfocadas en el potenciamiento del desarrollo infantil, con el objetivo de influir en el beneficio futuro de las generaciones que procederán y el apogeo de las sociedades en las que convivan. Por ejemplo, desde el Ministerio de Desarrollo Social y su Sistema de Protección Social es que se encuentra el programa Chile Crece Contigo (ChCC), encargado del acompañamiento, protección y apoyo integral de los infantes, incluyendo su grupo familiar. Cuyos principios establecen que:

“Estamos avanzando en la construcción de un país más equitativo y que los incluya e integre a todos, sin ninguna distinción. Para esto, es indispensable dedicar nuestros mejores esfuerzos a apoyar a las personas desde el inicio de sus vidas, con el fin de que cada chileno y chilena logre desarrollar al máximo las capacidades y potencialidades con las que nace.”
(ChCC, s.f.)

Al facilitar un acceso expedito a los servicios y prestaciones propias de las necesidades únicas de cada fase de desarrollo, apoyando a las familias y comunidades donde se desenvuelven y crecen los niños y niñas, buscan crear un ambiente “amigable, inclusivo y acogedor de las necesidades particulares de cada niño y niña en Chile” (ChCC, s.f.).

Si bien el país reconoce la importancia de promover el crecimiento del desarrollo infantil, es necesario considerar que este potencial humano y capacidad de desarrollo cerebral propios de esta etapa, se enfrentan a una serie de factores que podrían afectar o influenciar en este desarrollo y en los conocimientos adquiridos durante estos años.

La OEA los enlista de la siguiente forma: “factor nutricional, factor emocional, factores de índole genética, factor ambiental (entorno familiar, socioeconómico y cultural), lesiones cerebrales, experiencias directas y aprendizajes previos” (Organización de los Estados Americanos, 2010, 61-62).

Considerando lo anterior, nos focalizamos específicamente en el estudio, recopilación y análisis de los factores ambientales de la población infantil de Chile que puedan influir en su agencia, condicionada específicamente por la sociedad y la cultura chilena, dentro de la experiencias de aprendizaje que existen en su desarrollo educativo.

Es importante aclarar que, aunque factores como la temperatura y la humedad ambiental inciden en la experiencia educativa, se han excluido de este estudio. Esta decisión se basa en la especificidad del enfoque de la investigación, que se centra en los fenómenos socioculturales propios del espacio educativo. Estos factores, si bien relevantes, no son directamente modificables o influenciados a través de las dinámicas sociales y pedagógicas que son el núcleo de nuestro análisis. En otras palabras, nuestra investigación se focaliza en aquellos aspectos del ambiente educativo que pueden ser moldeados y transformados por prácticas pedagógicas y fuerzas sociales, dejando de lado elementos ambientales más estáticos.

Con esto, y considerando experiencias como el proyecto MAFA (proyecto que se profundizará más adelante en el documento), se busca “dejar atrás la perspectiva del espacio educativo como infraestructura y mobiliario” y proponer en su lugar un pensamiento del “ambiente físico como una

práctica de modelamiento-pedagógico” (Adlerstein, Manns & González, 2016). Se resalta nuevamente la intención específicamente pedagógica del espacio a investigar durante el estudio.

1.1.2 Agencia y espacio

Si los factores socio ambientales donde se desarrolla un infante tienen un impacto directo en su desarrollo cognitivo y fisiológico, podemos considerar la relación que tienen en este caso la agencia propia del espacio con cada una de las agencias de las otras entidades presentes durante el proceso de aprendizaje. Durante la presentación del marco teórico de la investigación se profundizará en este concepto, pero de momento, podemos indicar que dentro de la investigación, refiere a la capacidad propia de los espacios o estructuras de condicionar el comportamiento humano y las prácticas realizadas dentro de dicho espacio.

Así, los espacios educativos, corresponden a estas “estructuras estructurantes” (Bourdieu 1977, p.78) donde se originan y reproducen las distintas prácticas pedagógicas y representaciones propias de cada ambiente de aprendizaje. Este proceso constante ocurre durante la jornada escolar de cada infante chileno, afectando directamente su crecimiento y desarrollo

En el marco de esta investigación, se otorgará especial importancia a la participación y autonomía de los niños en su proceso de aprendizaje, considerándolas como indicadores clave de su agencia escolar. A lo largo del estudio, se analizarán diversas teorías y perspectivas de distintos autores para profundizar en los conceptos de autonomía y participación. Estos conceptos serán los cimientos para estructurar el proyecto, permitiendo comprender cómo la agencia escolar de los infantes se manifiesta y se desarrolla en el contexto educativo

Según Monahan (2022), por medio de la flexibilidad espacial (que se logra gracias a la fluidez, versatilidad, convertibilidad, escalabilidad y modificabilidad) se pueden lograr espacios educativos que permitan a las niñas y los niños ser entes activos en la planificación, configuración y uso del espacio durante su experiencia educativa.

A nivel internacional, diversas organizaciones gubernamentales han desarrollado iniciativas que buscan innovar los espacios o ambientes de aprendizaje en los que se desarrolla la población infantil. Durante parte del capítulo dos de la investigación se analizará en profundidad diversos ejemplos de la flexibilización espacial aplicada a espacios educativos. Podemos destacar, a nivel internacional, el trabajo del estudio de diseño Rosan Bosch, con proyectos presentes en los continentes de Europa, Asia e incluso territorio latinoamericano de la mano de la Escuela Escocesa de San Andrés, ubicada en Buenos Aires.

El gobierno chileno y su correspondiente Ministerio de Educación han mostrado interés en posibles soluciones para combatir estas deficiencias de los espacios educativos. Por ejemplo, dentro de sus orientaciones en cuanto a los ambientes de aprendizaje, la Subsecretaría de Educación Parvularia (SDEP) propone “pensar el ambiente como un tercer educador en tanto se transforma con la acción del niño y la niña, y con una práctica pedagógica que acoge esta reconstrucción permanente, en las interacciones que se producen en este” y al nombrar las características ideales de dichos ambientes inicia con el concepto de flexible, en cuanto a su capacidad de ofrecer “espacios multipropósitos que se adaptan fácilmente a las necesidades de enseñanza y aprendizaje” (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019).

Asimismo, también a nivel nacional, en 2018 la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) en asociación con la Pontificia Universidad Católica de Chile llevaron a cabo el proyecto MAFA (Modelamiento del Ambiente Físico del Aprendizaje), enfocado en generar otra opción a los espacios educativos actuales, reemplazándolos por buenos ambientes para el aprendizaje que instalan a niñas y niños como protagonistas absolutos de su proceso de aprendizaje. Esta experiencia es un referente interesante por su aplicabilidad, y su objetivo es:

“El sistema MAFA transforma las aulas en un tercer educador, creando un ecosistema orgánico y flexible, que promueve la autodeterminación del párvulo para decidir cómo usar cada una de las partes del ambiente físico para el aprendizaje, interactuando como protagonistas con educadores y técnicos en esta co-construcción, ejerciendo así su ciudadanía, donde el límite solamente está dado por lo que pueden imaginar colectivamente.” (EduLab UC, s.f.)

Sin embargo, dentro las normativas y guías propuestas por el gobierno chileno, se observa una falta de consideración e integración de los componentes socioculturales en los espacios educativos parvularios de Chile, con una focalización excesiva en aspectos físicos y una falta de consideración hacia otras variables, como el programa pedagógico y las relaciones sociales presentes en dichos espacios.

En este sentido, surge la interrogante de dónde se posiciona el diseño en estos procesos que se engarzan más bien en la replicabilidad productiva de propuestas estandarizadas de larga data. En la actualidad, podemos encontrar que las condiciones de estos espacios se caracterizan por un mobiliario que se rige bajo una guía que, con casi veinte años de antigüedad, solo entrega dimensiones para sillas, mesas y otros elementos en relación a la altura de las y los estudiantes. Junto a esta guía para mobiliario escolar se encuentra una normativa de hace 2 años, la cual sólo enlista y detalla cada uno de los posibles artículos de mobiliario, enfocado principalmente en sus características de producción, tales como medidas y materialidad, entre otras.

Por lo tanto, a pesar del reconocimiento gubernamental de la importancia de la primera infancia y su educación, se ha observado una falta de actualización de las normativas relacionadas con los espacios educativos parvularios. Estos espacios son donde los niños y las niñas de Chile pasan gran parte de su tiempo, asistiendo a ellos alrededor de cinco días a la semana y durante aproximadamente nueve a diez meses del año, lo que resalta la necesidad de contar con propuestas, normativas, pedagogías y mobiliario actualizados, que garanticen ambientes seguros y propicios para su desarrollo integral.

1.1.3 Contexto nacional de la educación parvularia

- Representatividad del sector público de la educación parvularia

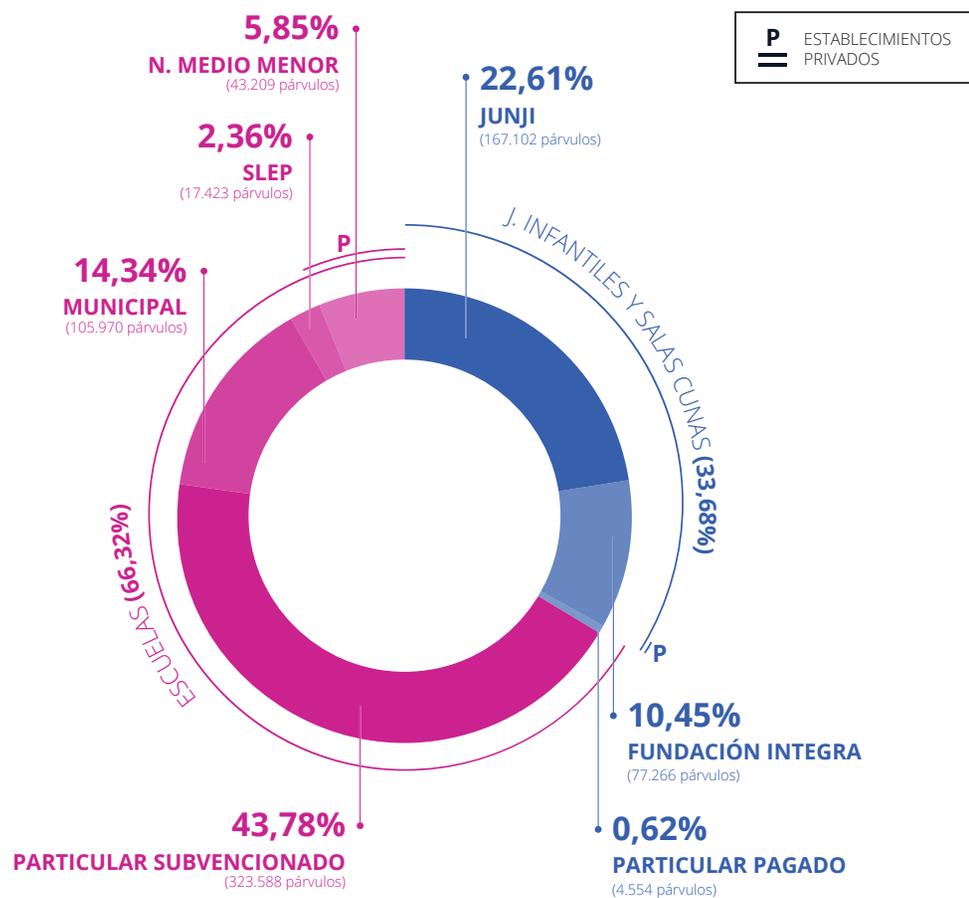


FIGURA 2 - MATRÍCULA DE ESTUDIANTES PARVULARIOS SEGÚN ESTABLECIMIENTO
Elaboración propia en base a Subsecretaría de Educación Parvularia (2022)

Esta investigación tiene un enfoque específico en la educación pública chilena, debido a que busca aportar al grupo de establecimientos educacionales que posee mayor representatividad dentro del panorama de la educación de párvulos en el país. En el gráfico expuesto (**FIGURA 2**) se resume cómo la matrícula infantil de educación parvularia se distribuyó en estos establecimientos durante 2022, de lo cual se concluye que:

- A nivel general, establecimientos de carácter particular subvencionado lideran las estadísticas con más de un cuarenta por ciento de las matrículas.
- Al agrupar estos establecimientos según su el origen de sus recursos, se observa que más del 90% de matrículas preescolares en Chile corresponde al sector gestionado gracias a financiamiento de origen público; establecimientos municipales, establecimientos JUNJI, establecimientos de la Fundación Integra, establecimientos particulares subvencionados y los pertenecientes al proyecto de Servicios Locales de Educación Pública (SLEP).
- **Regulación de los establecimientos parvularios por medio de la Ley 20.832**

Ahora, al centrarse en la educación parvularia chilena, nos encontramos con un servicio que puede ser impartido por establecimientos educacionales de distintos tipos, bajo dependencias que pueden ser por una parte, una sala cuna y/o jardín infantil, como también escuelas de educación básica y/o media que posean niveles educacionales de educación parvularia (**FIGURA 3**).

A continuación se comparan los establecimientos parvularios en Chile, categorizados según tipología y posibles relaciones de financiamiento estatal. Para esto, se observan dos versiones del **Informe de Caracterización de la Educación Parvularia**, generado por la SdEP, del año 2019 y 2022.

Al contrastar ambas figuras (**FIGURA 4**) se deduce que la mayoría de las escuelas y colegios que imparten cursos de educación parvularia en Chile lo hacen por medio de financiamiento estatal, siendo los establecimientos particulares subvencionados los más comunes. Estos datos se observan en ambos informes, observándose incluso un aumento en el porcentaje de establecimientos con financiamiento estatal, correspondiente a casi un 90% del total.

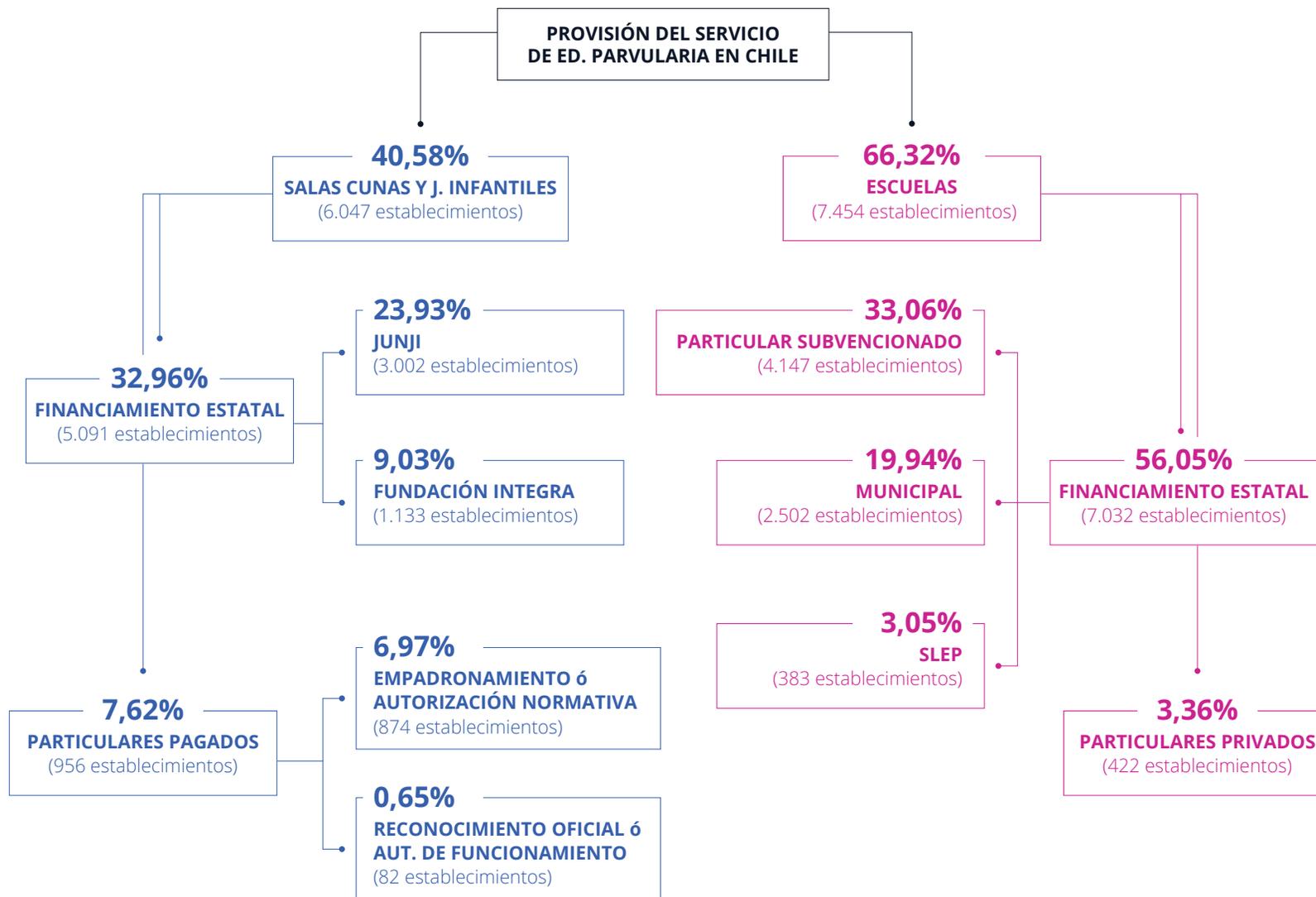


FIGURA 3 - DISTRIBUCIÓN DE LA PROVISIÓN DEL SERVICIO DE EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE

Elaboración propia en base a Subsecretaría de Educación Parvularia (2022)

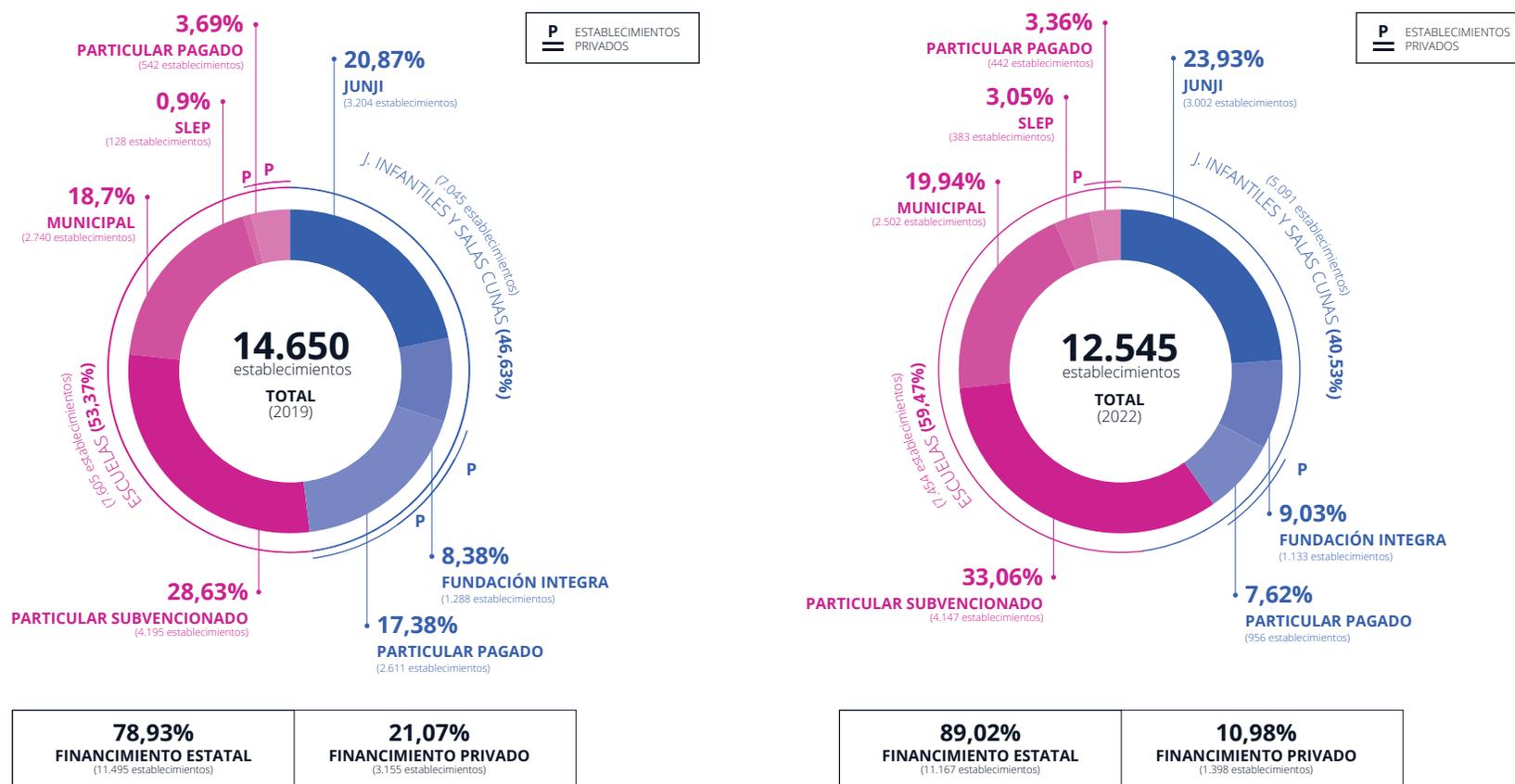


FIGURA 4 - COMPARACIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN DEL SERVICIO DE EDUCACIÓN PARVULARIA ENTRE 2019 Y 2022
 Elaboración propia en base a Subsecretaría de Educación Parvularia (2019, 2022)

Otro dato destacable, es la notoria disminución de establecimientos privados de educación parvularia, que han visto reducida su cantidad a más de la mitad. Sus jardines infantiles y salas cunas (FIGURA 5) han sido particularmente impactados, disminuyendo en más de 1.500 establecimientos sus números, desencadenando en su posible cierre. Se estima poco probable que este fenómeno refiera a una transición de dichos establecimientos hacia el financiamiento público, ya que incluso este tipo de establecimientos sufrió descensos, pero en menor medida.

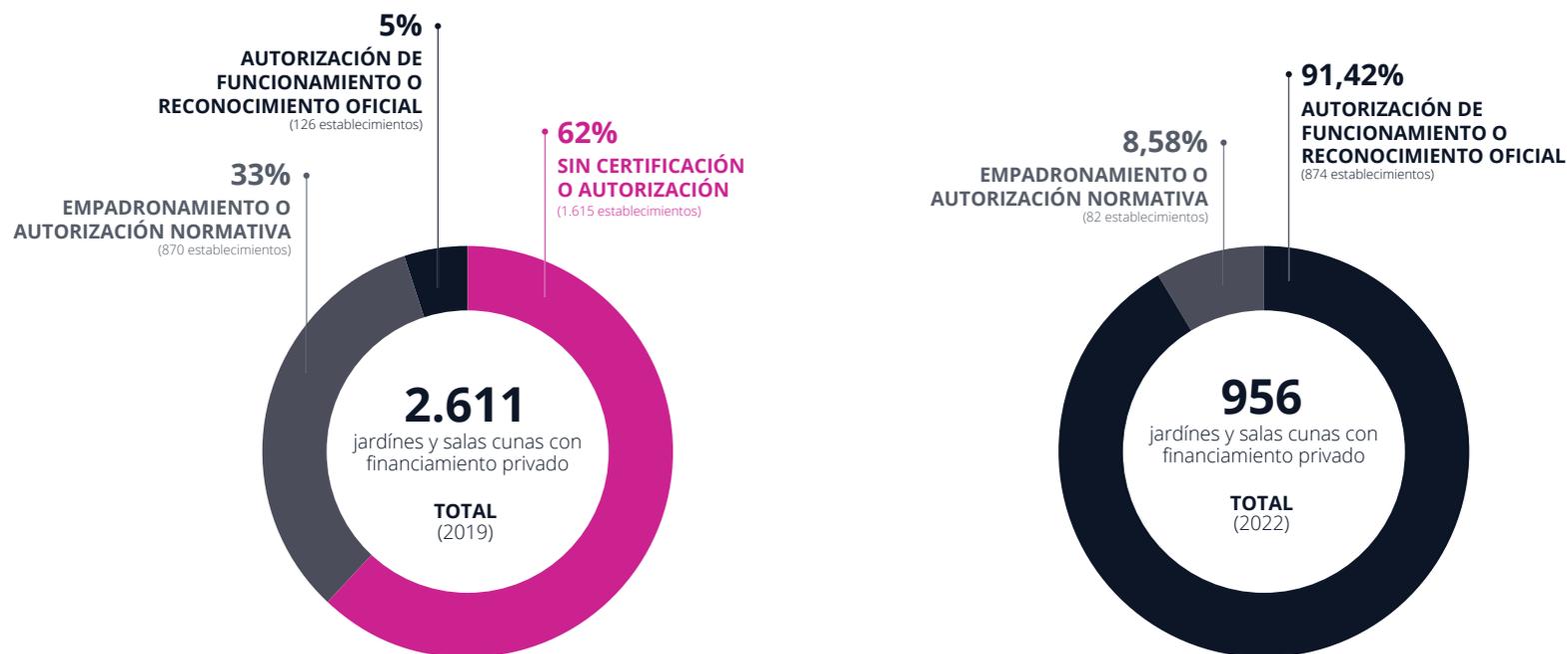


FIGURA 5 - COMPARACIÓN DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS PARVULARIOS DE TIPO PRIVADO ENTRE 2019 Y 2022
 Elaboración propia en base a Subsecretaría de Educación Parvularia (2019, 2022)

Según el Informe de Caracterización de Educación Parvularia (2019), la mayoría de las salas cunas y jardines infantiles de tipo particular privado eran establecimientos que no poseían autorización

o certificación alguna por parte del Ministerio de Educación. Esta situación no es exclusiva de dicho año, sino que corresponde a una situación de irregularidad a nivel país que se relaciona con el proceso regulativo que inició en 2015 por medio de la publicación **Ley 20.832** que indica la obligatoriedad de todo establecimiento de educación parvularia de contar con la **Autorización de Funcionamiento o Reconocimiento Oficial** del Ministerio de Educación para el año 2022.

De manera preliminar y con el objetivo de comprender a rasgos generales el efecto de esta ley, es necesario comprender que actualmente:

- Los procesos de **Autorización Normativa (AN)** y **Empadronamiento (EP)** son obligatorios para todo establecimiento de educación parvularia, independiente del origen de su financiamiento.
- Los procesos de **Autorización de Funcionamiento (AF)** y **Reconocimiento Oficial (RO)** son requisitos obligatorios para todos los establecimientos de educación parvularia en Chile, y su necesidad depende del tipo de financiamiento del establecimiento. Aquellos establecimientos que se financian de manera privada deben obtener la **AF**, mientras que los establecimientos que reciben financiamiento estatal deben adquirir el **RO**. Cada uno de estos procesos asegura que los establecimientos cumplan con las normativas y estándares educativos requeridos.

Este efecto ha repercutido en todos los establecimientos educativos de primera infancia, obligándolos a mejorar la calidad de sus espacios y a obtener el **Reconocimiento Oficial** (en el caso de aquellos con financiamiento estatal) o a regularizar sus instalaciones para cumplir con los requisitos mínimos y así obtener la **Autorización de Funcionamiento** (en el caso de establecimientos con financiamiento privado).

Debido a estas regulaciones, actualmente, si un establecimiento no dispone de alguno de estos sellos de acreditación, su operación es considerada ilegal. Aunque estos procesos regulatorios podrían estar vinculados con la disminución de los establecimientos privados ya mencionada, la versión más reciente de este informe revela que, hasta la fecha, la gran mayoría de los establecimientos ya cuentan con el sello de acreditación correspondiente.

En relación a la **FIGURA 5**, se estima que el resto de jardines y salas cunas privados que a diciembre de dicho año sólo poseían **Autorización Normativa** y/o **Empadronamiento** corresponden a establecimientos que iniciaron sus funciones antes de la aplicación de ley (lo que les otorgaba un periodo transitorio durante el cual podían seguir operando mientras gestionaban la obtención de AF o RO)

Originalmente, se estableció un plazo hasta agosto de 2019 para que los centros de educación parvularia cumplieran con ciertos requisitos, para posteriormente concederse una extensión de 40 meses, extendiendo el plazo hasta diciembre de 2022, siendo nuevamente extendido hasta el 31 de diciembre de 2024.

Dentro del perfil general de la educación parvularia chilena comprendido en el marco teórico de la investigación, se especificarán los procesos y las certificaciones actuales de autorización y/o acreditación para estos establecimientos (autorización de funcionamiento, autorización normativa, empadronamiento y reconocimiento oficial) junto a sus características y diferencias.

La investigación se enfoca en el sector público de educación parvularia en Chile, que se destaca por su significativa presencia y su extenso alcance dentro del sistema educativo nacional. Se le da prioridad a este sector por dos razones fundamentales: su considerable representatividad junto a la notable y creciente necesidad de asegurar espacios educativos de alta calidad para los niños en edad preescolar.

Es por estas dos razones (considerable representatividad y el auge nacional de asegurar espacios educativos de calidad para sus párvulos) que la investigación prioriza el sector público de la educación parvularia debido a su amplia representatividad y alcance en el sistema educativo chileno. Este enfoque busca impactar positivamente en la mayoría de los establecimientos educacionales, que son fundamentales para el desarrollo integral de la primera infancia en el país.

A lo anterior se le suma la irregularidad observada previo al año 2022 en los establecimientos de financiamiento privado. Esta situación refleja el estado incipiente de las políticas públicas y proyectos destinados a fortalecer y apoyar los ambientes de aprendizaje de la población infantil

chilena. Al abordar estas irregularidades y enfocarse en el sector público, la investigación busca sentar las bases para un desarrollo más coherente y equitativo de ambientes de aprendizaje que realmente potencien el crecimiento y la exploración durante la primera infancia, asegurando así un impacto positivo y duradero en la educación inicial chilena.

1.1.4 Oportunidad de investigación

La siguiente investigación busca analizar los fenómenos socioculturales que ocurren en torno a la agencia infantil dentro de los espacios educativos de carácter público chileno y formular, desde el diseño, una propuesta que intente solventar las deficiencias o problemáticas observadas durante este proceso, facilitando así la manifestación de la agencia infantil en dichos espacios. Se caracteriza por el interés interdisciplinar propio de la carrera de Diseño y de la Facultad, siendo evidente la multiescalaridad de esta y la posibilidad de aportar, desde esta disciplina, a la generación de conocimiento que permita futuras aplicaciones a futuro.

La desunión en cuanto a los enfoques socioculturales que han tenido los espacios de aprendizaje parvularios a lo largo de su historia en Chile, es que el diseño se presenta como una herramienta capaz de encauzar dichos espacios a un proyecto unificador que permita nuevas formas de educar. Tal como plantea el MINEDUC:

“Considerar diseños acordes con los proyectos educativos y con el avance tecnológico de acuerdo a cada especialidad educativa, genera, además, espacios adecuados para la enseñanza técnico profesional.” (Ministerio de Educación, 2016)

En el desafío constante del desarrollo de nuevos conocimientos y de expandir los alcances del diseño como disciplina, resulta atractivo el cómo las características físicas de los espacios educativos pueden repercutir en la manifestación de su agencia y cómo el diseño puede aportar a la adaptación y/o reacondicionamiento de estos espacios, mejorando así la relación e interacción que tiene con sus usuarios. Según Bosch, para ello se hace necesario proponer una corriente cultural de la educación, que con un carácter holístico considere variables de toda índole; políticas educativas, modelos pedagógicos a utilizar, características físico espaciales, entre otras y así también la configuración social que buscan generar (Bosch, 2018).

En los últimos años, los acontecimientos políticos, sociales y culturales, especialmente en el contexto pandémico mundial, han puesto en evidencia la urgencia de replantear el papel del diseño en la reconfiguración de los espacios. La concepción socio-espacial de los ambientes ha cambiado, y esto exige a los profesionales del diseño una labor constante de reimaginar cómo serán los espacios para las nuevas sociedades. La necesidad de reconfigurar los espacios se ha acelerado y se ha convertido en un deber latente para el Diseño.

Como resultado de estas necesidades, se pudo observar una corriente de ideas, tales como los espacios educativos digitales operativos y los ambientes híbridos, que permitan la presencia simultánea en espacios físicos y virtuales. Estas soluciones han sido y son vistas como alternativas viables para responder a las urgencias que se han presentado, y, más importante aún, deja a la luz la concepción de que los espacios de aprendizaje no están sujetos de manera absoluta a sus características y componentes físicos, revelando su capacidad de transformación, reconcepción y reapropiación.

1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué estrategias de diseño permiten la reinterpretación de los espacios educativos de la primera infancia chilena aportando al proceso de planificación pedagógica de los docentes y a la experiencia de aprendizaje de los infantes?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo general:

Desarrollar estrategias de diseño que permitan la reinterpretación de los espacios educativos de la primera infancia chilena aportando al proceso de planificación pedagógica de los docentes y a la experiencia de aprendizaje de los infantes.

1.3.2 Objetivos específicos:

1. Identificar los elementos y las características propios del espacio que influyen dentro de la experiencia de aprendizaje y dentro del servicio de provisión de educación parvularia en Chile.
2. Identificar elementos del espacio de aprendizaje que influyen en la agencia infantil y el proceso pedagógico, estableciendo criterios de evaluación para mejorar la planificación pedagógica y la experiencia de aprendizaje.
3. Proponer un set de herramientas que permita la reinterpretación espacial de espacios educativos de primera infancia en Chile.

1.4 METODOLOGÍA

Basándose en lo estipulado por Hernández, Fernández y Baptista (2014), esta investigación será de carácter exploratoria y descriptiva con un enfoque cualitativo, que a su vez considerará un trabajo de levantamiento de información de tipo mixto. El estudio y diseño con herramientas de carácter tanto etnográfico como fenomenológico, por medio de la observación de un caso de estudio, permitirá enfocarse en los fenómenos socioculturales que ocurren en torno al espacio educativo y sus participantes. De esta forma, la investigación propone especificar estos fenómenos y nombrarlos como socioespaciales.

Así, el espacio y sus componentes, junto a sus usuarios y características, conjugan las relaciones en las que profundizará y se basará el estudio para luego proponer mitigaciones a los inconvenientes actuales que pueden presentar estos espacios destinados a primera infancia.

Basándose en los principios ergonómicos de un enfoque sistémico de los componentes presentes durante una interacción, se hará especial énfasis (durante el desarrollo de la investigación como en el análisis de los datos recolectados) en el área socio interactiva y relacional que existe entre los entes participantes (activos o no) de la experiencia educativa.

Debido a las características de la investigación, las técnicas de recolección de datos podrán ser variadas. Dentro de las principales técnicas de recolección de información se encuentran la observación (en su mayoría no participante), la entrevista directa (con actores claves, y luego con expertos), enfoques de grupo, y encuestas de satisfacción durante la retroalimentación. Cabe añadir que durante el desarrollo de estos métodos se realizará el registro auditivo, escrito, gráfico o visual, según corresponda.

En un inicio será analizado de manera general el conjunto de entidades y/o establecimientos educativos públicos de Chile para niños y niñas de hasta ocho años de edad, que asisten de manera continua a dicho establecimiento. A la vez se analizará la comunidad educativa seleccionada, y todas sus partes activas dentro de la experiencia educativa infantil, serán parte de la muestra a analizar debido a que se requiere una observación de las relaciones sociales que ocurren entre partes en torno al espacio.

Durante esta investigación se observará específicamente el establecimiento Jardín Infantil Cardenal Silva Henríquez que pertenece a la Compañía para la Infancia de Santiago, siendo esta una representación probabilística por medio de la cual se busca reflejar las características y realidades de la educación pública chilena.

La observación de los niveles académicos infantiles iniciará desde el nivel medio, es decir, ignorando el nivel sala cuna que corresponde a los dos primeros años de edad. Esta decisión se basa en las capacidades sociales, cognitivas y de comunicación necesarias en los infantes para ser considerados por la investigación.

“En términos generales, los niños con edades comprendidas entre los 3 y 7 años se hallan en la llamada etapa de niñez temprana, caracterizada por grandes progresos en su capacidad de pensamiento, lenguaje y memoria. Se observa una mayor capacidad para el procesamiento de información como producto de conexiones que se establecen entre los lóbulos cerebrales.” (Psicogente, 2009)

Si bien la comunidad educativa que se plantea observar sólo corresponde a establecimientos de carácter público, no se descarta su aplicación en establecimientos educativos infantiles que sean de otra índole.

Al abordar la investigación de espacios enfocados para infantes, es de suma importancia la aplicación de protocolos de ética y moral por medio de consentimientos informados a todos los participantes. En el caso de los infantes y en relación con el uso de recursos visuales obtenidos durante la investigación se solicita este tipo de consentimiento directamente con el tutor legal de cada niña y niño.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1. Agencia.....	40
2.1.1. Definiciones inequívocas de agencia.....	41
2.1.2. Teoría de la práctica	45
2.1.3. Agencia y Habitus	47
2.1.4. Adultocentrismo y la pérdida de la agencia	49
2.2. Espacios educativos preescolares en Chile	51
2.2.1. Perfil actual de la educación parvularia chilena	51
2.2.2. Aulas en Chile para primera infancia.....	65
2.2.3. Normativa de espacios preescolares en Chile.....	69
2.2.4. Aulas flexibles.....	73
2.2.5. Corporación para la Infancia de Santiago	76
2.3. Comunidad educativa en la educación preescolar chilena	79
2.3.1. Beneficiarios indirectos de la experiencia de aprendizaje	79
2.3.2. Beneficiarios directos de la experiencia de aprendizaje.....	80
2.4. Estrategias de diseño para espacios educativos.....	86
2.4.1. Propuestas teóricas en función de la pedagogía y sus espacios	86
2.4.2. Sistemas y herramientas de evaluación espacial.....	94
2.4.3. Propuestas de diseño en función de la pedagogía	103





INFANTES Y TÉCNICO DE PÁRVULOS EN SU PATIO AL EXTERIOR
Elaboración propia

2.1 AGENCIA

Respecto al concepto de agencia se postula “un debate sobre la relación entre estructura social y capacidad de agencia de los individuos” (Pávez & Sepulveda, 2019) en el mundo de las ciencias sociales. Es por esto, que el concepto de agencia será desglosado a medida que se contraponen la visión de distintos autores para configurar algunas de las características más importantes respecto a agencia.

Para empezar a entender este concepto, podemos observar que, en relación a las tres capacidades que tienen las cosas para formar nuestro mundo según Latour (1993), podemos definir la agencia como la característica propia de un elemento de “motivar, iniciar, terminar, condicionar o modificar acciones de los individuos que interactúan con estas cosas.” (Latour, 1993). Esto se complementa al entender que “el poder de la agencia” consiste en la capacidad de producir un efecto, una diferencia

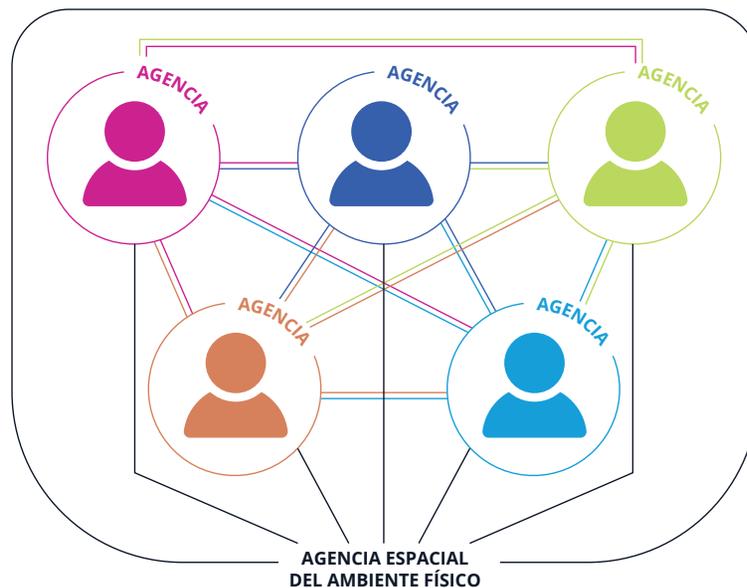


FIGURA 6 - RELACIONES ENTRE AGENCIAS EN LA INTERACCIÓN SOCIAL

Elaboración propia

en tanto el agente puede “obrar de otro modo”, pues tiene la capacidad de intervenir en el mundo (o abstenerse de ello) e influir sobre los procesos (Pavéz y Sepúlveda, 2019, citando a Giddens, 2015).

Así, individuos y objetos (junto a los espacios compuestos por ellos), poseen cada uno su propia agencia, y que dentro de un contexto de interacción, influye dentro de la capacidad de manifestación de la agencia del resto de los elementos asociados. La **FIGURA 6** lo ejemplifica con tan sólo cinco elementos pero se debe considerar que cada objeto (mobiliario, vestimenta, etc.) y cada persona corresponden a un agente con dichas capacidades.

2.1.1 Definiciones equívocas de agencia

A lo largo de la historia, el concepto de agencia ha generado un constante debate en cuanto su definición apunta. Es por estos motivos que actualmente nos encontramos con diversas corrientes y disciplinas que persiguen condicionar la agencia o incluso proponer su inexistencia dentro de las relaciones sociales que ocurren en nuestro diario vivir.

Jean y Hogn Comaroff calificaron el concepto de agencia como “la abstracción que no suele ser específica, que suele ser mal usada, altamente fetichizada estos días por los científicos sociales” (Comaroff & Comaroff, 1997, 3; como se citó en Ortner, 2001, 1). Pese a lo cruda que puede ser percibida esta afirmación, “es cierto que académicos suelen fallar en reconocer que sus formas particulares de concebir la agencia tienen implicancias para el entendimiento de la personalidad, casualidad, acción e intención” (Ahearn, 2001).

- **Agencia como libre albedrío**

Para entender el razonamiento detrás de la interpretación de agencia como libre albedrío es necesario conocer su nacimiento dentro de lo que los filósofos conocen como la **Teoría de la Acción**. Esta propone una distinción entre una “acción”, marcada por la voluntad del individuo, y un “evento” dónde lo ocurrido escapa de las facultades del sujeto.

Un ejemplo basado en lo cotidiano puede ser entregado por Segal (1991, 3) cuando intenta explicar esta teoría al postular; “golpear una pelota es una acción, caer por una escalera no lo es.”. Así también, podemos encontrar el ensayo “Agencia” de Davidson (1980 [1971], p. 43), donde inicia cuestionando: “¿Qué acontecimientos en la vida de una persona demuestran agencia? ¿Cuáles son los actos y las acciones en contraste con los meros sucesos de su historia? ¿Cuál es la marca que distingue sus acciones?”. Así “la teoría de la acción busca, entre otras cosas, explicar las distinciones que hacemos” (Segal 1991, p.3).

Al entender esta teoría, el común denominador presente en la existencia de la agencia según estos filósofos es un estado de voluntad propia, como la “intención” (Davidson 1980 [1971], p. 46), la “presencia del yo” (Segal 1991, p. 113), un “punto de vista racional” y un “dominio”.

El mayor problema con entender la agencia como equivalente de libre albedrío es su omisión, o muy superficial alcance, de la naturaleza social de la agencia y su carácter omnipresente de la cultura dentro de las intenciones, creencias y acciones humanas.

- **Agencia como resistencia**

Al observar las discusiones que ocurrían a fines del siglo XX e inicio del siglo XXI respecto a las formas de opresión social que analiza el movimiento feminista, nos encontramos con que durante este período de tiempo, ocurre un interés mucho más latente de teóricas y teóricos feministas por analizar y considerar la agencia, que hasta ahora había sido “más bien implícito” (Mann 1994, p. 14).

Según , esto se explica debido a la búsqueda que tiene el feminismo por cumplir con igual importancia dos objetivos.

Por una parte se encuentra la necesidad de instalar la seriedad de la lucha feminista, evidenciando la sistematización y ubicuidad de esta. Las teorías que acompañan este objetivo proponen que las limitaciones provienen desde las estructuras y normas de género, a su vez que disminuyen su consideración a la capacidad de resistencia individual y/o grupal. Por otra parte, está la gran relevancia de inspirar el activismo de las mujeres a través del reencuentro con actividades de

resistencia, marcadas muchas veces como tradiciones que han sido perdidas o invisibilizadas socialmente.

Resulta que entre estas dos batallas, y como se observa en trabajos de autores feministas y no feministas, se realiza “un énfasis excesivo en la resistencia” (Abu-Lughod 1990). Según Ahearn (2001) “para varios teóricos feministas, en intención de demostrar agencia, una persona debe resistirse al status quo patriarcal”.

La autora entonces propone que en vez de reducir la agencia solo a resistencia, debemos considerar a la agencia opositora solo como una de las muchas formas que la agencia tiene para manifestarse. La profesora de antropología Abu-Lughod (1990) advierte contra el “romanticismo de la resistencia” y al entender la inexistencia de una “resistencia pura” (Ortner, 1995), nos encontramos con que las motivaciones son siempre complejas y contradictorias. (Ahearn, 2000; Gamburd, 2000; Jeffery & Jeffery, 1996; Jeffery & Basu, 1998 como se citó en Ahearn, 2001).

Por otra parte, si se busca comprender a grandes rasgos el comportamiento de la agencia en relación a las diferencias sociales entre hombres y mujeres, resulta útil el trabajo de MacLeod, donde indica que las mujeres “incluso como actores subordinados, siempre juegan un papel activo que va más allá de la dicotomía victimización/aceptación, una dicotomía que aplanar una agencia compleja y ambigua en la que las mujeres aceptan, se acomodan, ignoran, se resisten o protestan, a veces todo al mismo tiempo”. (MacLeod 1992, p. 534).

Si bien han transcurrido un par de décadas desde estos postulados, lo anterior reafirma la idea de considerar la multiplicidad de motivaciones que hay detrás de todas las acciones humanas a la hora de definir agencia.

- **¿La ausencia de la agencia?**

“El poder está en todas partes; no es que lo englobe todo, sino que viene de todas partes. Y “el” poder, en lo que tiene de permanente, de repetitivo, de inerte, de autorreproductor, no es más que el efecto de conjunto que se dibuja a partir de todas esas movi­lidades, el

encadenamiento que se apoya en cada una de ellas y trata de fijarlas (...) no hay poder que se ejerza sin una serie de miras y objetivos. Pero ello no significa que resulte de la opción o decisión de un sujeto individual.” (Foucault, 1978, pp.93, 95)

Esta visión de Foucault, otorgada en el primer volumen de su ejemplar Historia de la Sexualidad, permite interpretarse como la confirmación de que las fuerzas impersonales siempre presentes tienen tal impacto sobre la sociedad que no da cabida a nada que pueda ser considerado como agencia, ya sea de oposición a dichas fuerzas o de otro tipo. Esta definición de poder ha sido criticada en varias ocasiones, principalmente alegando sus implicaciones problemáticas que tiene para la agencia humana. Pese a que Foucault (1977), nos dice “que donde hay poder, hay resistencia”, continúa afirmando:

“Y no obstante (o mejor: por lo mismo), ésta nunca está en posición de exterioridad respecto del poder. ¿Hay que decir que se está necesariamente “en” el poder, que no es posible “escapar” de él, que no hay, en relación con él, exterior absoluto, puesto que se estaría infaliblemente sometido a la ley?” (Foucault, 1977)

La principal problemática que existe con estos pensamientos, es que Foucault, a lo largo del volumen número 1 de este manuscrito, no aclara la forma en que se impone el poder o cómo este se personifica en nuestra sociedad, junto con entregar descripciones de los procesos de resistencia “igualmente opacas” (Ahearn, 2001).

En relación a estas dificultades en el discurso de Foucault, varios académicos concuerdan con Said (1983, p.246), que expresa “la inquietante circularidad de la teoría del poder de Foucault es una forma de sobretotalización”.

Por otro lado, otros proponen que la definición de poder que nos otorga Foucault no elimina la posibilidad de existir agencia, independiente de su definición. Así, autores como O’Hara (1992, p.66) dirigen estos pensamientos de Foucault hacia un modelo de agencia que es “una cuestión de pluralidad, movilidad y conflicto”. Halperin (1995, pp. 16–17) piensa que esta noción de poder no es una sustancia individual y particular, sino más bien una relación, una situación dinámica que no sólo produce restricciones sino que facilita posibilidades de actuar. Sin embargo, incluso si las

postulaciones de Foucault dejan cabida para la acción, “su atención se centra más en los discursos omnipresentes que en las acciones de determinados seres humanos (Ahearn, 2001).

Según Halperin (1995, pp. 16-17), la noción de poder de Foucault no es una sustancia sino una relación, una situación dinámica; produce no sólo limitaciones, sino también posibilidades de acción. Sin embargo, aunque las formulaciones de Foucault dejan espacio para la acción, su atención se centra más en los discursos omnipresentes que en las acciones de determinados seres humanos.

2.1.2 Teoría de la práctica

Marx (1852) indica respecto al comportamiento humano, que su historia no es construida por las personas teniendo absoluta libertad sobre su destino, sino que ocurre “bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado”. Así, nos encontramos con corrientes de pensamientos con más de un siglo y medio de existencia, que proponen a los individuos como creadores sociales a medida que estas personas son creados por la sociedad.

Berger y Luckmann (1966) buscan replicar esta teoría por medio de tres postulados, paradójicos entre sí:

1. **La sociedad es un producto humano**
2. **La sociedad es una realidad objetiva**
3. **El hombre es un producto social**

Uno de los acercamientos que permite acercarse y entender estos dichos, aparentemente contradictorios, es la teoría de la práctica (**FIGURA 7**), la cual Ortner (1989) define como “una teoría de la relación entre las estructuras de la sociedad y la cultura, por un lado, y la naturaleza de la acción humana, por otro”. La teoría de la práctica permite comprender la unión intrínseca entre las acciones humanas y las estructuras sociales que las conforman y nos permite observar las influencias sociales de la agencia.

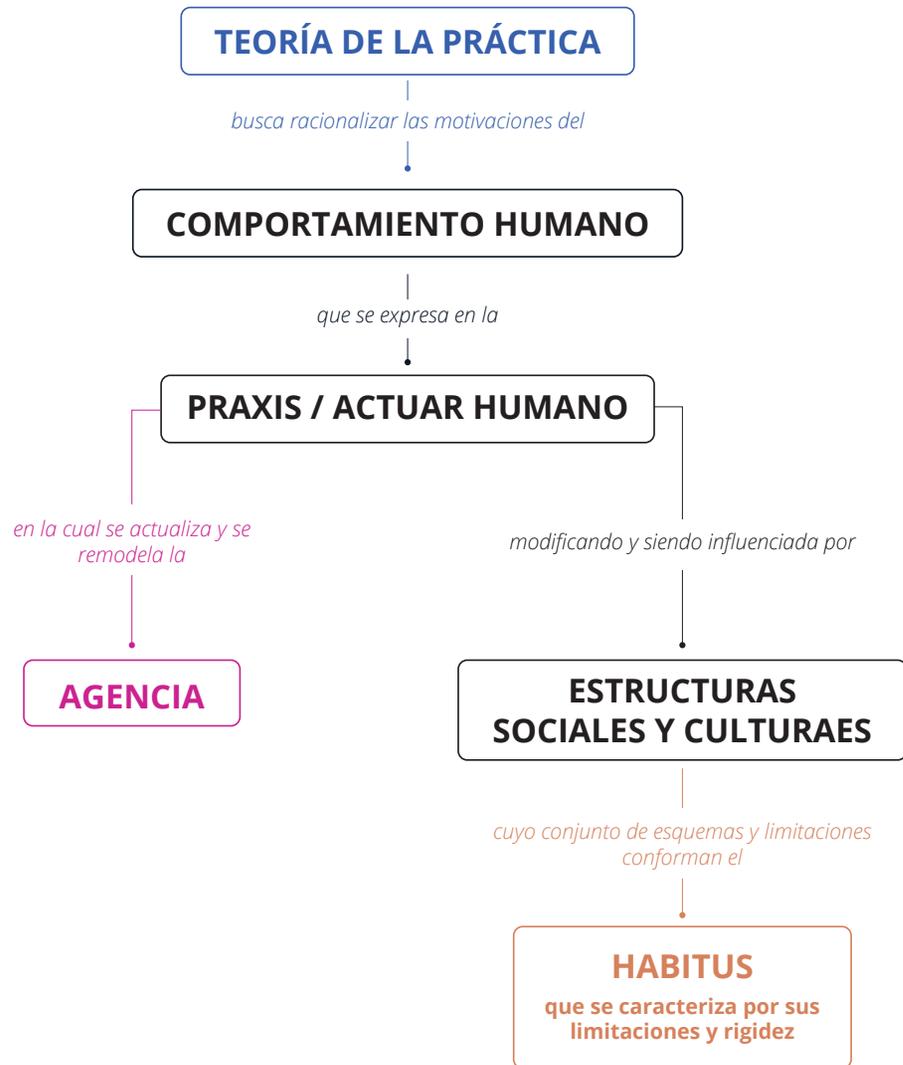


FIGURA 7 - TEORÍA DE LA PRÁCTICA Y OTROS PENSAMIENTOS EN RELACIÓN A LA AGENCIA
Elaboración propia en base a Giddens (1979), Bourdieu (1977), Sztompka (1994) y Ahearn (2001)

- **Teoría de la estructuración**

Dentro de este debate entre agencia y estructura colectiva, toma parte importante el sociólogo Anthony Giddens, considerado uno de los fundadores de la teoría de la práctica (Giddens 1979, 1984, Archer 1988, Burns & Dietz 1994, Karp 1986, como se citó en Ahearn, 2001), el cuál intenta vitalizar las estructuras sociales y traerlas a un constante contacto con las acciones humanas (Giddens 1979, p. 57, 68, 83; Bryant & Jary 1991, Sewell 1992, como se citó en Ahearn, 2001).

Al contrario de los académicos que consideran la agencia como libre albedrío o resistencia, Giddens (en su teoría de la estructuración) busca constantemente relacionarla con la estructura por medio de la discusión de sus reglas y recursos. La teoría de la estructuración de Giddens considera como eje central el entendimiento de que las acciones de la gente están conformadas (de manera restrictiva u permisiva) por las estructuras, cuyas acciones entonces sirven para reforzar y reconfigurar. Así, nos encontramos con este “bucle constante de acciones influenciadas por estructuras y estructuras sociales (re)creadas por acciones” (Ahearn, 2001).

- **Agencia, práctica y praxis**

El término de agencia ha sido utilizado o reemplazado por algunos sociólogos de la mano de conceptos (sinónimos entre sí) como práctica o praxis (Giddens 1979, p. 56; Sztompka 1994).

Sztompka, por su parte, distingue entre estos ambos términos diciendo: “La agencia y la praxis son dos caras del incesante funcionamiento social; la agencia se actualiza en la praxis, y la praxis remodela la agencia, que se actualiza en una praxis modificada” (Sztompka, 1994, p.276). Así, la agencia puede ser considerada como la capacidad de actuar mediada socioculturalmente y la praxis (o práctica) puede considerarse la acción en sí misma.

2.1.3 Agencia y Habitus

Aparte de Giddens, el teórico más influyente dentro de la teoría de la práctica es Bourdieu, profesor de sociología que ha conducido trabajo de campo etnográfico en Algeria. Farnell (2000)

indica que el término fue adoptado por diversos pensadores y filósofos europeos durante el siglo XX, refiriéndose a “una condición, estado o apariencia habitual o típica, especialmente del cuerpo” (Jenkins 1992, p.74, como se citó en Farnell, 2000).

En 1977, a través de su escrito *Bosquejo de una teoría de la práctica*, Bourdieu toma prestado el término *habitus* y lo redefine como el proceso generativo que producen las prácticas y representaciones que están condicionadas por las “estructuras estructurantes” (Ahearn, 2001, p.118) desde las que surgen.

Estas prácticas y sus resultados, ya sean a propósito o no, reproducen o reconfiguran entonces el *habitus* (Bourdieu 1977, p.78). La recursiva naturaleza de este proceso refleja lo encontrado en la teoría de la estructuración de Giddens. El *habitus* genera un infinito pero a la vez cerrado número de posibles acciones, pensamientos y percepciones, cada una de estas afectada por los significados y valores personificados por el *habitus*. Estas acciones, pensamientos y percepciones, a su vez recrean o desafían los significados y valores construidos culturalmente.

Con este análisis de agencia, Bourdieu nos posiciona lejos del concepto de libre albedrío. A pesar de esto, él define el *habitus* como “una capacidad infinita de generar productos”, Bourdieu enfatiza en la necesidad de asumir la inexistencia del libre albedrío por parte de los actores, señalando repetidamente cuán alejado se encuentra este concepto, calificado de creación impredecible, del *habitus*.

En cambio, lo que previene la creación impredecible de productos son las disposiciones y predisposiciones que el *habitus* encarga en sus muchas formas y estructuras. De los infinitos pensamientos, significados y prácticas que el *habitus* puede producir durante cualquier momento histórico, sólo hay una mínima probabilidad de que alguna de ellas sea enseñada o practicada. Esto debido a que los individuos están predispuestos a actuar de maneras que vuelven a reproducir el sistema existente y su desigualdad.

Si bien se destaca la utilidad de estos postulados y los recordatorios asociados respecto a las restricciones en individuos, acciones y pensamientos, Bourdieu, al igual que Giddens, enfrentan

el dilema de explicar cómo la reproducción social se vuelve transformación social (Sewell 1992). Bourdieu enfatiza altamente en las tendencias reproductivas del habitus, que, debido a su robustez y arraigamiento (ubicados en los entornos físicos donde se desarrollan los actores y encarnados mental y físicamente dentro de estos últimos) pueden ser aplicadas en situaciones, tanto nuevas como conocidas, para reforzar el status quo.

Pese a las posibilidades teóricas de transformación social que resultan de acciones generadas por el habitus, el marco de trabajo de Bourdieu revela el poco espacio para resistencia o cambio social que tenemos como individuos que habitan estos espacios.

2.1.4 Adultocentrismo y la pérdida de la agencia

En el análisis psicológico y sociológico de la infancia, se manifiesta con frecuencia una visión centrada en el adulto, donde se visualiza a la niñez como un estado pasivo en sus propios procesos sociales, a menudo excluida de su participación activa en los mismos. El proceso de la infancia pasa a ser visto como un proceso de transición social, donde se tiene a los adultos como sujetos completos, y los infantes adoptan un papel en el cual no se encuentran preparados para ser parte del mundo social donde ya se encuentran inmersos. “El propósito social del niño, es dejar de serlo” (Jenks, 2005).

Aunque, frente a esta perspectiva, hay pensadores que la cuestionan y la desafían, proponiendo al infante como ente activo de su proceso de socialización, aunque carentes de la capacidad de modificar las “reglas del juego” impuestas por los adultos, donde “el niño puede intervenir con entusiasmo o resistencia, pero no existe otro juego a mano” (Berger y Luckmann, 1968).

Por otra parte Corsaro (2011) nos habla que la capacidad social infantil se basa en la reproducción interpretativa del mundo adulto que ellos observan. En el actuar e interacción con sus pares recrean bajo su propia mirada el mundo que se les presenta, manifestándose la participación dentro del proceso de socialización de cada infante, recreando así una cultura. Se refiere entonces a la creación de la cultura infantil, y pese a ser propia de los niños se encuentra condicionada por el orden social adulto.

La socialización entre pares es entonces vista como la manifestación propia de la agencia de la población infantil, al ser usado el lente interpretativo de la infancia como colectivo social. El infante debe ser visto entonces como un agente moral y social activo, donde desean, deciden, actúan e interaccionan con su entorno.

TABLA 1 - ESPACIOS SEGÚN MAYALL
Elaboración propia en base a Mayall (2002)

ESPACIO	 ESPACIO PÚBLICO	 ESCUELA	 HOGAR
¿PROMOVEDOR DE AGENCIA?	✘	✘	✔
PRINCIPALES EFECTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Sospecha generada al ver un infante sin la compañía de un adulto • Sentimiento de no correspondencia en este ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> • Rigidez física espacial restrictiva • Poca o nula democracia dentro de la relación vertical estudiante-profesor 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor interacción social con los miembros de la familia • Sentimiento de pertenencia al grupo familiar

Mayall (2002) estudió el comportamiento infantil en relación al empleo de su agencia en tres lugares; hogar, escuela y espacio público (TABLA 1) y determinó que es sólo en el hogar donde se observa un mayor nivel de interacción social y sentimiento de pertenencia al núcleo familiar. En cambio en la escuela, factores como la rigidez física del espacio y la poca o nula democracia en las relaciones verticales estudiante-profesor resultan en un ambiente represivo para los infantes. Por último el espacio público es un lugar donde, para la sociedad, resulta sospechoso ver un infante no acompañado de un adulto, por lo que se considera un espacio que no les corresponde a los infantes.

2.2 ESPACIOS EDUCATIVOS PREESCOLARES EN CHILE

2.2.1 Perfil actual de la educación parvularia chilena

La constitución de la educación parvularia en Chile fue parte de un proceso durante fines del siglo XIX e inicios del siglo XX, que estuvo acompañado de la corriente ideológica conocida “Escuela Nueva”. A continuación se presenta una compilación de los principios e ideas que buscaron aplicar distintos promotores de la Escuela Nueva (de los cuales algunos métodos siguen vigentes con sus propias escuelas dedicadas a la aplicación de dichos métodos de aprendizaje). A esto se le suma las ideas y principios propios de los objetivos generales dispuestos por la JUNJI para el desarrollo de la educación parvularia (TABLA 2).

TABLA 2 - PRINCIPIOS E IDEAS PEDAGÓGICAS APLICADOS EN LA EDUCACIÓN PARVULARIA CHILENA

Elaboración propia en base a Elige Educar (2017)

PROMOTOR	Jean-Jacques Rousseau	Johann Heinrich Pestalozzi	Friedrich Froebel	Maria Montessori	Ovidio Decroly	JUNJI*
IDEAS	<ul style="list-style-type: none"> • Familia como inicio de la educación • Educación como proceso progresivo • Libertad del niño 	<ul style="list-style-type: none"> • Propone el contexto de acción del infante con su madre y en el hogar, como fundamental para la formación 	<ul style="list-style-type: none"> • Juego como base del inicio del proceso pedagógico • Material didáctico experimental relacionado con la experiencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsar y promover el rol activo de la escuela y del “aprender haciendo” • Elaboración de material didáctico que apuntan a la practicidad y el desarrollo 	<ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en niños con capacidades cognitivas diferentes • Asociación de ideas • Material didáctico visual-motor 	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción de la actividad física y la expresión corporal • Números aplicados a la solución de problemas cotidianos • Lenguaje como herramienta social
PRINCIPIOS	<ul style="list-style-type: none"> • Naturalismo • Ejercicio de funciones • Individualidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Naturalismo • Educación Elemental 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidad • Evolución • Individualidad • Cooperación • Simbolismo • Apreciación de la naturaleza • Estimulación de sensaciones y emociones 	<ul style="list-style-type: none"> • Libertad de elección del ritmo de trabajo • Experiencia como base de las actividades 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento como un aporte integral y que englobe multiplicidad de componentes • Individualidad • Socialización 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de valerse por sí mismos • Autocuidado y cuidado del entorno • Capacidad de apreciarse y expresarse • Desarrollo social y de la comunicación

- **Estructura organizacional de la educación parvularia chilena**

Si nos proponemos comprender cómo funciona los establecimientos educativos de infantes, se considera necesario iniciar con el análisis de la organización a nivel país de estos espacios (FIGURA 8), observamos que el Gobierno de Chile, por medio del Ministerio de Educación (MINEDUC), articula tres grandes organismos de la educación chilena.

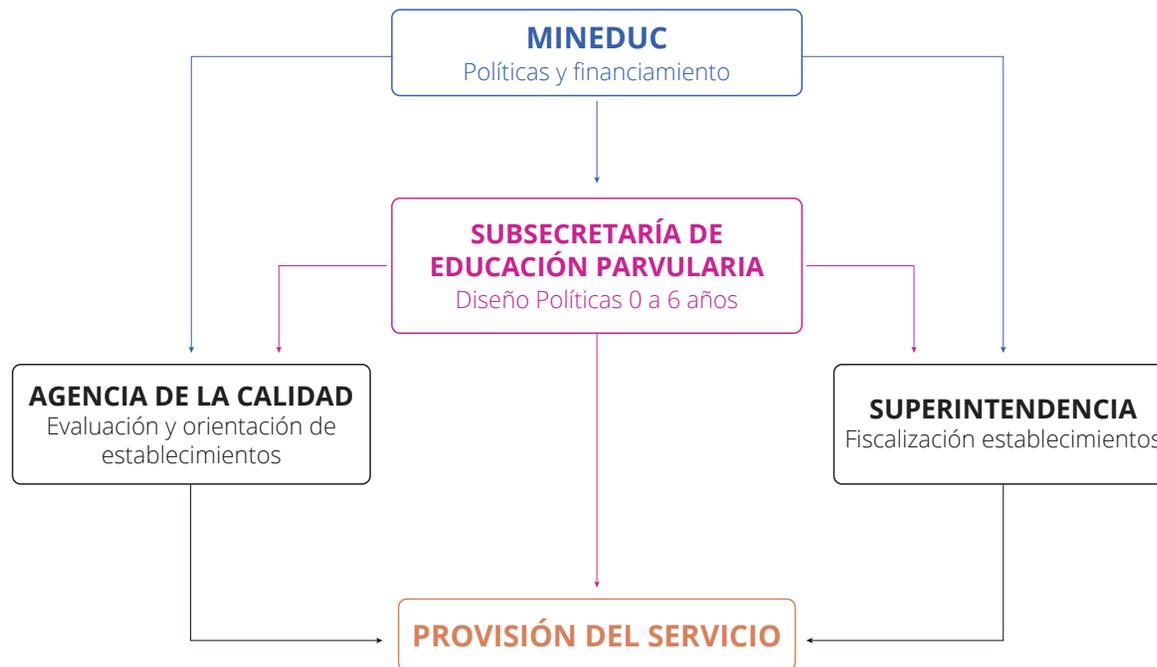


FIGURA 8 - PRINCIPALES ORGANISMOS DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE
Elaboración propia en base Subsecretaría de Educación Parvularia (2022)

En primer lugar, se encuentra la Subsecretaría de Educación Parvularia (SDEP) que se define como “el órgano político-técnico de diseño y gestión de las políticas públicas del Sector.” (Subsecretaría de

Educación Parvularia, 2019, 6) y dentro del MINEDUC desempeña una labor fundamental, siendo este el organismo que dirige la educación parvularia en el país.

Estas dos figuras institucionales trabajan además, en conjunto con la Agencia de la Calidad y la Intendencia de Educación Parvularia, organismo perteneciente a la Superintendencia de Educación chilena. La primera, es la encargada de evaluar los distintos establecimientos y a sus sostenedores en cuanto a gestión y administración del desarrollo del proceso educativo que ofrecen, mientras que la labor de la Intendencia de Educación Parvularia consta de establecer los estándares técnicos que permitan la fiscalización de los establecimientos educativos de educación parvularia.

- **Otros organismos de la educación preescolar chilena**

JUNJI

La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), es un organismo público chileno, autónomo del MINEDUC, encargado de las salas cuna y jardines infantiles del país, con el rol de garantizar una educación parvularia de calidad y el bienestar integral de niños y niñas, preferentemente entre cero y cuatro años de edad.

Fue creada en abril de 1970, durante el gobierno del presidente Eduardo Frei Montalva, mediante la promulgación de la ley 17.301. Desde su fundación, JUNJI ha tenido el objetivo de garantizar el acceso incondicional de lactantes e infantes a la educación, apoyando y financiando nuevos jardines infantiles. Durante la dictadura militar de Augusto Pinochet, se enfocó en mejorar el acceso a la educación, subvencionando a las familias que no poseían el dinero para la matrícula de los niños en jardines infantiles. Su alcance fue en aumento y a principios de la década del 2000, JUNJI atendía a 102 mil niños a nivel nacional.

Los objetivos estratégicos de JUNJI incluyen la entrega de educación parvularia de calidad que favorezca el bienestar y desarrollo integral de los niños, la expansión de la cobertura de educación parvularia para todos los niños y niñas, y el fortalecimiento de una gestión articulada con la nueva institucionalidad en educación parvularia, modernizando su gestión interna para dar respuestas efectivas a los nuevos desafíos y asegurar la calidad del servicio.

Fundación Integra

Fundación Integra es una entidad que forma parte del Ministerio de Educación de Chile, financiada por la Subsecretaría de Educación Parvularia. Con más de 30 años de experiencia, es uno de los principales prestadores de educación parvularia en el país. Su misión es ser un referente en educación parvularia para contribuir a un Chile más inclusivo, justo y democrático, centrando su enfoque en la educación integral, el bienestar, la participación y el protagonismo de todos los niños y niñas como ciudadanos y sujetos de derechos.

DEM

La misión de la Dirección de Educación Municipal es ser un referente de la educación pública, asegurando un enfoque inclusivo y de derechos, donde la educación es vista como un derecho universal de desarrollo e integración social. En Santiago, se enfoca en brindar oportunidades de aprendizaje equitativas a niñas, niños, jóvenes y adultos, reconociendo su potencial y posibilidades de desarrollo para ser personas libres y conscientes de su realidad social y cultural. Promueve la experimentación pedagógica, la profesionalización docente y la innovación pedagógica, además de desarrollar liderazgos democráticos y distribuidos, con culturas escolares basadas en el diálogo y la confianza.

En resumen (**FIGURA 9**), MINEDUC establece las políticas públicas de educación, la SDEP, a nivel preescolar, las implementa, mientras JUNJI y Fundación Integra gestionan programas específicos, y el DEM puede estar involucrado a nivel municipal. Cada entidad tiene su propio organigrama y funciones específicas para contribuir al sistema de educación parvularia en Chile.

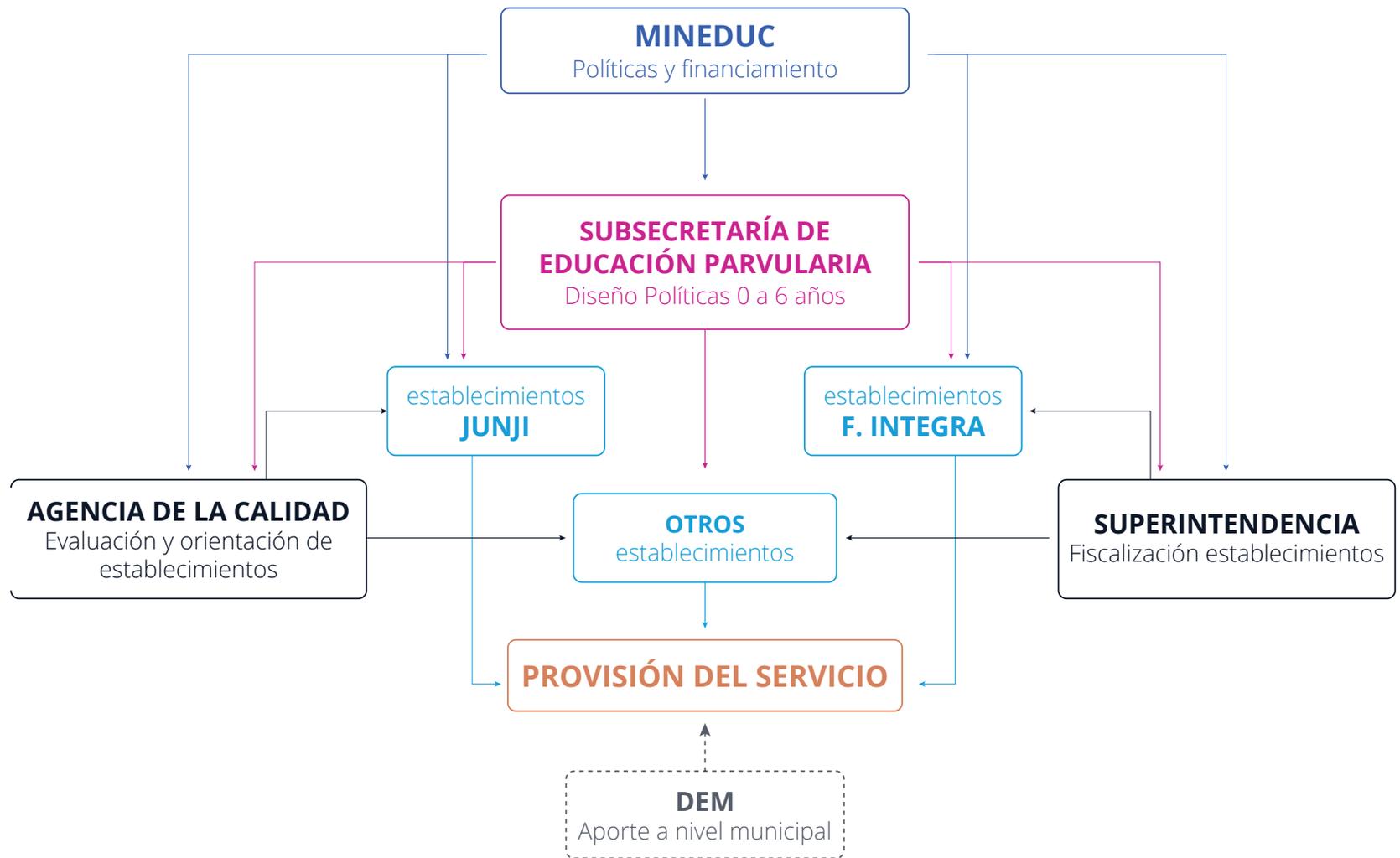


FIGURA 9 - ORGANIGRAMA DETALLADO DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA CHILENA
Elaboración propia en base Subsecretaría de Educación Parvularia (2022)

- **Bases curriculares de la educación parvularia**

Las Bases Curriculares de Educación Parvularia propuestas por el MINEDUC y sus organismos se fundamentan en ocho principios pedagógicos:

1. **Bienestar:** Al priorizar el bienestar, se busca asegurar la integridad del niño y promover un entorno donde se sientan considerados y participen activamente de su propio bienestar.
2. **Unidad:** Reconociendo al niño como una entidad integral, el enfoque de unidad busca construir aprendizajes completos, considerando todos sus aspectos, desde sentidos y emociones hasta experiencias previas.
3. **Singularidad:** Enfocado en la diversidad, el principio destaca la importancia de responder de manera inclusiva y equitativa a las características únicas de cada niño, reconociendo sus necesidades e intereses específicos.
4. **Actividad:** El enfoque de actividad sitúa a los niños como protagonistas de sus aprendizajes, fomentando la participación activa a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación en un entorno enriquecido.
5. **Juego:** Considerado central, el juego impulsa el desarrollo en diversas áreas, siendo expresión y condición para el aprendizaje. Desde actividades naturales hasta estrategias pedagógicas, el juego es clave en la Educación Parvularia.
6. **Relación:** El principio de relación destaca interacciones positivas con pares y adultos como fuentes de aprendizaje y contribución social, promoviendo espacios colectivos inclusivos y armónicos.
7. **Significado:** Centrado en la construcción significativa de aprendizajes, el principio destaca la conexión con conocimientos y experiencias previas, cumpliendo diversas funciones desde lúdicas hasta prácticas.

8. **Potenciación:** Participando en ambientes enriquecidos, el niño desarrolla confianza en sus fortalezas y talentos. El enfoque de potenciación destaca transmitir confianza sobre posibilidades de aprendizaje y desarrollo integral.

Posteriormente, estas bases se estructuran en relación a tres componentes base; ámbitos, núcleos y objetivos (TABLA 3). Jerárquicamente, encontramos en primer lugar a los ámbitos de experiencias, los cuáles engloban distintos núcleos de aprendizaje y que a la vez cada núcleo posee objetivos de aprendizaje asociados.

A lo anterior se suman los niveles preescolares en Chile (TABLA 4 Y FIGURA 10) y según estos niveles y sus características, cada ámbito de aprendizaje propone contenido específico.

Estos niveles se encuentran divididos en tres principales categorías; sala cuna, nivel medio y nivel transición. Cada uno de estos posee a su vez dos subniveles. En caso de ser necesario puede existir grupos heterogéneos para todos los niveles (TABLA 5), pudiendo incluso existir niveles heterogéneos que incluyen infantes con edades que corresponden desde el nivel Medio Menor al segundo nivel de Transición (NT2).

La Figura 10 detalla el porcentaje de matriculadas y matriculados en cada uno de los niveles de educación parvularia que existen en la actualidad. Se observa una clara tendencia que indica que el número de infantes matriculados aumenta con la edad, siendo los niveles de transición (NT1 y NT2) los que destacan por tener el mayor número de estudiantes.

TABLA 3 - COMPONENTES ESTRUCTURALES DEL CURRÍCULUM

Elaboración propia con datos extraídos de Subsecretaría de Educación Parvularia (2022)

COMPONENTES ESTRUCTURALES	
Ámbitos de experiencias	Constituyen campos curriculares donde se organizan y distribuyen los objetivos de aprendizaje, con el propósito de orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Núcleos de Aprendizajes	Corresponden a focos de experiencias para el aprendizaje, en torno a los cuales se integra y articula un conjunto determinado de objetivos de aprendizaje. Los que pertenecen al Ámbito de Desarrollo Personal y Social adquieren un carácter transversal en el currículum.
Objetivos de Aprendizaje	Establecen los aprendizajes que se esperan de los párvulos en cada nivel educativo, precisando las habilidades, actitudes y conocimientos que se busca lograr mediante la práctica pedagógica de la Educación Parvularia. Al interior de ellos, se distinguen objetivos de aprendizaje transversales (OAT)
Niveles o tramos Curriculares	Constituyen una forma de organización temporal de los objetivos de aprendizaje en tres niveles curriculares, respondiendo con mayor precisión a las necesidades y características del aprendizaje y desarrollo de los párvulos. Los tres niveles curriculares, que abarcan tramos de dos años cada uno, se denominan: 1° Nivel (Sala Cuna), 2° Nivel (Medio) y 3° Nivel (Transición).

TABLA 4 - NIVELES DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE

Elaboración propia con datos extraídos de Subsecretaría de Educación Parvularia (2022)

NIVEL	1° NIVEL SALA CUNA		2° NIVEL NIVEL MEDIO		3° NIVEL TRANSICIÓN	
SUBDIVISIÓN DEL NIVEL	SALA CUNA MENOR	SALA CUNA MAYOR	NIVEL MEDIO MENOR	NIVEL MEDIO MAYOR	1 ^{ER} N. TRANSICIÓN (PRE-KINDER)	2 ^{DO} N. TRANSICIÓN (KINDER)
EDAD	0 a 1 años	1 a 2 años	2 a 3 años	3 a 4 años	4 a 5 años	5 a 6 años

TABLA 5 - NIVELES HETEROGÉNEOS DE EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE.

Elaboración propia con datos extraídos de Subsecretaría de Educación Parvularia (2022)

NIVEL	HETEROGÉNEO SALA CUNA		HETEROGÉNEO NIVEL MEDIO		HETEROGÉNEO TRANSICIÓN	
SUBNIVELES COMPRENDIDOS	SALA CUNA MENOR	SALA CUNA MAYOR	NIVEL MEDIO MENOR	NIVEL MEDIO MAYOR	1 ^{ER} N. TRANSICIÓN (PRE-KINDER)	2 ^{DO} N. TRANSICIÓN (KINDER)
EDAD	0 a 2 años		2 a 4 años		4 a 6 años	

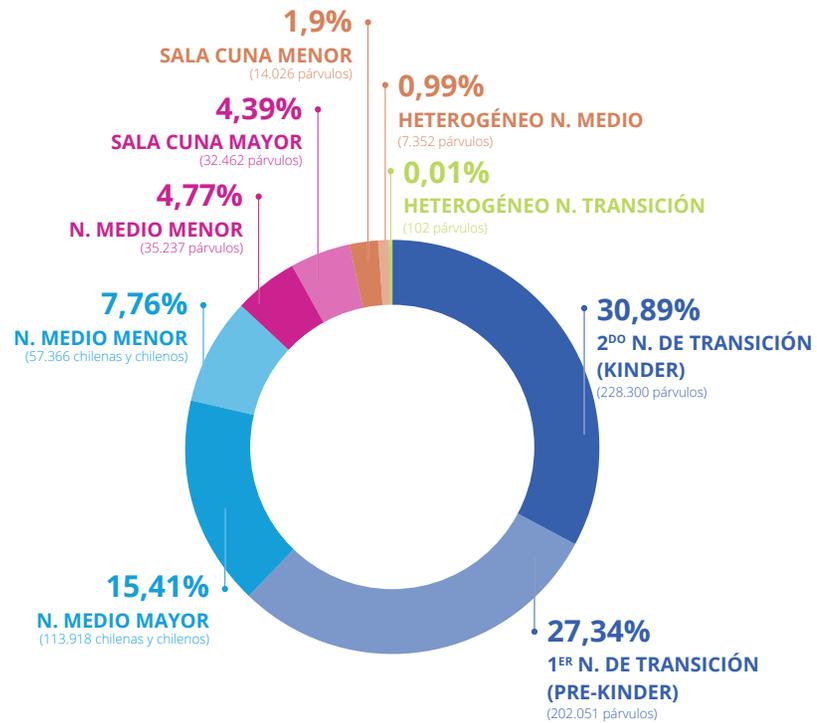


FIGURA 10 - MATRÍCULA DE ESTUDIANTES PARVULARIOS SEGÚN NIVEL EDUCATIVO
Elaboración propia en base Subsecretaría de Educación Parvularia (2022)

Como se mencionaba previamente, nos encontramos con tres ámbitos de experiencias para todos los niveles:

- **Comunicación Integral**
- **Interacción y Comprensión del Entorno**
- **Desarrollo Personal y Social**

Los contenidos que pertenecen a los dos primeros ámbitos se distribuyen durante la planificación anual y el ámbito Desarrollo Personal y Social se trabaja de manera transversal a medida que se relaciona con dicha planificación. La **FIGURA 11** grafica estas interacciones entre ámbitos de aprendizaje a la vez que detalla cada uno de sus núcleos.

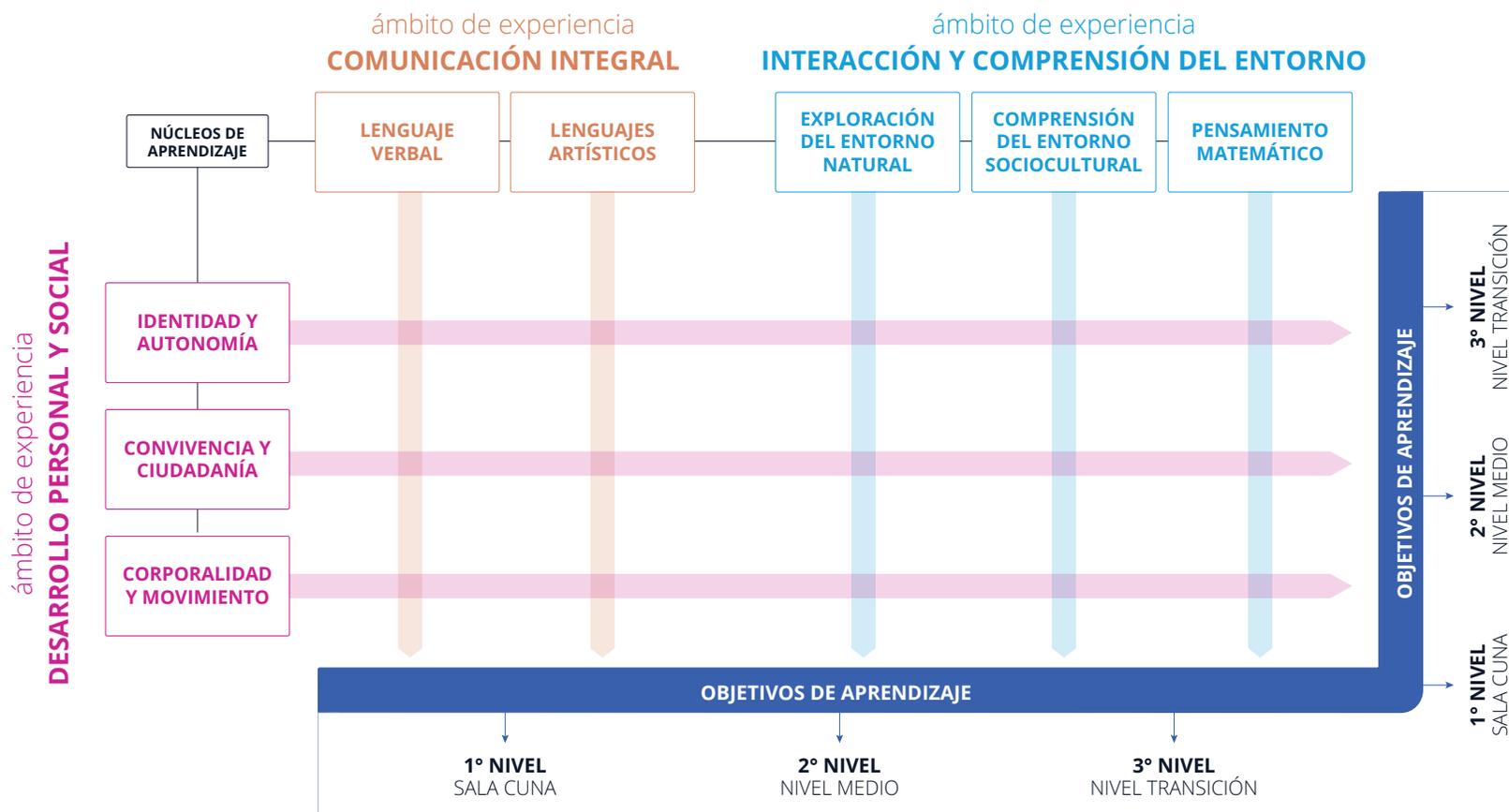


FIGURA 11 - RELACIONES ENTRE LOS COMPONENTES ESTRUCTURALES DE LAS BASES CURRICULARES

Elaboración propia en base Subsecretaría de Educación Parvularia (2018)

Por último, los tres ámbitos de aprendizaje, según la SDEP, abordan aspectos interconectados que se relacionan con el “desarrollo personal e interpersonal de los niños, fomentando autonomía, identidad y sociabilidad” (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018). Este enfoque también reconoce la participación de los niños en sus familias y comunidades, integrándolos en un entorno más amplio, a la vez que destaca a la comunicación como mediadora esencial entre estos niveles, favoreciendo dicha planificación de dicha transición a los educadores.

La estrecha relación entre los ámbitos refleja la integralidad en la construcción de aprendizajes, proporcionando una estructura que facilita la planificación, implementación y evaluación del trabajo educativo por parte de los educadores.

- **Establecimientos de educación parvularia en Chile**

La provisión del servicio de educación parvularia en Chile se encuentra a cargo de distintos tipos de dependencias o establecimientos, diferenciadas entre sí principalmente por el aporte monetario del Estado que pueden o no recibir. En primer lugar se debe comprender que estos niveles educativos pueden ser impartidos por tres tipos de establecimientos: salas cunas, jardines infantiles y escuelas o colegios. Estos se diferencian según los niveles de educación parvularia que ofrecen, si bien pueden existir excepciones, generalmente se dividen así:

- **Salas cunas:** establecimientos que ofrecen educación y cuidado a infantes dentro del 1° nivel parvulario; sala cuna, por lo que atiende niñas y niños de 0 a 2 años.
- **Jardines Infantiles:** establecimientos que ofrecen educación y cuidado a infantes dentro del 2° nivel parvulario; nivel medio, por lo que atiende niñas y niños de 3 a 4 años. Pueden o no incluir el servicio de sala cuna, pudiendo contar con niños desde los 0 a 4 años.
- **Escuelas o colegios:** establecimientos que ofrecen educación y cuidado a infantes de los niveles parvularios y a la vez de niveles de educación básico y/o educación media. Suele corresponder a subniveles del 3° tramo correspondiente al nivel de transición (prekinder y kinder).

Cabe destacar la existencia de establecimientos de educación especial como Escuelas de Lenguaje o Escuelas Especiales que atienden niños con edades correspondientes a la educación parvularia.

Esta categorización inicial se especifica según tipo de administración, origen de su financiamiento y otras diferencias asociadas, como lo detalla la **TABLA 6**.

TABLA 6 - DEFINICIÓN DE LOS ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE CON FINANCIAMIENTO ESTATAL

Elaboración propia con datos extraídos de Subsecretaría de Educación Parvularia (2022)

ESTABLECIMIENTO	FINANCIAMIENTO	DEPENDENCIA		ADMINISTRACIÓN
SALAS CUNAS Y JARDINES INFANTILES	ESTATAL	JUNJI	Salas cunas y jardines infantiles JUNJI	Administrados directamente por la Junta Nacional De Jardines Infantiles (JUNJI)
			Salas cunas y jardines infantiles Vía Transferencia de Fondos (VTF) municipales	Administrados por las municipalidades a través de un convenio de transferencia de fondos con JUNJI
			Salas cunas y jardines infantiles Vía Transferencia de Fondos (VTF) de Servicios Locales de Educación Pública (SLEP)	Administrados por Servicios Locales de Educación Pública a través de un convenio de transferencia de fondos con JUNJI (VTF)
			Salas cunas y jardines infantiles Vía Transferencia de Fondos (VTF) privados	Administrados por entidades sin fines de lucro como Fundaciones, Universidades u ONG a través de un convenio de transferencia de fondos con JUNJI (VTF)
		FUNDACIÓN INTEGRAL	Salas cunas y jardines infantiles Fundación Integra	Administrados directamente por la Fundación Integra
			Salas cunas y jardines infantiles Convenio de Administración Delegada (CAD) municipales	Administrados por las municipalidades a través de un convenio de administración delegada con Fundación Integra
	Salas cunas y jardines infantiles Convenio de Administración Delegada (CAD) privados		Administrados por las municipalidades a través de un convenio de administración delegada con Fundación Integra	
PRIVADO	PARTICULAR PAGADO	Privado	Privada	
ESCUELAS	ESTATAL	MUNICIPAL	Escuelas municipales	Administrados por las municipalidades a través de sus departamentos de administración municipal (DAEM) o Corporaciones municipales de educación
		SLEP	Escuelas de Servicio Local de Educación Pública (SLEP)	Administrados por SLEP
		PARTICULAR SUBVENCIONADO	Escuelas particulares subvencionadas	Administrados por entidades y reciben financiamiento del Estado a través de subvenciones
	PRIVADO	PARTICULAR PAGADO	Privado	Privada

- **Educación parvularia chilena en las últimas décadas**

Al analizar el desarrollo y crecimiento de la educación preescolar en Chile durante la última década, el país se encuentra posicionado como uno de los que posee de las peores tasas de cobertura en infantes de 0 a 3 años y la calidad del servicio educacional (TABLA 7) se mantiene estancada debido a la escasez de personal técnico y profesional que se dedique al cuidado y educación de la población infantil local.

TABLA 7 - AVANCE 2008/2018 EN CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA
Elaboración propia con datos extraídos de Educación 2020 (2017)

	CHILE (2008)	CHILE (2017)	PROMEDIO OCDE
CALIDAD			
	N° DE EDUCADORES POR PÁRVULO	N° DE EDUCADORES POR PÁRVULO	N° DE EDUCADORES POR PÁRVULO
	SALA CUNA 1 POR CADA 40	SALA CUNA 1 POR CADA 42	PROMEDIO 2016 1 POR CADA 14
	NIVEL MEDIO 1 POR CADA 48	NIVEL MEDIO 1 POR CADA 32	PROMEDIO FINLANDIA 1 POR CADA 6
	NIVEL TRANSICIÓN 1 POR CADA 45	NIVEL TRANSICIÓN 1 POR CADA 45	

Si bien, Educación 2020 nos dice que “una educación inicial de mala calidad es aún más perjudicial que no tenerla” (Educación 2020, 2017, 2), los avances realizados durante los últimos años parecen insuficientes e incapaces de ofrecer una educación inicial de acceso universal a todo los habitantes del territorio chileno.

La **TABLA 8** ofrece un resumen sobre estos progresos, en específico en materia de cobertura de la educación inicial y compara, por otra parte, estas estadísticas con el promedio de los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Al observar dicha comparación, podemos fácilmente deducir que el contexto educacional actual no es el óptimo y/o puede mejorarse en función de acortar estas brechas de accesibilidad a la educación. En la actualidad, “existen más de 50 mil niños y niñas en listas de espera para acceder a un establecimiento de educación parvularia financiado por el Estado” (Educación 2020, 2017, 2).

TABLA 8 - AVANCE 2008/2018 EN COBERTURA DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE

Elaboración propia con datos extraídos de Educación 2020 (2017)

	CHILE (2008)	CHILE (2017)	PROMEDIO OCDE
COBERTURA	 ASISTENCIA A LA EDUCACIÓN PARVULARIA 16% 75% 0 a 3 AÑOS 4 a 6 AÑOS	 ASISTENCIA A LA EDUCACIÓN PARVULARIA 33% 95% 0 a 3 AÑOS 4 a 6 AÑOS	 ASISTENCIA A LA EDUCACIÓN PARVULARIA 54% 91% 0 a 3 AÑOS 4 a 6 AÑOS
	ESTABLECIMIENTOS (al 2008) <ul style="list-style-type: none"> • 419 JUNJI • 1.022 FUNDACIÓN INTEGRRA • 1.149 VTF 	ESTABLECIMIENTOS (al 2018) <ul style="list-style-type: none"> • 543 JUNJI • 3.553 FUNDACIÓN INTEGRRA • 1.757 VTF 	

En cuanto al financiamiento de la educación parvularia chilena (**TABLA 9**), se puede indicar que la distribución de los recursos estatales asignados es dispareja, teniendo directa relación con el tipos de dependencia administrativa que posea el establecimiento, esto teniendo un impacto directo en la calidad de la educación que pueden ofrecer a sus comunidades educativas. Independientemente de

TABLA 9 - AVANCE 2008/2018 EN FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE
Elaboración propia con datos extraídos de Educación 2020 (2017)

	CHILE (2008)	CHILE (2017)	PROMEDIO OCDE
FINANCIAMIENTO	 APORTE PÚBLICO POR PÁRVULO \$149.889 promedio mensual	 APORTE PÚBLICO POR PÁRVULO \$185.893 promedio mensual	 APORTE PÚBLICO POR PÁRVULO \$430.899 promedio mensual
	REPARTO SEGÚN DEPENDENCIA <ul style="list-style-type: none"> • \$192.672 - 1° NIVEL JUNJI • \$165.430 - 1° NIVEL F. INTEGRAL • \$158.963 - 1° NIVEL VTF • \$126.425 - 2° NIVEL JUNJI • \$138.847 - 2° NIVEL F. INTEGRAL • \$104.996 - 2° NIVEL VTF 	REPARTO SEGÚN DEPENDENCIA <ul style="list-style-type: none"> • \$228.126 - 1° NIVEL JUNJI • \$200.884 - 1° NIVEL F. INTEGRAL • \$190.073 - 1° NIVEL VTF • \$184.340 - 2° NIVEL JUNJI • \$196.762 - 2° NIVEL F. INTEGRAL • \$125.542 - 2° NIVEL VTF 	

estas diferencias de capital monetario, los números no son favorables, ya que tanto el promedio del aporte público por párvulo de todos estos establecimientos, como incluso el monto que reciben las dependencias más beneficiadas, se encuentra por debajo del promedio de los países OCDE.

2.2.2 Aulas en Chile para primera infancia

Ahora, al observar las nociones actuales de la educación pública chilena referentes a espacio educativos (y la influencia de este sobre los agentes del ámbito escolar parvulario), se observa que la Subsecretaría de Educación Parvularia (2019) considera al espacio educativo como el que “integra todos aquellos lugares que sirven como medio para promover aprendizajes, intencionados en una

planificación permanente conjunta y reflexiva.” Esta definición propone considerar al espacio de aprendizaje como un espacio no solo limitado al aula de clases, si como un ambiente en conjunto e intencionado pedagógicamente, por medio de los diversos recursos (de iluminación, decoración, mobiliario, etc.) que permiten asegurar “el bienestar físico y emocional de los niños y las niñas, y desafiarlos a descubrir e interactuar con él como un agente educativo más, que los inspira e involucra en su propio proceso de desarrollo y aprendizaje.

“Los espacios educativos son los diferentes lugares donde ocurren las interacciones pedagógicas, que incluyen atributos como el diseño, construcción, dimensiones, luminosidad, mobiliario, vías de circulación, entre otros. Al hablar de espacio educativo se entiende que este es intencionado y pensado para que toda la comunidad educativa sea acogida en su particularidad, permitiendo el protagonismo y bienestar de todos los niños y las niñas en el proceso educativo. Esto requiere contar con lugares que ofrezcan a los niños y a las niñas la posibilidad de tomar decisiones, jugar libremente, desplazarse autónomamente y modificar el ambiente de acuerdo con sus necesidades.” (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019)

La misma entidad en 2019, en su texto guía **Ambientes de Aprendizaje - Orientaciones Técnico-Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia**, propone orientar los espacios a que sean, por una parte, flexibles en cuanto deben responder a una múltiple cantidad de posibles actividades al mismo tiempo, para luego enunciarlos como espacios significativos, pertinentes y contextualizados, en relación a permitir la participación y la opinión de los estudiantes y su familia dentro de las decisiones del espacio de aprendizaje con el objetivo de crear un sentido de pertenencia a su escuela.

Continúa indicando que los espacios sean creados con una intención pedagógica notable, en relación al uso de sus recursos para la creación de diferentes experiencias pedagógicas. Propone también que el espacio sea empoderador y participativo, en cuanto a la apropiación de espacios específicos como espacios únicos de cada estudiante, apostando por el sentido de pertenencia que esto puede generar.

Por último lo caracteriza como un espacio inclusivo y accesible en relación a garantizar su acceso y participación física y cultural, para una diversidad de personas. Nombra al espacio de aprendizaje

como promotor de bienestar, en cuanto busca provocar sentimientos de aceptación, goce y salud por medio de la distribución de su ambiente, apuntando a realizar un uso sustentable de los recursos, espacios y relaciones con su entorno.

Por otra parte, en las **Bases Curriculares de la educación parvularia** (2018) se destaca la importancia de los ambientes de aprendizaje, definidos como sistemas integrados de elementos que favorecen el aprendizaje de niños y niñas. Se considera al espacio educativo como un “tercer educador” que se transforma con la acción de los niños y la práctica pedagógica. Los elementos que componen estos ambientes incluyen aspectos físicos, organizacionales, funcionales y estéticos.

La referencia a los ambientes de aprendizaje no se limita al aula, sino que abarca diversos escenarios educativos como plazas, lugares de trabajo, canchas de deportes y salas de exposiciones. Se destaca la importancia de la consistencia y congruencia entre los componentes en relación con las características y necesidades de los niños, así como su contexto sociocultural. Cualquier lugar donde interactúan educadores y niños puede convertirse en un ambiente de aprendizaje, y la calidad de estas experiencias es crucial para el aprendizaje. La riqueza de estos ambientes se construye con la disposición de los educadores, y su enriquecimiento no es casual, sino el resultado de la conciencia y la intención educativa. En este contexto, se subraya la utilidad de la planificación como herramienta fundamental.

Define a los ambientes de aprendizaje como sistemas integrados que propician el aprendizaje de niños y niñas mediante interacciones pedagógicas en espacios educativos. Estos, concebidos como terceros educadores, se transforman con la acción de los niños y abarcan aspectos físicos, organizativos, funcionales y estéticos. Para ser significativos, deben alinearse con las características y necesidades de los niños, así como con el contexto sociocultural. Cualquier lugar donde interactúan educadores y párvulos puede ser un ambiente de aprendizaje, y su calidad depende de la disposición y planificación de los educadores.

Propone por último las siguientes consideraciones a la hora de organizar estos ambientes de aprendizaje (**FIGURA 12**).



FIGURA 12 - CONSIDERACIONES BASE PARA LA ORGANIZACIÓN DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE

Elaboración propia en base Subsecretaría de Educación Parvularia (2018)

2.2.3 Normativa de espacios preescolares en Chile

Actualmente en Chile existen principalmente cuatro procesos relacionados a la inscripción, certificación, autorización y/o legalización dentro de los marcos legales solicitados por el Ministerio de Educación para el correcto funcionamiento de los establecimientos educacionales dedicados a la población infantil del país, secuenciados en la **FIGURA 13**.



FIGURA 13 - PROCESOS LEGISLATIVOS ASOCIADOS A LA CREACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE UN ESTABLECIMIENTO DE EDUCACIÓN PARVULARIA

Elaboración propia.

- **Documentos legislativos asociados a regular, regir y/o condicionar los espacios educativos de primera infancia**

En Chile, las normas que regulan los espacios educativos preescolares (TABLA 10) son establecidas por diferentes decretos y reglamentos, los cuales definen las condiciones necesarias para el correcto funcionamiento de establecimientos educativos para párvulos con el objetivo de asegurar una educación de calidad.

TABLA 10 - DOCUMENTOS LEGISLATIVOS ASOCIADOS AL CORRECTO FUNCIONAMIENTO DE UN ESTABLECIMIENTO DE EDUCACIÓN PARVULARIA

Elaboración propia

DOCUMENTO	OBJETIVO(S)
Decreto con Fuerza de Ley N° 2 de 2009	Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 20.370, incluyendo normas no derogadas relevantes para la educación parvularia
Ley N° 20.529	Crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización
Ley N° 20.835	Crea la Subsecretaría de Educación Parvularia y la Intendencia de Educación Parvularia, además de modificar diversos cuerpos legales.
Decreto N° 128 de 2017	Reglamenta los requisitos de adquisición, mantención y pérdida de la Autorización de Funcionamiento de establecimientos de educación parvularia
Decreto N° 315 de 2010	Reglamenta los requisitos de adquisición, mantención y pérdida del Reconocimiento Oficial del Estado a los establecimientos educacionales de educación parvularia.
Decreto N° 548 de 1989	Establece las exigencias mínimas que deben cumplir los establecimientos educacionales reconocidos como cooperadores de la función educacional del estado en términos de planta física según el nivel y modalidad de enseñanza que impartan.
Decretos del Ministerio de Salud	Incluyen el Decreto N° 289/89 , que aprueba el reglamento sobre condiciones sanitarias mínimas de los establecimientos educacionales; el Decreto N° 594/99 , que aprueba el reglamento sobre condiciones sanitarias y ambientales básicas en los lugares de trabajo; y el Decreto N° 977/97 , que aprueba el reglamento sanitario de los alimentos.

De estos documentos, podemos encontrar algunos más relevantes que otros en cuanto a su aporte en el proceso de regulación y/o establecimiento de una normativa que asegure espacios educativos que aporten a los procesos de enseñanza de sus infantes:

- **Ley General de la Educación de 2009**, debido a que estableció un marco legal renovado para la educación en Chile, que considera aspectos fundamentales como por ejemplo las bases curriculares propias de la educación parvularia.
- **Decreto Supremo N° 548 de 1988**, ya que establece parámetros básicos que deben cumplir estos establecimientos, referenciados posteriormente dentro de los requisitos solicitados para obtener la Autorización Normativa (AN).
- **Decreto N° 315 de 2010**, que define los requisitos necesarios para la obtención, mantención y pérdida del Reconocimiento Oficial (RO).
- **Decreto N° 128 de 2017**, donde se indican las exigencias solicitadas para la adquisición, mantención y pérdida de la Autorización de Funcionamiento (AF).

A continuación, en la **FIGURA 14**, se detallan estos documentos debido a su relevancia en el rol que juegan definiendo espacios educativos parvularios y sus pedagogías. A esto se le suman también los procesos de Autorización Normativa y Empadronamiento, para resumir, a grandes rasgos, las exigencias y requerimientos legales que debe cumplir cada establecimiento de educación parvularia.



FIGURA 14 - RESUMEN DE LOS REQUISITOS DE AUTORIZACIÓN DE FUNCIONAMIENTO Y RECONOCIMIENTO OFICIAL

Elaboración propia en base a Subsecretaría de Educación Parvularia (s.f.)

2.2.4 Aulas flexibles

El conjunto de características y/o parámetros espaciales deseadas por las autoridades del gobierno chileno considera entonces un concepto de flexibilidad física espacial que se puede definir como la capacidad de ajustar un espacio a las prácticas de sus usuarios. Esto busca lograrse por medio de prestar especial atención a las necesidades sensoriales y/o de movilidad de estos. “Muebles y paredes móviles o edificaciones, salas y pasillos reconfigurables representan este tipo de flexibilidad física” (Monahan, 2002, 1).

Aspectos físicos y sociales componen su flexibilización y según Monahan (2002) existen cinco propiedades para dicha flexibilidad; fluidez, versatilidad, convertibilidad, escalabilidad y modificabilidad.

Respecto a cómo la influencia propia de los espacios en las personas y su comportamiento se manifiesta en las aulas, a nivel general se encuentra una corriente de razonamiento espacial arquitectónico que considera al espacio como el vacío creado por su delimitación, organización y configuración. Este espacio se convierte en ambiente útil y por lo tanto fundamental para la realización de todos los procesos para los cuales se piensa.

“Diez radios lleva la circunferencia de una rueda; y lo útil para el carro es esa nada (su hueco). Con arcilla se fabrican las vasijas; y en ellas lo útil es la nada (de su oquedad). Se agujerean puertas y ventanas para hacer la casa y la nada de esos huecos es lo útil. Así pues, en lo que tiene “ser” está el interés. Pero en el “no ser” está la utilidad.” (Lao Tsé, como se citó en Santandreu, 2014, p.176)

Siguiendo este pensamiento se considera al espacio como condicionado por nuestras acciones e intenciones sobre este. Como agentes, “somos nosotros quienes le damos diversas y distintas formas, quienes le ponemos límites para que así puedan llegar a significar algo y/o tener alguna utilidad” (Gallego, 2019, p. 9).

Toda característica propia de un espacio (delimitaciones físicas, colores, texturas, e incluso factores no completamente tangibles como temperatura, contaminación acústica, etc.) logra crear un ambiente que tiene la capacidad de direccionar nuestra percepción y condicionar nuestras vivencias y experiencias. Así, se puede afirmar que “todos los espacios forman a fin de cuentas parte de nuestra propia vida y en cierta medida influyen en nuestra conducta humana. (Gussinyer, 1992).

En lo específico, actualmente este tipo de pensamiento se manifiesta intensamente en el ámbito educativo y sus espacios, donde se busca escapar de una configuración socio-espacial tradicional de los ambientes de aprendizaje que prácticamente se ha mantenido desde la creación de los primeros centros educativos. En ese sentido, los factores que podrían condicionar a los estudiantes, y por lo tanto negar su agencia, destacan el autoritarismo y el estilo de relación vertical entre niños y adultos, que impiden su participación o al menos restringen sus posibilidades de interacción.

La arquitecta, diseñadora y artista Rosan Bosch es actual creyente del espacio escolar como tercer educador, modelado y direccionado para motivar y seducir la atención de los niños, incentivando su aprendizaje a la vez que liberándose de la obligatoriedad propia del aprender. Posiciona al profesor como un intermediario del aprendizaje y no como una única fuente de conocimiento en el espacio, lo que para el estudiante significa que también promueve la interacción pedagógica entre pares.

Así, resultan espacios que te invitan constantemente a interactuar con sus elementos y sus habitantes, a moverte y a explorar sin restricciones, permitiendo que el aprendizaje nazca desde la curiosidad propia que tenemos los seres humanos durante nuestra infancia y que, según Bosch, se pierde dentro de las escuelas tradicionales.

La autora propone seis criterios de diseño (TABLA 11) a considerar al momento de concebir un espacio dedicado al aprendizaje, enfocados precisamente en la configuración propia de situaciones individuales o grupales que buscan responder a las necesidades de los estudiantes durante su proceso cognitivo.

Respecto a la teoría del espacio como tercer educador, cabe destacar que incluso la SdEP la señala, como claro aporte hacia la orientación de los ambientes de aprendizaje de la educación

TABLA 11 - PRINCIPIOS DE DISEÑO DE ROSAN BOSCH
Elaboración propia en base a lo mencionado por Bosch (2018)

CRITERIO DE DISEÑO		DEFINICIÓN
CIMA DE LA MONTAÑA		Metáfora utilizada para los espacios de comunicación unidireccional , donde uno de los agentes expone un tópico de información y los demás lo escuchan. Esto puede darse en foros de distintos tamaños y por lo mismo los espacios configurados para este tipo de escenarios son diversos
CUEVA		Se trata de la comunicación con nosotros mismos alejándonos del entorno que nos rodea , enfocados en estimular la concentración y rendimiento propio de cada individuo. Así, estos espacios no restringen condiciones de postura o de acústica sino que ofrecen diversas posibilidades a estas necesidades.
CORRO		Enfocado en el trabajo en equipo , busca lograr una responsabilidad colectiva que se marque gestualmente, ya sea por medio de la creación de ambientes alrededor del equipo (gracias a que su espacio posee la flexibilidad necesaria) o por medio de la apropiación momentánea de espacios que ya fueron creados.
MANANTIAL		Hace referencia a la zona con altos índices de intercambio de información , marcado por un alto flujo de personas, que promueve las relaciones interpersonales y el traspaso de conocimientos e intereses. El manantial busca inspirar por medio del intercambio y a la vez llamar la atención para provocar su uso de manera constante..
¡ARRIBA!		Se trata de mover tu cuerpo para activar tu cerebro , logrando esfuerzos físicos considerables que estimulen el aprendizaje. Para esto se necesita de espacios abiertos que no se conviertan en sitios vacíos e inertes , planificándolos de manera estratégica.
MANOS A LA OBRA		Aprender mejor utilizando cuerpo y manos, no necesariamente hace referencia a un sitio en específico sino a todos los anteriores . Busca lograr el aprendizaje por medio de la interacción y exploración de los componentes del espacio educativo en general y por lo tanto se hace presente en toda la propuesta.

parvularia, compartiendo información para indagar más al respecto del tema y ejemplificando con un establecimiento educacional de España la aplicación de estos principios.

Por otro lado, propone aumentar la participación y protagonismo de las familias de los infantes dentro de la configuración de sus espacios de aprendizaje, considerando la opinión de la comunidad educativa (que incluye la familia) a la hora de tomar decisiones respecto a su espacio.

“Es fundamental que la familia, como primer agente educativo del niño y niña, también participe en la generación del espacio educativo para contextualizarlo y de esta manera, hacerlo más pertinente y significativo para todos y todas. Existen diversas maneras de convocar a las familias [...], las que van desde utilizar ambientación elaborada por ellas, hasta la consideración de su opinión respecto de cómo ven que los niños y las niñas se desenvuelven en el jardín infantil o escuela.” (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019)

2.2.5 Corporación para la infancia de Santiago

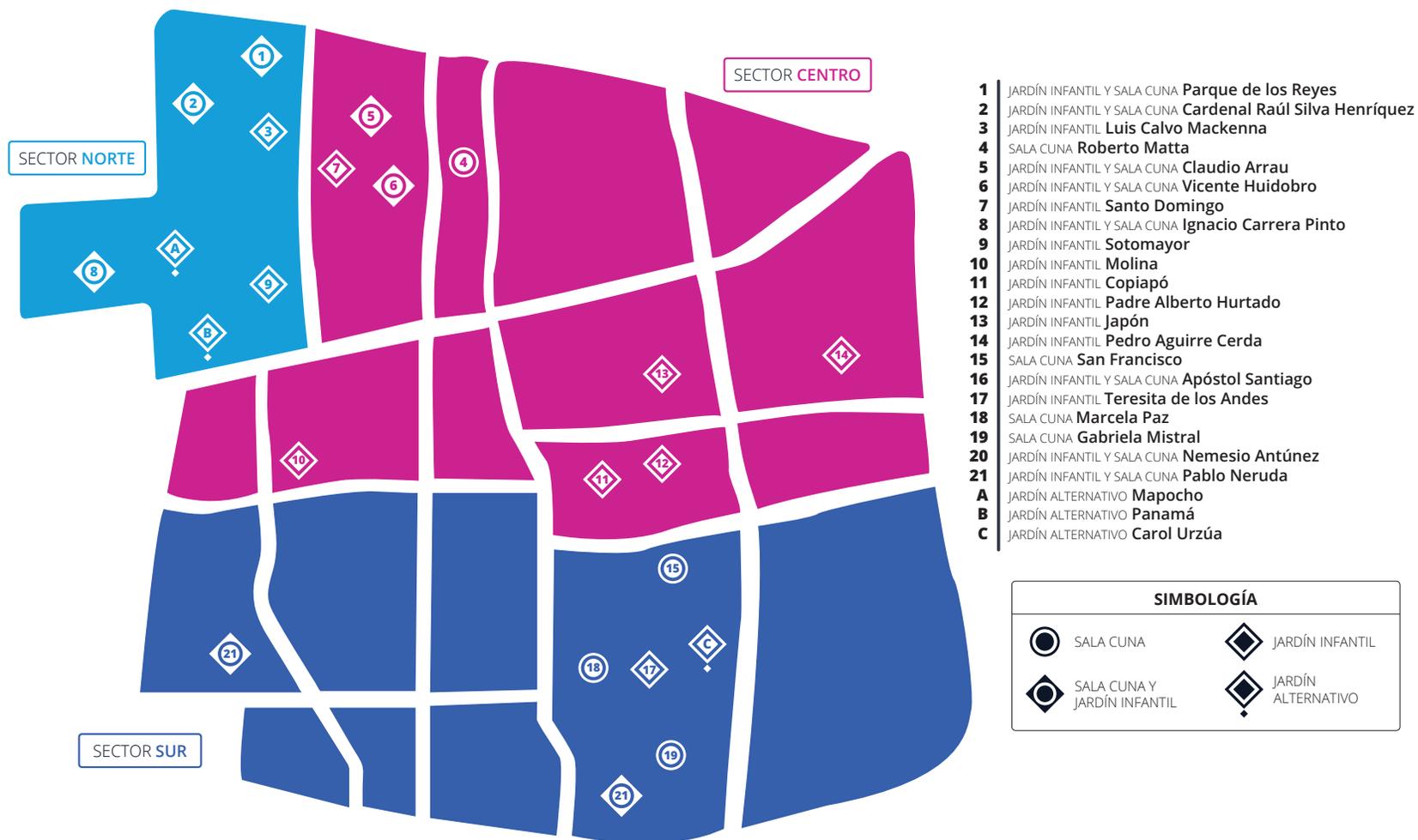


FIGURA 15 - ESTABLECIMIENTOS PERTENECIENTES A LA CORPORACIÓN PARA LA INFANCIA
Elaboración propia con en base a Corporación para la Infancia (2022)

La Corporación para la Infancia de Santiago es una organización sin fines de lucro perteneciente a la municipalidad de Santiago. Actualmente administra 17 Jardines Infantiles y Salas Cunas de la comuna (FIGURA 15), brindando servicios educacionales, de cuidado y alimentación gratuita a alrededor de 2000 infantes.

Desde 1975 inicia sus actividades con un sistema de comedores abiertos enfocado en infantes de la comuna con deficiencias alimenticias. Durante la década de los ochenta, por medio de la incorporación de profesiones como asistentes sociales en 1981 y educadoras de párvulos en 1989, logró especializar sus labores hacia un enfoque educativo. A esto se suman los recursos y convenios que se fueron logrando con Integra, JUNJI y DEM.

La siguiente década significó un gran crecimiento para la corporación, gracias a la creación de 10 jardines infantiles y 12 sedes familiares de parte de la Municipalidad de Santiago, con el objetivo de modernizar la cobertura de su atención preescolar. En los años posteriores estos recintos fueron agrupados bajo la “Corporación ayuda a la comunidad”, la cual al denotar su enfoque mayoritariamente pedagógico fue renombrada como “Comité para la Infancia y la Familia”.

En los últimos veinte años ha enfocado sus esfuerzos en lograr entregar un servicio de calidad, gratuito y pionero en la aplicación de políticas públicas definidas para la primera infancia. Gracias a iniciativas como asesorías especializadas de parte de Integra y JUNJI y la capacidad de destinar mayores recursos al perfeccionamiento de sus docentes lograron ampliar su servicio de sala cuna y también pudieron observar en sus estudiantes una mejor preparación para el ingreso a los niveles de educación básica.

- **Propuesta Educativa de la Corporación:**

La Corporación busca lograr una Propuesta Educativa Institucional que sea referente pedagógico en salas cunas y jardines infantiles. Así, por medio de un marco adaptable a las particularidades de cada contexto local, se enfoca en proporcionar orientación general a sus establecimientos, permitiendo a las directivas y equipos docentes de sus establecimientos proponer y otorgar un sello propio a la experiencia de aprendizaje que ofrecen.

Esta propuesta general se crea considerando la última versión de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018) a la vez que rescata elementos del PEI (2011). Ambos parámetros y/u orientaciones gubernamentales se unen a los principios de tres autores; Humberto Maturana, María Montessori y Emmi Pikler, con el objetivo de fortalecer sus prácticas pedagógicas, atendiendo a las necesidades de los niños y las niñas.

La Corporación también concluye esta información indicando que existen “seis principios pedagógicos que guían la acción educativa para concebir, organizar, implementar y evaluar prácticas pedagógicas” (Corporación para la Infancia, s.f.). Por último, estos principios finalmente se articulan en cinco componentes (FIGURA 16), buscando favorecer el aprendizaje y desarrollo integral de los niños y niñas.



FIGURA 16 - BASES DEL PROYECTO EDUCATIVO DE LA CORPORACIÓN PARA LA INFANCIA
Elaboración propia en base a Corporación para la Infancia (2022)

2.3. COMUNIDAD EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR CHILENA

2.3.1 Beneficiarios indirectos de la experiencia de aprendizaje

- **Funcionarios del establecimiento**

Desde el área administrativa y contractual, para el correcto funcionamiento de un establecimiento de educación parvularia se debe contar con al menos los siguientes funcionarios:

- Directora del establecimiento
- 1 Educadora del nivel cada 42 estudiantes*
- 1 Técnico de párvulos cada 25 estudiantes*
- 1 Auxiliar de aseo y ornato
- 1 Manipuladora de alimentos **

** = Cifras correspondientes al nivel medio menor*

*** = Para establecimientos que cuentan con servicio de alimentación*

Cabe destacar que al segregar estos roles de trabajo meramente al sexo femenino, sólo se busca revelar la casi nula existencia de educadores y técnicos de párvulos. Por ejemplo, en 2022 la SDEP informó que la suma de trabajadores del género masculino, tanto de educadores como de técnicos, era de 27, que al compararse con las 91.381 correspondientes al género femenino.

- **Núcleo familiar del estudiante**

Corresponde al conjunto de personas que mantienen una relación significativa durante el tiempo con el o la estudiante y que dentro de esta permanencia y constancia, son parte de la red de apoyo y de formación personal, social y de carácter educativo. La interacción con el infante al ser de carácter constante y de múltiples contextos, genera vínculos aún más fuertes que deben ser utilizados a favor de su desarrollo general.

“Considerada en su diversidad, la familia constituye el espacio privilegiado para el desarrollo de niños y niñas, independientemente de su composición y estructura. La familia nuclear, así como la extendida, la monoparental, la que está al cuidado de padres, madres, parientes o tutores, están llamadas a otorgarles protección, afecto, estimulación, cuidado y oportunidades para el aprendizaje y desarrollo integral.” (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018)

2.3.2 Beneficiarios directos de la experiencia de aprendizaje

Los integrantes de la comunidad educativa mencionados hasta ahora son, o pueden ser, beneficiarios del proceso educativo, pero todos sus esfuerzos (colectivos e individuales) se enfocan constantemente en otorgar bienestar, educación y oportunidades de desarrollo a las niñas y los niños de su comunidad y/o grupo familiar.

Así los beneficiarios directos de la experiencia de aprendizaje son la población infantil de cada comunidad educativa o establecimiento.

- **Primera infancia**

Al abordar la educación preescolar como contexto general de la investigación, se considera transversal exponer la relevancia de dedicar esfuerzos y recursos al desarrollo durante nuestros primeros años de vida. A medida que nuestra vida transcurre, nuestras experiencias se acumulan, las generaciones pasadas y su historia repercuten en la siguiente y para lograr beneficiar de mejor manera a un grupo de edad podemos apuntar a intervenir antes, durante un grupo de edad anterior.

Nuestra sociedad y los distintos países han establecido una definición para la infancia o lo que conciben como niñez, junto con la relevancia social que le ha sido otorgada a este periodo de vida, esto “ha determinado la relación que ha existido desde los adultos, desde el Estado, desde las instituciones, hacia los niños y niñas” (Álvarez, 2011, 62).

Por lo anterior, existen discordancias al momento de comparar las definiciones de primera infancia que existen según país o región. Pese a estas diferencias, en este informe se entenderá

como el periodo que va “desde el nacimiento y primer año de vida, pasando por el período preescolar y hasta la transición al período escolar” (UNICEF, 2014, 99). El inicio del periodo escolar varía por cada país, empezando en algunos casos poco después de los cuatro años, pero al menos en la región americana, la mayoría de los estudiantes comienzan su proceso escolar a los seis años, con excepciones hasta los ocho años en algunos casos.

En este contexto, la **Observación General N° 7 de la Convención de los Derechos del Niño**, UNICEF indica que “el Comité propone, como definición de trabajo adecuada de la primera infancia, el período comprendido hasta los 8 años de edad; los Estados Partes deberán reconsiderar sus obligaciones hacia los niños pequeños a la luz de esta definición” (UNICEF, 2014, 100). Por otra parte la OEA la describe como:

“Etapa que abarca desde el nacimiento hasta los ocho años de edad, la primera infancia marca el periodo más significativo en la formación del individuo, puesto que en ella se estructuran las bases del desarrollo y de la personalidad, sobre las cuales las sucesivas etapas se consolidarán y se perfeccionarán.” (Organización de los Estados Americanos, 2010, 46)

Nuevamente se observa el hincapié de destinar nuestros esfuerzos al potenciamiento del desarrollo infantil, con el objetivo de influir en el beneficio futuro de las generaciones que procederán y el apogeo de las sociedades en las que convivan.

- **Desarrollo biológico y psico-social durante la primera infancia**

El epistemólogo y biólogo Jean Piaget, según De Mathía (s.f.) afirma que el desarrollo intelectual infantil es producto de la maduración neurobiológica y de la interacción del infante con su medio. Propone que en nuestros inicios, los humanos aprendemos mayoritariamente a través de nuestra actividad sensorial y motora en desarrollo, por lo que denomina a este periodo como sensoriomotor.

Al crecer, pasamos, de responder sólo a reflejos y comportamientos específicos, a convertirnos en personas orientadas por objetivos creados por nuestra mente. Así nuestra actividad refleja y sensorial es considerada como la cuna del desarrollo intelectual, donde inicialmente contamos con

un repertorio limitado de posibilidades de reacción que se diversifica por medio de las interacciones que tenemos con nuestro medio, creando así la inteligencia infantil.

Queda aclarar que este salto cualitativo en el desarrollo cognitivo humano, no significa para Piaget la pérdida del plano sensoriomotor, sino que, desde ahora, las adaptaciones inteligentes más avanzadas que se realicen se moverán en el plano simbólico y no en el sensoriomotor.

En la primera infancia entonces el sistema de significaciones del niño se despliega a través de señales sensoriomotoras e índices perceptivos, así logra conocer, "conquistar" aquello que lo rodea, hasta llegar a situarse como uno más entre otros y en un universo que ha construido que es exterior a sí mismo, con ciertas reglas de causalidad y permanencia, donde su sistema de significaciones darán lugar a los símbolos por imágenes y signos lingüísticos. (De Mathía, M, s.f.)

- **Zonas de desarrollo del aprendizaje**

En esta misma búsqueda del inicio del desarrollo cognoscitivo, el psicólogo ruso Lev Vigotsky cree en la participación proactiva de los infantes con su entorno y radica el inicio de este desarrollo en el conjunto de procesos colaborativos existentes con su contexto social. Así, por medio de la interacción social, el infante es ayudado por los de mayor edad, los que actúan como mediadores que le permiten interiorizar conocimientos hasta lograr adueñarse de ellos.

Para Vigotsky, la figura del profesor se caracteriza por el apoyo, dirección y organización del aprendizaje, así el infante por medio de este aporte, y antes de que sea capaz de dominar la ejecución, es invitado a explorar más allá de los conocimientos ya aprendidos,

Así, el autor lo representa por medio de zonas de relaciones interpersonales en relación al conocimiento adquirido y por adquirir (**FIGURA 17**). El objetivo del profesor o de sus pares más experimentados corresponde a impulsarlos a acercarse a su zona de desarrollo proximal (ZDP), definida como el espacio entre la zona de desarrollo real donde se ubican los conocimientos ya amaestrados y la zona de desarrollo potencial correspondiente a las posibilidades de aprendizaje y conocimientos que puede apuntar el estudiante.



FIGURA 17 - ZONAS DE DESARROLLO DEL APRENDIZAJE SEGÚN VIGOTSKY
Elaboración propia en base De Mathía (s.f.)

Por ejemplo, podemos entender que un niño que se encuentra en la ZDP para aprender una tarea o acción en concreto, está próximo a lograr una ejecución autónoma, pero le falta integrar alguna clave en su pensamiento. Sin embargo, con el apoyo de los miembros más grandes del clan, sin problema pueden realizar la acción que se está aprendiendo. En la medida en que la colaboración, la supervisión y la responsabilidad del aprendizaje están cubiertas, el niño es capaz de progresar en la formación y consolidación de sus nuevos conocimientos y aprendizajes. (Eduimpulsa, s.f.)

Esta teoría, caracterizada por la motivación, impulsos y la exploración, junto con lo ya expuesto en relación a la influencia del espacio dentro de sus habitantes se conectan con los pensamientos del biólogo y filósofo chileno Humberto Maturana, que afirman que es en las ya mencionadas relaciones interpersonales se ubican las vivencias propias de las dimensiones psicológicas de nuestra vida humana. Es en estas relaciones donde “nos tornamos seres humanos como sistemas vivos en acoplamiento estructural con un medio que contribuimos a crear con otros al crear nuestra dimensión” (Maturana, 1999, p.49, como se citó en Ortiz, 2015).

Así, la configuración del ser humano no depende de solo algunas de sus interacciones o experiencias. Para Maturana, todas las interacciones de un ser humano son relevantes debido a la secuencia de estas mismas, donde más tarde se manifiesta definiendo el curso de la configuración de su actuar. Esto ocurre en un proceso histórico-concreto y se va acumulando a medida que nos va configurado, por lo que es irreversible, significando cada transformación una reconfiguración del estado previo. “Esto nos pasa, según Maturana, desde nuestro origen individual en una célula inicial, el cigoto, y es válido para todos los aspectos de nuestra existencia” (Ortiz, A., 2015, 186).

Respecto a como actualmente las características de las instituciones educativas propias del sistema parvulario chileno pueden significar un deterioro en la inhibición social y de la agencia infantil, podemos relacionar este fenómeno con los análisis teórico-sociales ya expuestos en referencia de la inhibición social que suele relacionarse con la infancia.

Al profundizar en esta corriente ideológica, se vuelve necesario volver a nombrar al filósofo francés Michel Foucault y su teoría del poder. Dentro de esta teoría, denota un tipo de relaciones sociales marcadas por la autoridad, donde el vigilar y el castigar el incumplimiento de las normas crean un ambiente marcado por el control y el sometimiento de, en el caso general del ambiente educativo, unos individuos, incluyendo su cuerpo y voluntad.

Esta relación logra que el sometido reconozca la superioridad del otro, quién al influir directamente en su formación (no solo en educación, sino que puede ser aplicado a sistemas gubernamentales, organizaciones laborales, etc.) se convierte en autoridad, la cual es digna de obediencia, respeto y benevolencia.

“La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles”. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una “aptitud”, una “capacidad” que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta. Si la explotación económica separa la fuerza y el producto del trabajo, digamos que la coerción disciplinaria establece en el cuerpo el vínculo de coacción entre una aptitud aumentada y una dominación acrecentada.” (Foucault, 2002)

De esta manera, Foucault ayuda también a entender que el poder no solo se convierte en autoridad, sino que a la vez que significa unión y sujeción por parte del que pierde el poder.

“En una relación de autoridad hay dos entes; uno que entrega su libertad y poder al otro y este otro que se convierte en el sujeto con poder que ejercerá lo entregado por el otro, teniendo no solo poder sino la autoridad asignada por el otro para poder ejercerla con el mismo, así se convierte en una relación de sujeción y de obediencia, obediencia porque el otro le ha dado la potestad de dominarlo y controlarlo y por ende de castigarlo si es que no obedece la autoridad.” (Esteban, K., 2015, p.129)

2.4 ESTRATEGIAS DE DISEÑO PARA ESPACIOS EDUCATIVOS

Se considera necesario para la investigación un análisis que trascienda de la escala meramente objetual asociada a los elementos físicos de los espacios educativos y, en cambio, se adentra en una dimensión más profunda y compleja: la teoría socioespacial. Dada la riqueza y diversidad de esta área de estudio, se ha optado por estructurar la información en tres subcapítulos que permitirán una exploración detallada y sistemática de los fenómenos que configuran la interacción entre el espacio y sus usuarios. Como se ha podido observar hasta ahora en el documento, este enfoque holístico es esencial para comprender plenamente el impacto de los entornos educativos en la agencia y autonomía infantil.

2.4.1 Propuestas teóricas en función de la pedagogía y sus espacios

En la búsqueda de comprender y optimizar los espacios educativos, diversos teóricos han aportado valiosas perspectivas que nos permiten analizar la relación entre el entorno y el aprendizaje. Esta sección presenta un resumen de los principios y concepciones de siete destacados pensadores, cuyas ideas han moldeado nuestra visión del espacio educativo. Sus contribuciones, ofrecen un panorama de las distintas dimensiones que estos espacios pueden adoptar, desde su configuración física hasta su impacto en la dinámica pedagógica.

- **Jean-Jacques Rousseau:**

Rousseau fue un prominente filósofo y teórico educativo suizo del siglo XVIII, cuyas ideas fueron revolucionarias en su tiempo y continúan influyendo en la educación contemporánea. Su enfoque disciplinar general se basaba en la filosofía política y la educación, con un énfasis particular en la autonomía y la capacidad natural de aprendizaje del individuo. En el contexto de la Ilustración y con ideas progresistas sobre la sociedad y la política, Rousseau veía la educación como un proceso que debía liberar al individuo y permitirle vivir una vida plena y libre.

La visión pedagógica de Jean-Jacques Rousseau, plasmada en su obra Emilio, o de la educación (1762) revolucionó la forma de entender y practicar la educación, introduciendo principios

innovadores para su época. El autor enfatiza que la educación debe centrarse más en el niño que en el adulto, respetar las etapas del desarrollo natural del niño, estimular su deseo de aprender, basarse en la experiencia directa con el entorno, fomentar su libertad, creatividad y pensamiento crítico, e inculcar valores morales, preparándolo para vivir en sociedad.

En el ámbito de la primera infancia, Rousseau sostenía que la educación comienza en la familia, estableciendo el tono para el aprendizaje y el desarrollo futuros. Consideraba que el aprendizaje debía ser un proceso progresivo, adaptándose al ritmo natural del niño y promoviendo su libertad para explorar y aprender de su entorno. Esto sentó las bases para una pedagogía centrada en el niño que valora la experiencia directa y el descubrimiento personal.

Con respecto a los principios espaciales, Rousseau abogaba por un entorno de aprendizaje que refleje los principios del naturalismo, donde los niños pudieran interactuar libremente con su entorno y aprender de manera práctica. Criticaba la educación formal y rígida de su tiempo, promoviendo en su lugar espacios que fomenten la individualidad y el ejercicio de funciones personales, fundamentales para el desarrollo del niño como un ser autónomo y capaz.

- **Johann Heinrich Pestalozzi:**

Innovador suizo en el campo de la educación, es recordado por su notable contribución al desarrollo del sistema educativo moderno, especialmente en el contexto de la educación de los pobres. Nacido en el siglo XVIII, en medio de un periodo de agitación social y política en Europa, Pestalozzi se distinguió por su enfoque compasivo y holístico hacia la educación, enfatizando la importancia del bienestar emocional y físico de los niños.

Pestalozzi creía firmemente en el valor del hogar y la familia como los primeros y más influyentes espacios educativos (Mantovani, 1947). Propuso que el aprendizaje debía ser experiencial, involucrando activamente a los niños en su entorno para facilitar una educación sensorial y básica. Defendió la idea de que los entornos de aprendizaje deberían imitar la riqueza y diversidad del mundo natural, proporcionando un espacio estimulante y acogedor para el desarrollo infantil.

Además de su enfoque pedagógico, Pestalozzi fue un reformador social apasionado, preocupado por los niños pobres y marginados. Su obra refleja un deseo de dignificar a los menos afortunados, no sólo a través de la educación económica, sino también mediante la reforma moral. Su visión educativa no se limitaba al ámbito académico; buscaba también influir en la estructura social y moral de la sociedad.

El legado de Pestalozzi perdura en su enfoque holístico hacia la educación, que ve al niño como un ser integral, y no solo como un recipiente de conocimiento (Mantovani, 1947). Su énfasis en el desarrollo moral, intelectual y físico del niño, y su creencia en la educación como un proceso de desarrollo natural y orgánico, continúan siendo relevantes en los debates educativos contemporáneos.

- **Friedrich Froebel:**

Educador alemán del siglo XIX, es mejor conocido por ser el fundador del concepto de 'jardín de infancia' y por su influencia duradera en la educación preescolar. Su filosofía educativa, centrada en la importancia del juego y la creatividad en el aprendizaje temprano, se expone en su obra *La educación del hombre (Die Menschenerziehung)*, publicada en 1826 (Froebel, 1826). En el contexto de una Alemania en proceso de modernización, Froebel vio la necesidad de espacios educativos que promuevan el desarrollo holístico de los niños, integrando el juego, el aprendizaje y el crecimiento en un solo proceso unificado.

Froebel valoraba el juego como el mecanismo natural a través del cual los niños comprenden y se enganchan con el mundo. Sus ideas llevaron a la creación de materiales didácticos y espacios que fomentaran la exploración y el descubrimiento, ofreciendo a los niños la oportunidad de expresarse y aprender a través de la experiencia directa. Esto dio lugar a principios educativos que reconocen la unidad y la individualidad de cada niño, promoviendo la cooperación y el simbolismo en su educación (Froebel, 1826). Froebel abogaba por un ambiente que estimule tanto las sensaciones como las emociones, reconociendo la importancia de los estados afectivos en el aprendizaje.

En cuanto al diseño de espacios, Froebel fue innovador al proponer ambientes que se adaptan a las etapas de desarrollo del niño. Los jardines de infancia froebelianos se caracterizan por ser

lugares donde el aprendizaje y el juego se entrelazan, permitiendo a los niños manipular objetos y explorar conceptos en un marco de libertad estructurada. Los espacios diseñados según sus principios ofrecen rincones de actividad que reflejan la unidad y diversidad del mundo natural, promoviendo la estimulación multisensorial y el aprendizaje activo.

- **Maria Montessori:**

Maria Montessori, una destacada médica y educadora italiana, revolucionó la educación con su enfoque pedagógico, desarrollado a principios del siglo XX. Su método se basa en la comprensión integral del niño, abarcando el cuerpo, la mente y el alma, y en la creación de un ambiente especialmente preparado para el desarrollo óptimo del niño (Montessori, 1950c). Montessori fue una de las primeras mujeres en obtener un título de medicina en Italia, especializándose en psiquiatría y pediatría. Su trabajo con niños con discapacidades intelectuales la llevó a la conclusión de que necesitaban no un tratamiento médico, sino una pedagogía adecuada, lo que finalmente condujo al desarrollo de su método pedagógico (Marshall, 2017).

En *El Método de la Pedagogía Científica* (1915), Montessori presenta su enfoque educativo, que se caracteriza por el respeto hacia el niño y la creencia en el potencial inherente de cada niño. Este método fomenta la independencia, la auto-disciplina y el aprendizaje práctico, elementos fundamentales en el desarrollo de la primera infancia. Montessori también aborda la importancia de un entorno de aprendizaje cuidadosamente preparado, que apoya el desarrollo intelectual, físico, emocional y social del niño a través de la exploración activa, la elección y el aprendizaje independiente (Marshall, 2017).

En *La Mente Absorbente del Niño* (1952), Montessori concluye su extenso trabajo científico y pedagógico, revelando los valores del niño y las posibilidades de su desarrollo psíquico e intelectual. Este libro es considerado un complemento esencial de *El niño, el secreto de la infancia*, ampliando su estudio sobre el desarrollo evolutivo y la formación intelectual del niño (Montessori, *La mente absorbente del niño*).

- **Loris Malaguzzi, enfoque Reggio Emilia:**

Loris Malaguzzi, reconocido por desarrollar el enfoque Reggio Emilia, se distinguió por su innovadora filosofía educativa, que se enfoca en ver a los niños como aprendices competentes y capaces en el contexto del trabajo grupal. Su enfoque desafía la perspectiva tradicional de desarrollo infantil, priorizando el desarrollo social en lugar de solo el cognitivo. Malaguzzi enfatizó que “no era tanto que necesitábamos pensar en el niño que se desarrolla por sí mismo, sino más bien en un niño que se desarrolla interactuando y desarrollándose con otros” (Rankin 2004, p.82, cómo se citó en Stacey, 2015), colocando un énfasis especial en la construcción y el mantenimiento de relaciones.

Malaguzzi, como Vygotsky, creía que el aprendizaje social precedía al desarrollo cognitivo. Destacó la importancia del entorno en el proceso de aprendizaje significativo, definiendo el entorno como el “tercer educador”. Este entorno es flexible y responde a la necesidad de que maestros y niños creen aprendizaje juntos, fomentando la creatividad a través del trabajo de las manos jóvenes manipulando objetos o creando arte. Además, el ambiente de la clase puede ayudar a dar forma a la identidad del niño como un actor poderoso en su propia vida y en la vida de los demás.

La filosofía de Malaguzzi y el enfoque Reggio Emilia han influido significativamente en la educación temprana, con un enfoque en el aprendizaje experiencial, la importancia de las relaciones y el entorno como elementos clave para el desarrollo infantil. Estos principios han sido adoptados y adaptados en diversas formas en todo el mundo, reflejando su impacto y relevancia continuos en la educación infantil.

- **Humberto Maturana:**

Humberto Maturana, un destacado biólogo y pensador chileno, ha dejado una huella indeleble en el campo de la cognición y la biología del amor. Reconocido por su enfoque innovador en la educación, Maturana subrayaba la importancia crítica de las emociones y las relaciones interpersonales en el proceso de aprendizaje. Consideraba que el aprendizaje humano ocurre en un contexto profundamente relacional y afectivo, donde la interacción y el lenguaje son piezas claves. Según él, “nos tornamos seres humanos como sistemas vivos en acoplamiento estructural con un

medio que contribuimos a crear con otros al crear nuestra dimensión” (Maturana 1999, p.49). Esta perspectiva resalta cómo las experiencias y relaciones modelan nuestra existencia humana

En términos pedagógicos, Maturana defendía una educación centrada en el respeto mutuo y la cooperación, desafiando los modelos educativos tradicionales basados en la competencia y la rigidez. Argumentaba que el propósito esencial de la educación debe ser el desarrollo de individuos capaces de colaborar y coexistir armónicamente, más allá de la mera acumulación de conocimientos. Este enfoque implica la creación de espacios educativos que promuevan la empatía, el diálogo y la reflexión crítica, esenciales para el desarrollo integral del individuo.

Según Maturana, los espacios educativos deben ser entornos donde los niños puedan experimentar la vida y los valores que se les enseñan. Más que imponer reglas y conocimientos, los educadores deben personificar y vivir los valores que desean transmitir. Así, se crea un ambiente de aprendizaje propicio para el desarrollo integral del niño. La configuración espacial en este enfoque busca fomentar la interacción y el descubrimiento personal en un entorno que respeta y valora la individualidad de cada niño. Maturana señala que todas las interacciones humanas son significativas, formando parte de un proceso histórico-concreto que se acumula y redefine continuamente nuestro ser, desde nuestro origen en el cigoto hasta todos los aspectos de nuestra existencia.

- **Emmi Pikler:**

Emmi Pikler, una destacada pediatra y educadora húngara, se convirtió en una figura influyente en el campo de la educación infantil gracias a su enfoque empático y respetuoso hacia los niños. Se graduó de la Universidad de Medicina de Viena en 1927 y trabajó en el Hospital Infantil de Budapest, donde desarrolló un enfoque basado en la observación de los niños, abogando por que se les permita moverse libremente y desarrollarse a su propio ritmo. En 1946, fundó el Instituto Lóczy, un hogar de acogida para niños en Budapest, que se convirtió en un modelo internacional en la educación infantil por su enfoque en el cuidado respetuoso y la promoción de la autonomía y el movimiento de los niños.

La metodología de Pikler se basa en una observación cuidadosa y una respuesta sensible a las señales del niño, permitiendo que los educadores sigan el liderazgo del niño en su proceso de descubrimiento. Este enfoque se refleja en su trabajo en el Instituto Lóczy, donde implementó prácticas centradas en la autonomía y la promoción del movimiento libre, convirtiéndolo a este instituto en un referente mundial. Pikler escribió varios libros sobre su metodología, incluyendo *Desarrollo motor y autonomía en el niño* (1964) y *Moverse en libertad: Desarrollo de la motricidad global* (1984), obras que han tenido un impacto significativo en la educación infantil y han sido adoptadas por muchos centros de cuidado infantil y escuelas en todo el mundo.

En la configuración de espacios según la metodología Pikler, la autonomía y el movimiento libre son fundamentales, reflejando la importancia de ambientes que no están sobreestimulados con juguetes o actividades dirigidas. Pikler abogaba por ofrecer objetos y desafíos apropiados para la edad que invitan a la exploración activa, fomentando así el desarrollo de habilidades motoras finas y gruesas, la concentración y la resolución de problemas. Este enfoque valora la individualidad de cada niño, proporcionando un ambiente de aprendizaje donde se respetan y apoyan el ritmo y las preferencias personales de cada niño.

La **TABLA 12** recopila estas perspectivas teóricas, resaltando algunos de sus aportes más relevantes (ya sean textos, metodologías aplicadas o incluso conceptos fundamentales para la educación parvularia moderna, como lo es el Jardín de Infantes (Kindergarten) propuesto por Fröebel). Además, incluye los principios más notables de cada teórico y cómo estos moldean su concepción del espacio educativo.

TABLA 12 - APORTES, PRINCIPIOS Y ESPACIOS EDUCATIVOS SEGÚN VARIOS AUTORES

Elaboración propia

FUNDADOR	PRINCIPALES APORTES	PRINCIPIOS	ESPACIOS
Jean-Jacques Rousseau EDUCACIÓN NATURAL	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Emilio o de la educación</i> (1762) • <i>Contrato social</i> (1762) • <i>Confesiones</i> (1782-89) 	Libertad Autonomía Experiencia	Naturaleza Amplitud Diversidad
Johann Heinrich Pestalozzi EDUCACIÓN INTEGRAL	<ul style="list-style-type: none"> • Método intuitivo • <i>Escuela de Yverdon</i> (Suiza) • <i>Cómo Gertrudis enseña a sus hijos</i> (1801) 	Desarrollo cognitivo (<i>Cabeza</i>) Desarrollo emocional (<i>Corazón</i>) Desarrollo psicomotor (<i>Mano</i>)	Sencillez Calidez Armonía
Friedrich Fröebel EDUCACIÓN INFANTIL	<ul style="list-style-type: none"> • Kindergarten como establecimiento • <i>Dones de Froebel</i> (Material didáctico) • <i>La educación del hombre</i> (1826) 	Juego Jardín Unidad	Naturaleza Exploración Movimiento
María Montessori EDUCACIÓN CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Método Montessori</i> (1762) • <i>Contrato social</i> (1762) • <i>Confesiones</i> (1782-89) 	Observación Ambiente Autoeducación	Orden Estética Adaptación
Reggio Emilia EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Los cien lenguajes de la infancia</i> (2005) • <i>El taller</i> (Exploración creativa y artística) • La documentación pedagógica como práctica 	Participación Diálogo Proyectos	Apertura Flexibilidad Luminosidad
Humberto Maturana EDUCACIÓN BIOLÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Biología del conocimiento</i> (2000) • <i>La biología del amar y del conocer</i> (1984) • <i>La objetividad: un argumento para empujar</i> (2020) 	Amor Convivencia Autopoiesis	Acogida Respeto Afecto
Emmi Pikler EDUCACIÓN RESPETUOSA	<ul style="list-style-type: none"> • Movimiento libre y autónomo • Relación de apego entre cuidador e infante • El arte de no intervenir en el aprendizaje 	Movimiento Libertad Confianza	Seguridad Simplicidad Orden

2.4.2 Sistemas y herramientas de evaluación espacial

- **Acerca de las herramientas de evaluación espacial**

Las herramientas de evaluación espacial son fundamentales en el diseño de espacios educativos, especialmente en la educación preescolar, ya que permiten analizar y optimizar la interacción entre los ambientes físicos y las dinámicas de enseñanza-aprendizaje. Estas herramientas facilitan la creación de entornos que no solo son seguros y estimulantes para los niños, sino que también son adaptativos a sus necesidades de desarrollo y aprendizaje.

Al emplear herramientas de evaluación espacial, se pueden identificar aspectos clave del diseño que influyen positivamente en la experiencia educativa. Por ejemplo, se puede determinar la efectividad de la distribución del espacio, la accesibilidad, la flexibilidad y la capacidad de adaptarse a diferentes métodos pedagógicos. Además, estas herramientas ayudan a entender cómo el entorno físico interactúa con (a la vez que apoya) el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños.

La implementación de estas herramientas de evaluación en el diseño de espacios educativos permite una planificación más informada y centrada en las necesidades de la comunidad educativa. Esto conduce a ambientes de aprendizaje que no solo cumplen con requisitos funcionales y estéticos, sino que también promueven activamente el desarrollo integral del niño, apoyando la labor pedagógica de los educadores y de las familias. En esencia, las herramientas de evaluación espacial son cruciales para crear espacios educativos que no solo enseñan, sino que también inspiran y empoderan a los estudiantes en sus primeras etapas de aprendizaje.

A continuación, se exponen diversas alternativas de herramientas, tanto generales como algunas más específicas, que servirán como una guía o estructura teórico-práctica para el diseño, luego, de la propuesta del presente proyecto de titulación.

- **Descripción de Herramientas Generales**

Existen diversas herramientas que, si bien no son dedicadas al estudio espacial escolar de primera infancia o siquiera enfocados a la educación, sí son útiles en contextos más generales.

Aplicaciones SIG

Un SIG, o Sistema de Información Geográfica, es una aplicación o software que permite trabajar con información espacial en un computador. Estas herramientas se destacan por su uso en análisis y comprensión de relaciones espaciales entre diferentes objetos y características geográficas, mediante datos ráster y entidades vectoriales (**FIGURA 18**).

Los primeros se pueden definir como modelos de datos espaciales que definen el espacio como un conjunto de celdas del mismo tamaño en filas y columnas, que permiten establecer coordenadas de ubicación, y representan fenómenos del mundo real: los datos discretos o temáticos, representan



FIGURA 18 - PROCESO DE SUPERPOSICIÓN DE PLANOS

Modificado en base a Campbell & Shin (2011)

datos de la tierra o de su uso; los datos continuos representan fenómenos como la elevación, la temperatura o datos espectrales como las imágenes satelitales y fotografías aéreas. Los datos ráster pueden ser también mapas escaneados, fotografías o dibujos.

Por otro lado, las entidades se podrían definir como objetos geográficos discretos, representados a través de puntos, líneas o polígonos, y se utilizan para representar características geográficas como edificios, calles y carreteras, ríos, límites políticos, etc. Este tipo de herramientas permiten, entre otras cosas, la construcción de mapas de densidad, la identificación de patrones espaciales, creación de rutas óptimas, entre otros.

MAFA (MAFApp - DiME)

MAFApp es una aplicación móvil que forma parte del proyecto MAFA: Modelamiento del Ambiente Físico de Aprendizaje, una iniciativa de la Pontificia Universidad Católica de Chile que busca transformar los espacios físicos de los jardines infantiles en un tercer educador. MAFApp permite a los equipos técnicos de los jardines infantiles documentar pedagógicamente e intercambiar experiencias sobre el diseño y uso de los ambientes de aprendizaje. MAFApp fue creada por un equipo interdisciplinario liderado por los académicos Cynthia Adlerstein, de la Facultad de Educación UC, junto a Patricia Manns y Alberto González de la Escuela de Diseño UC.

El proyecto MAFA ha sido reconocido por su innovación social y educativa, recibiendo el premio del BID y SUMMA en 20201 y el premio de Fundación MAPFRE en 20232. Estos galardones destacan el potencial de MAFA para mejorar la calidad de vida y el aprendizaje de los párvulos, mediante un ambiente físico flexible, orgánico y participativo.

Sin embargo, el acceso al contenido de MAFApp es muy limitado (**FIGURA 19**) y solo muestra un par de párrafos de sus principios generales. Para acceder al resto del contenido, se requiere crear una cuenta a una comunidad por medio de un correo electrónico. No obstante, el correo que se indica en la aplicación (info@mafa.cl) no existe y rebota al intentar enviar un mensaje. Además, no hay ninguna vía directa de contacto con los creadores de MAFApp, lo que dificulta el acceso a más información sobre la aplicación y sus funcionalidades. Esto contrasta con el principio de inclusión que promueve el proyecto MAFA, que busca que todos los niños y niñas puedan participar

activamente en el diseño de sus ambientes de aprendizaje. Además, MAFApp está disponible solo para dispositivos iOS y se puede descargar desde la App Store, lo que excluye a los usuarios de Android y otras plataformas.

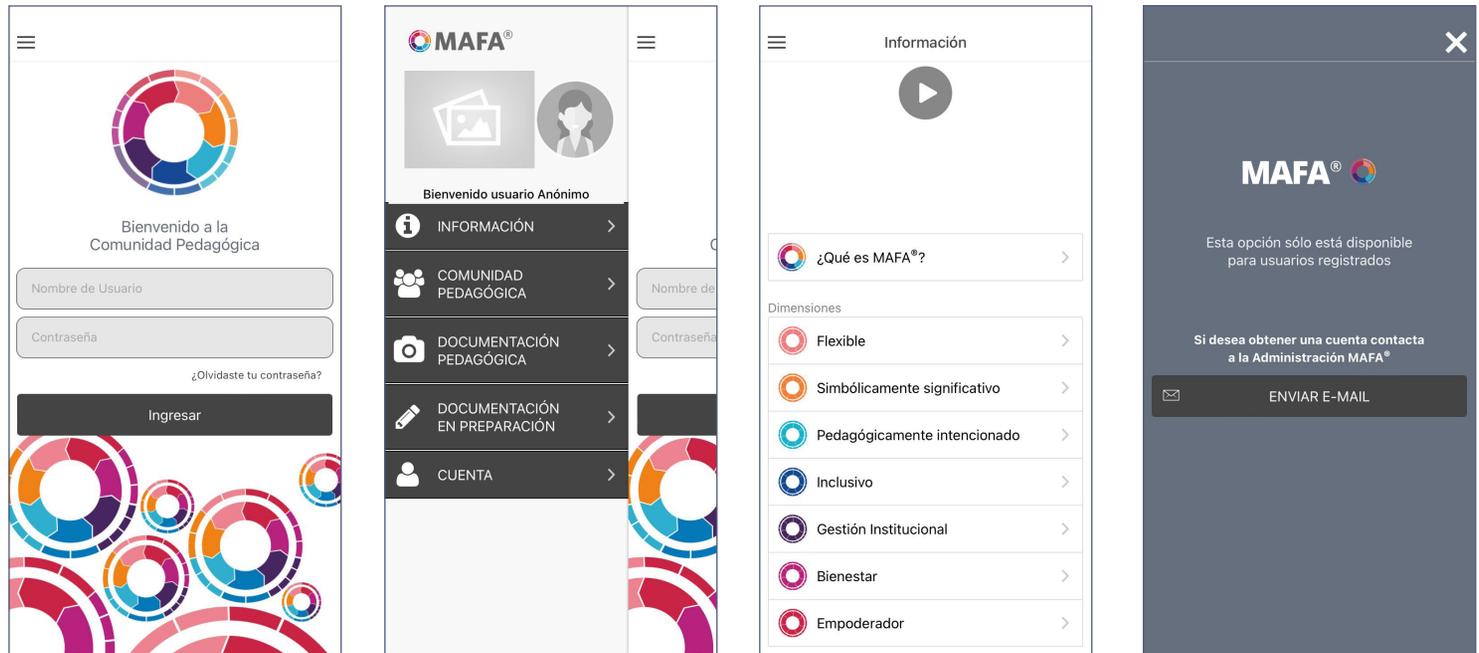


FIGURA 19 - APLICACIÓN MÓVIL MAFAPP A DICIEMBRE 2023

Elaboración propia

Siguiendo con las innovaciones del proyecto MAFA, DiME surge como una herramienta esencial para la documentación y evaluación de los espacios educativos. Esta aplicación permite a los profesionales de la educación capturar y analizar datos sobre la interacción de los niños con su entorno, facilitando así la toma de decisiones basadas en evidencia para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con DiME, se promueve una visión holística del espacio educativo,

considerando no solo su estructura física sino también el dinamismo de las actividades pedagógicas que en él se desarrollan.

DiME se materializa en una maqueta a escala de la sala de clases (FIGURA 20) que invita a los infantes a interactuar con su entorno de aprendizaje, mientras que los pedagogos obtienen datos cruciales para la evolución del espacio educativo. Esta maqueta permite a los infantes interactuar con una representación física de su entorno de aprendizaje, fomentando su comprensión espacial y estimulando su imaginación. Paralelamente, los pedagogos utilizan DiME para documentar y monitorear estas interacciones, lo que les proporciona datos valiosos para evaluar y mejorar la calidad de los espacios educativos. “La aplicación de DiME en el aula se alinea con las prácticas recomendadas en la literatura educativa, que destacan la importancia de las maquetas como recursos didácticos para facilitar la enseñanza y el aprendizaje” (Pérez, 2015).



FIGURA 20 - APLICACIÓN DE LA HERRAMIENTA DIME EN UN GRUPO DE PÁRVULOS
Extraída de Archivo UC (2015)

Tanto MAFApp como DiME representan avances significativos en la búsqueda de espacios educativos que fomenten la agencia y autonomía infantil. Sin embargo, debido a la limitada información disponible sobre su aplicación específica en el contexto chileno, estas herramientas se considerarán como referencias generales. Su potencial como modelos a seguir destaca la importancia de continuar investigando y desarrollando recursos que se alineen con las necesidades pedagógicas y espaciales de la educación parvularia en Chile.

- **Enfoque en Herramientas Específicas**

- Guía para proyectar la construcción de escuelas infantiles (España)

- La **Guía para proyectar y construir escuelas infantiles** (2011), elaborada por la Federación Española de Municipios y Provincias en colaboración con el Ministerio de Educación, se destaca como un recurso para aquellos implicados en el diseño, construcción y equipamiento de centros educativos infantiles. Esta publicación, dirigida principalmente a arquitectos municipales y personal técnico en educación de los diversos municipios de España, promueve una visión integradora donde convergen la arquitectura y la pedagogía, para crear espacios que potencien el desarrollo integral de los niños.

- El documento enfatiza la relevancia de los primeros años de vida en el desarrollo personal, subrayando la importancia de un entorno que favorezca experiencias de aprendizaje positivas y significativas. Se destaca el juego como una actividad vital para el desarrollo infantil, donde los espacios deben ser seguros e higiénicos, pero también flexibles y estimulantes para fomentar la espontaneidad y creatividad.

- La influencia del enfoque Reggio Emilia es notable, proponiendo características específicas para los centros educativos infantiles, tales como la transparencia, la amabilidad en la concepción de espacios, y la centralidad de áreas como la cocina para fomentar la participación social y la exploración. Además, se aborda la organización del espacio como una variable pedagógica clave, destacando cómo la disposición espacial puede influir en el comportamiento y el aprendizaje de los niños.



FIGURA 21 - IMÁGENES REFERENCIALES PARA PAVIMENTO EXTERIOR
Federación Española de Municipios y Provincias (2011)

La guía reconoce la importancia de la vida en grupo y la socialización en la educación infantil, resaltando la necesidad de diversos ambientes dentro de la escuela, como aulas, rincones, talleres y espacios al aire libre. Estos deben ser versátiles para adaptarse a diferentes actividades y necesidades, permitiendo a los niños participar activamente en su propio aprendizaje y exploración.

Por ejemplo, al proponer un elemento específico como el pavimento en exterior (FIGURA 21), la guía sugiere colores que no sean demasiado oscuros ni tampoco muy claros debido a su interacción

con la luz natural, pero a la vez complementa estas indicaciones técnicas y concibe este elemento en función de la pedagogía, destacando principios como la individualidad, exploración, entre otros.

“Debe haber distintos tipos de pavimentos que den muchas posibilidades motrices a los niños, que sirvan para excavar agujeros así como tener distintas texturas. Debe haber zonas muy protegidas, con pavimentos seguros, y zonas donde los niños que quieran, puedan ir a “arriesgar”, pavimentos que permitan tener montículos o desniveles.” (Federación Española de Municipios y Provincias, 2011)

En conclusión, esta guía se erige como un referente esencial para la tesis, proporcionando un marco detallado para el diseño de espacios educativos que respondan a las necesidades pedagógicas y de desarrollo de la primera infancia. Sus principios y recomendaciones son fundamentales para orientar la concepción y ejecución de proyectos educativos preescolares, especialmente en el contexto chileno.

Método DAVOPSI

El método DAVOPSI (Dispositivo de Análisis y Valoración de la Organización Pedagógica de la Escuela Infantil) es una herramienta diseñada para evaluar y mejorar la organización pedagógica y espacial de las aulas en la educación infantil. Surgido entre 2004 y 2006 a partir del trabajo colaborativo del grupo ALICE, este enfoque se centra en aspectos clave que influyen en la experiencia educativa, tales como la disposición del espacio físico, la interacción pedagógica, y la seguridad y bienestar en el aula. Su finalidad es proporcionar a los educadores un marco práctico y reflexivo para optimizar las condiciones de aprendizaje de los niños.

El objetivo del método DAVOPSI es doble: por un lado, busca mejorar la calidad de los espacios educativos, asegurando que estos promuevan el desarrollo integral y armónico de los niños; por otro, sirve como instrumento de reflexión para los docentes, permitiéndoles analizar y perfeccionar su práctica educativa. A través de su implementación, se espera que los educadores puedan identificar fortalezas y áreas de mejora en la organización de sus aulas, y así realizar cambios que beneficien tanto a los alumnos como a la dinámica de enseñanza.



FIGURA 22 - CATEGORÍAS DEL MÉTODO DAVOPSI
 Elaboración propia en base Grupo ALICE (2004 - 2006)

La **FIGURA 22** resume los requisitos evaluados por el método DAVOPSI, proporcionando una visión clara y estructurada de los componentes esenciales para la creación de un ambiente educativo óptimo según este enfoque. Cada categoría reflejada en la figura sintetiza los elementos que se deben considerar para la evaluación y mejora continua del espacio escolar infantil.

2.4.3 Propuestas de diseño en función de la pedagogía

En esta sección, se presenta una selección de referentes que ilustran el panorama de establecimientos educativos que incorporan principios de flexibilidad espacial y transformación pedagógica. Durante, se podrá identificar principios pedagógicos, teóricos y metodológicos previamente abordados junto a los aspectos espaciales en los que se traducen. Estos ejemplos buscan enriquecer la investigación al analizar aplicaciones de diseño concretas en instituciones y espacios educativos, así como en elementos integrantes de estos entornos, tales como mobiliario y material didáctico. Dichas propuestas están diseñadas para afrontar el reto de operar bajo una pedagogía consciente del espacio.

- **Estudio de flexibilización de los espacios - Australia**

Durante el 2019, se realizó un estudio de comparación de las conductas dentro de la sala de clases entre espacios educativos tradicionales (**FIGURA 23**) y otros que consideran la flexibilización de los espacios tanto dentro de su mobiliario físico como de su pedagogía a aplicar (**FIGURA 24**). La muestra constó de las clases de séptimo a noveno grado (12 a 14 años aproximadamente) de doce escuelas públicas del estado de Nueva Gales del Sur de Australia.

El objetivo de este estudio fue (...) medir y comparar el comportamiento adolescente dentro de salas de clases por una parte tradicional y por otra dentro de espacios de aprendizaje flexibles y evaluar el efecto del aproximamiento del espacio y la pedagogía en un rango de comportamientos dentro del aula. (Kariippanon, K. E., Cliff, D. P., Lancaster, S. J., Okely, A. D., & Parrish, A. M. (2019). Flexible Learning Spaces Facilitate Interaction, Collaboration and Behavioural Engagement in Secondary School., 2019)



FIGURA 23 - ESPACIO EDUCATIVO TRADICIONAL
Kariippanon, K. et al. (2019)



FIGURA 24 - ESPACIO DE APRENDIZAJE FLEXIBLE
Kariippanon, K. et al. (2019)

Tras el análisis de los datos obtenidos se puede apreciar lo siguiente:

- El gasto de tiempo de los estudiantes en espacios de aprendizaje flexible de lo que se conoce como clase, es significativamente menor. Estos menores pasan más tiempo trabajando en grupos en relación a los estudiantes asistentes a espacios escolares tradicionales.
- En espacios de aprendizaje flexible se observa una mayor colaboración e interacción entre estudiantes, con mayores tiempos destinados a exponer en público y con menores tiempos de enseñanza teórica o trabajo individual que en salas de clases tradicionales.

En general, los espacios de aprendizaje flexibles se marcan como espacios donde los estudiantes pasan gran cantidad de tiempo de la clase activamente conectado con la lección. Para la conclusión

previa, se basa en los resultados de comportamientos referentes verbales y físicos dentro de los encargos pedagógicos fijados por el docente, tales como tomar apuntes, levantar la mano o discutir la actividad.

De este modo, los resultados apuntan a que una variada y adaptable naturaleza de los espacios flexibles de aprendizaje en conjunto con métodos pedagógicos enfocados en el estudiante, propiciarán un ambiente dentro de la clase marcado por la interacción, la colaboración, la conexión con la clase y su contenido. Se contempla la posible traducción de estos beneficios como aprendizajes beneficiosos a largo plazo.



FIGURA 25 - HELLERUP SKOLE - TRABAJO COLECTIVO
Arkitema Architects (2014)



FIGURA 26 - VISTA INTERIOR HELLERUP SKOLE
Arkitema Architects (2014)

- **Hellerup Skole**

Realizada por los arquitectos de Arkitema Architects en Dinamarca el 2011, la escuela Hellerup consiste de un gran un salón abierto de de cuatro pisos, que ha organizado su horario, currículo y arquitectura de educación primaria de acuerdo a las inteligencias múltiples, llevando a los alumnos a explorar e indagar en sus propias capacidades, como se observa en la **FIGURA 25** y **FIGURA 26**. Como comenta Reichstein, que trabaja en Hellerup, la morfología de la escuela es de planta abierta. “No hay salones de clase, sino más bien una serie de espacios contiguos, de usos múltiples dispuestos alrededor de las escaleras centrales, que a su vez se doblan como áreas de reunión social o asientos de conferencia” (Gallego, 2019, p. 33).

Su pedagogía de escuela se basa en las corrientes actuales de educación centradas en la individualidad propia de aprender de cada infante, necesitando del maestro constantemente por medio de diálogos que ayudan a los alumnos a identificar sus fortalezas. Así, gran parte del tiempo de los profesores está dedicado a alentar y motivar a los estudiantes a desarrollar sus propias habilidades interpersonales que colaboren y se fortalezcan a través del trabajo en equipo.

- **Espacios en movimiento - Guía de diseño para espacios de aprendizaje infantil**

Realizada por la arquitecta Larissa Sutter, la investigación propone un diseño de espacios de enseñanza infantil para complementar los procesos de aprendizaje, centrado en un enfoque estratégico y aplicado en la Escuela Salvador Villar Muñoz de La Cruz, Guanacaste. La arquitectura educativa se integra directamente en los procesos de aprendizaje, fundamentada en el paradigma constructivista, que considera el conocimiento como una construcción propia de cada individuo.

La guía para el diseño de espacios de aprendizaje infantil consta de estrategias para el diseño a nivel macro y micro, incluyendo un espacio modular flexible con componentes adaptables a las necesidades específicas de cada contexto. Además, se presenta un modelo aplicado de la guía en las nuevas instalaciones de la Escuela Salvador Villar Muñoz.

Los cuatro temas principales de la guía son:

- **Estímulo:** Incorpora tecnologías de comunicación e información y promueve paisajes diversos para el desarrollo creativo infantil, utilizando la arquitectura para fomentar el aprendizaje informal.
- **Flexibilidad - Adaptabilidad:** Combina el diseño de espacios flexibles y adaptables que fomentan procesos activos de aprendizaje, permitiendo la transformación del ambiente para diversos usos y fomentando la identificación y apropiación del espacio por los usuarios.
- **Contextualización:** Enfatiza la importancia de considerar el entorno, clima y cultura en el diseño del espacio, adaptando el diseño a las condiciones específicas del lugar para optimizar la influencia climática y fomentar la participación activa de la comunidad educativa.

- **Participación:** Subraya la importancia de la participación de la comunidad educativa, involucrando a estudiantes, profesores y otros actores en el proceso de diseño para fortalecer el sentido de pertenencia y promover relaciones solidarias y afectivas positivas.

A continuación, la **TABLA 13** resume estos cuatro temas clave, ilustrando cómo cada uno contribuye a la creación de espacios de aprendizaje efectivos y estimulantes para los niños.

TABLA 13 - CATEGORÍAS EVALUADAS POR LA GUÍA ESPACIOS EN MOVIMIENTO

Elaboración propia en base a Sutter (2013)

CATEGORÍA		PRINCIPALES FACTORES
ESTÍMULO		<ul style="list-style-type: none"> • Fomento del aprendizaje informal • Uso de tecnologías y diversidad de paisajes • Estimulación creativa y arquitectónica
FLEXIBILIDAD - ADAPTABILIDAD		<ul style="list-style-type: none"> • Diseño espacial transformable • Ambientes eficientes y óptimos • Adaptación a usos múltiples
CONTEXTUALIZACIÓN		<ul style="list-style-type: none"> • Integración con entorno y cultura • Diseño adaptado a condiciones locales • Optimización climática y participación comunitaria
PARTICIPACIÓN		<ul style="list-style-type: none"> • Involucramiento de la comunidad educativa • Creación de sentido de pertenencia • Fomento de relaciones solidarias y afectivas

- **MAFA (Soportes de práctica)**

MAFA (Modelamiento del Ambiente Físico de Aprendizaje) es el proyecto realizado por los académicos Cynthia Adlerstein, de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC) junto con Patricia Manns y Alberto González de la Escuela de Diseño de la misma universidad, quienes por medio de la resolución exenta no 015 / 0694 licenciaron la tecnología de forma gratuita y no exclusiva para la implementación en Jardines Infantiles experimentales y/o que se posicionan dentro de la innovación de los ambientes de aprendizaje (FIGURA 27).

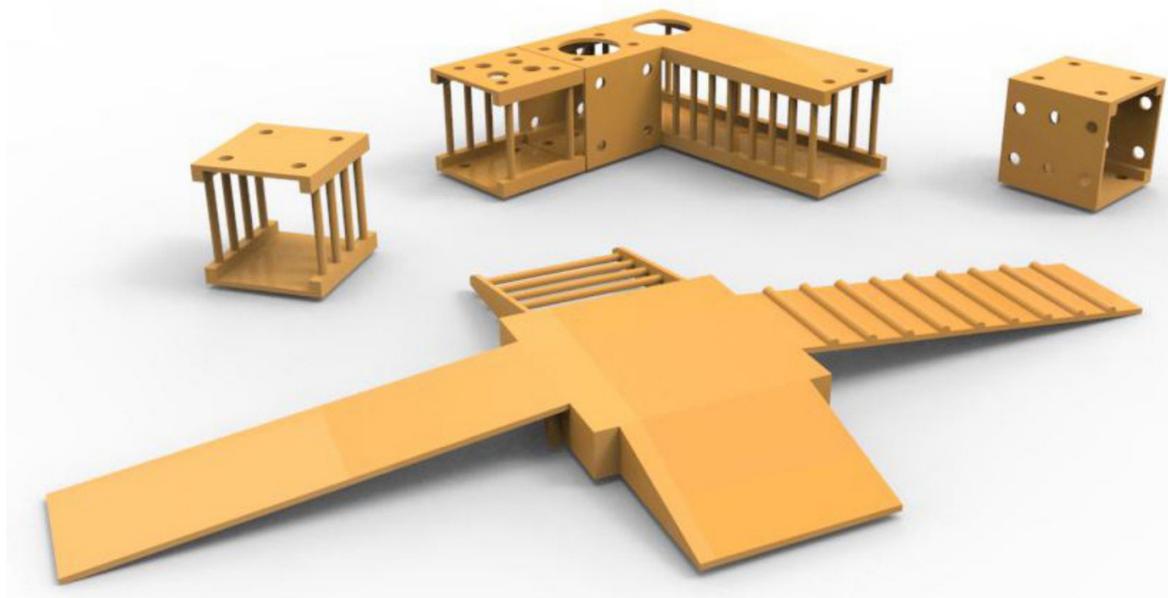


FIGURA 27 - EXTRACTO DEL MOBILIARIO PROPUESTO POR LOS SOPORTES MAFA
Junta Nacional de Jardines Infantiles (2018)

Con el propósito de contribuir a generar una política integrada de espacios para la educación parvularia pública del país, con una mirada transversal que releve buenos ambientes para el aprendizaje e instale a niñas y niños como protagonistas absolutos del proceso de aprendizaje, entre la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Junta Nacional de Jardines Infantiles, se celebró con

fecha 7 de marzo de 2018, un contrato de licencia de uso del Sistema MAFA; las resoluciones exenta n° 015 / 0694. Sus ideales proponen al “ambiente físico de aprendizaje como uno de los componentes esenciales del proceso formativo de los párvulos” (Escuela de Diseño UC, s.f.).

En 2019, tras la concreción de la licencia, MAFA inició sus procesos de capacitación en 83 educadores parvularias en Chile. El proyecto actualmente ha beneficiado a más de 1600 niños y 240 educadores de párvulo y se encuentra presente en dieciséis jardines a lo largo del país.

“Cubos que a su vez son asientos, mesas que se transforman en silloncitos, y escaladores que fácilmente pueden usarse como resfaldines, son algunas de las piezas que forman parte del universo creado por MAFA para las salas preescolares. Un ecosistema orgánico y flexible, que promueve la autodeterminación del párvulo para decidir cómo usar cada una de las partes y cuyo límite solamente está dado por lo que pueda imaginar. (Escuela de Diseño UC, s.f.)

A continuación, se expone una serie de objetos destacables (y que podrían ser homologados con los propuestos por la norma técnica publicada en 2021 por JUNJI) separados primero según usuario destinado y luego, según función que cumplen o asimilan (TABLA 14).

TABLA 14 - ANALOGÍA DE SOPORTES MAFA SEGÚN RESOLUCIONES EX. N° 015/0694 Y NORMA TÉCNICA

Elaboración propia en base a Junta Nacional de Jardines Infantiles (2018)

USUARIO	INFANTE		EDUCADOR DE PÁRVULO		USO COMPARTIDO
NORMA TÉCNICA (JUNJI 2021)				LA NORMA TÉCNICA NO CONSIDERA UN SOPORTE DE TRABAJO PARA ADULTOS DENTRO DEL AULA	
RESOLUCIÓN EX. N°15/0694 (MAFA)					

Según la observación de la figura anterior y lo estipulado en las resoluciones ya nombradas (referente a dimensiones, materialidades, acabados, etc.), se puede inferir lo siguiente:

- Que la propuesta correctiva impulsada por MAFA representa un cambio real en la dinámica de las salas de clases y del desarrollo de estas.
- Que la nueva resolución contempla principios propios de la flexibilización de los espacios, tales como versatilidad, convertibilidad, escalabilidad y modificabilidad. Se observa la capacidad de delimitar nuevos espacios por medio del mobiliario.
- Que por medio de la nueva normativa de mobiliario (no representada de manera completa por la **FIGURA 27**), se promueve en el infante la exploración, la manipulación, la comunicación, la expresión, entre otras cualidades del desarrollo infantil.

Por medio de asumir el peso de los módulos u otros objetos mobiliarios destinados al infante, como excesivo (según dimensiones y materialidad) para su constante manipulación, se deduce que el accionar necesario para la reconfiguración de nuevos espacios queda como responsabilidad propia del docente a cargo.

- **Escuela Vittra Telefonplan**

Este proyecto de Rosan Bosch, realizado el 2011 en Estocolmo Suecia, es otro ejemplo de la consideración de los espacios enfocados en alojar lugares para el aprendizaje. Una de sus características diferenciales es el enfoque en el uso de métodos educativos digitales, acercando este tipo de dispositivos a los estudiantes, permitiendo su empleo sin forzar posiciones o formas (de pie, sentado, tirado en el suelo, etc.).

Una de sus características importantes es su carácter público al pertenecer al programa de la Organización Sueca de Escuela Libre, el cual trabaja con 30 escuelas a lo largo de Suecia.



FIGURA 28 - INTERIOR DE LA ESCUELA VITRA TELEFONPLAN.
Rosan Bosch (s.f.)



FIGURA 29 - INTERIOR DE LA ESCUELA VITRA TELEFONPLAN N°2
Rosan Bosch (s.f.)

Como se observa en las **FIGURAS 28** y **29**, se elimina la idea del aula y del muro como divisor total de espacios creando series de cubículos, proponiendo espacios abiertos y no definidos por paredes donde los alumnos tienen la libertad de ocupar el espacio sin crearse una sensación de encierro típica de las escuelas tradicionales. “El diseño de esta escuela está basado en principios de flexibilidad, con el objetivo de crear situaciones de aprendizaje diferenciadas, en las que los muebles, los módulos y la espaciosidad invitan a jugar y ser creativo” (Gallego, 2019, p. 29).

CAPÍTULO 3: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Marco metodológico.....	114
3.2. Estudio de caso	118
3.2.1. Presentación del caso de estudio	118
3.2.2. Jornadas del trabajo de campo.....	122
3.2.3. Hallazgos encontrados durante el trabajo de campo	125
3.2.4. Análisis del Usuario Objetivo.....	137
3.3. Desarrollo de la Propuesta de Diseño	144
3.3.1. Decisiones iniciales	144
3.3.2. Propuesta teórico-pedagógica.....	149
3.3.3. Propuesta conceptual.....	152
3.3.4. Propuesta objetual - Paso a Paso	155
3.3.5. Iteraciones y Retroalimentación.....	168
3.4 Etapa de pruebas	170
3.4.1. Grupo 1 (Nivel medio mayor B)	171
3.4.2. Grupo 2 (Nivel medio mayor A)	178
3.4.3. Diferencias en la planificación de las jornadas.....	181
3.4.4. Validación de la propuesta teórico pedagógica	182





El capítulo 3 de esta tesis se centra en el desarrollo y presentación de un conjunto de herramientas diseñadas para evaluar y recomendar mejoras en espacios educativos, con el fin de promover la autonomía y participación de los niños en entornos de educación preescolar. Esta propuesta se enmarca en un contexto donde la adquisición y renovación de mobiliario y otros elementos objetuales no son decisiones que recaen directamente en el equipo docente o directivo de los establecimientos de educación parvularia, especialmente en el ámbito público. Por lo tanto, el enfoque de este capítulo se orienta hacia la exploración de alternativas que permitan aportar desde una perspectiva de diseño socio-espacial, considerando factores que van más allá de los elementos físicos y abarcando aspectos como la organización del espacio, la interacción y el comportamiento dentro del entorno educativo.

3.1. MARCO METODOLÓGICO

En el marco del desarrollo de esta investigación, es crucial establecer un enfoque metodológico claro y detallado. Las **TABLAS 15, 16 Y 17** presentan un desglose exhaustivo de los objetivos específicos, delineando las actividades y tareas asociadas, así como las técnicas de recolección de información y los resultados esperados. Cada uno de estos elementos ha sido cuidadosamente diseñado para alinearse con la misión central de la investigación: la creación de espacios educativos que promuevan activamente la autonomía y la participación de los niños en la primera infancia. A través de esta estructuración, se busca garantizar que cada paso del proceso no solo contribuya al conocimiento teórico, sino también a la aplicación práctica y tangible en el contexto de los espacios educativos de primera infancia.

TABLA 15 - DETALLE OBJETIVO ESPECÍFICO N°1

Elaboración propia

OBJETIVO ESPECÍFICO | 1

Identificar los elementos y las características propios del espacio **que influyen dentro de la experiencia de aprendizaje y dentro del servicio de provisión de educación parvularia en Chile.**

ACTIVIDAD	TAREAS	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN	RESULTADOS ESPERADOS
ACTIVIDAD 1A INVESTIGACIÓN INICIAL	<ol style="list-style-type: none"> Definir las directrices generales de la investigación (temática, teorías afines, etc.) Definir las bases de la investigación (objetivos, justificación, oportunidad y/o hipótesis, metodología) Investigar y redactar los primeros dos capítulos de la memoria de tesis. 	<ul style="list-style-type: none"> Lectura digital y en papel Investigación bibliográfica Análisis de bases de datos públicas 	<ul style="list-style-type: none"> Objetivo general, objetivos específicos oportunidad y/o hipótesis y metodología de la investigación Introducción y marco teórico de la memoria de tesis
ACTIVIDAD 1B SELECCIÓN DE ESTABLECIMIENTO(S)	<ol style="list-style-type: none"> Enviar cartas de presentación y referencias a establecimientos educativos públicos de primera infancia. Visitar establecimiento(s) educativo(s) de primera infancia y presentar el proyecto. Seleccionar establecimiento(s) a trabajar y coordinar trabajo de campo. 	<ul style="list-style-type: none"> Correo electrónico Carta de presentación Presentación digital del proyecto Consentimientos informados para tutores legales 	<ul style="list-style-type: none"> Aprobación del trabajo de campo Permisos legales para la utilización de la información obtenida
ACTIVIDAD 1C DESARROLLO DEL TRABAJO DE CAMPO	<ol style="list-style-type: none"> Definir objetivos y resultados esperados del trabajo de campo Desarrollar un plan de trabajo que detalle la distribución de labores en jornadas/visitas al establecimiento Ejecutar y registrar el trabajo de campo. 	<ul style="list-style-type: none"> Consentimientos para actores clave Bitácora de observaciones Registro fotográfico Grabación de audio Análisis ergonómico 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis POE - FAMOS - Layouts de flujo - BLUEPRINT Contextualización de la experiencia educativa pública chilena Opiniones y experiencias directas de los actores claves

TABLA 16 - DETALLE OBJETIVO ESPECÍFICO N°2
Elaboración propia

OBJETIVO ESPECÍFICO | 2

Identificar elementos del espacio de aprendizaje que influyen en la agencia infantil y el proceso pedagógico, estableciendo criterios de evaluación para mejorar la planificación pedagógica y la experiencia de aprendizaje.

ACTIVIDAD	TAREAS	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN	RESULTADOS ESPERADOS
<p>ACTIVIDAD 2A</p> <p>ANÁLISIS INICIAL DEL ESPACIO DE APRENDIZAJE</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar observaciones del espacio de aprendizaje actual 2. Identificar características que influyen en la agencia infantil y el proceso pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los resultados de la observación 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los elementos del espacio de aprendizaje que afectan la agencia infantil y el proceso pedagógico
<p>ACTIVIDAD 2B</p> <p>REVISIÓN TEÓRICA Y PEDAGÓGICA</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar diferentes teorías pedagógicas relacionadas con el diseño del espacio de aprendizaje 2. Seleccionar enfoques teóricos relevantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de lecturas y teoría pedagógica. • Cuadro comparativo de estas teorías 	<ul style="list-style-type: none"> • Resumen de teorías pedagógicas aplicables y criterios teóricos para el diseño del espacio de aprendizaje
<p>ACTIVIDAD 2C</p> <p>ESTABLECIMIENTO DE CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definir criterios de evaluación basados en la revisión teórica y observaciones 2. Crear un marco de evaluación para espacios de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de referentes de diseño y criterios pedagógicos. • Cuadro comparativo de estos criterios 	<ul style="list-style-type: none"> • Criterios de evaluación detallados para la planificación y mejora del espacio de aprendizaje
<p>ACTIVIDAD 2D</p> <p>PROPUESTAS DE MEJORA Y RECOMENDACIONES</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar propuestas de mejora basadas en los criterios de evaluación 2. Crear recomendaciones para la planificación pedagógica y el diseño del espacio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura y análisis de ejemplos prácticos • Investigación bibliográfica 	<ul style="list-style-type: none"> • Propuestas de mejora implementables y un conjunto de recomendaciones para la planificación pedagógica y diseño espacial

TABLA 17 - DETALLE OBJETIVO ESPECÍFICO N°3

Elaboración propia

OBJETIVO ESPECÍFICO | 3

Proponer un set de herramientas que permita la reinterpretación espacial de espacios educativos de primera infancia en Chile

ACTIVIDAD	TAREAS	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN	RESULTADOS ESPERADOS
ACTIVIDAD 3A ESTABLECIMIENTO DE UN SISTEMA DE REINTERPRETACIÓN ESPACIAL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer etapas/pasos del sistema 2. Definir herramientas necesarias para cada paso 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis referencial de metodologías o sistemas similares 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema y su detalle (secuencia, instrucciones, herramientas)
ACTIVIDAD 3B PROTOTIPADO, CORRECCIONES Y DEFINICIÓN DE LA PROPUESTA FINAL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prototipar las herramientas proyectadas 2. Poner a prueba dentro del contexto estas herramientas. 3. Recibir retroalimentación y comentarios de parte de las educadores y técnicos de párvulos 4. Corregir las herramientas 5. Definir las herramientas finales de la propuesta 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del proyecto • Prototipos de las herramientas • Encuestas de satisfacción • Consentimientos informados • Bitácora de observaciones • Registro fotográfico y de audio 	<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones y opinión de educadores y técnicos de párvulos respecto a las herramientas • Correcciones iniciales al sistema y sus herramientas • Propuesta final de diseño
ACTIVIDAD 3C VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA DE DISEÑO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coordinar con el establecimiento las jornadas asociadas a la etapa de prueba 2. Observar y registrar el uso autónomo de la propuesta y sus herramientas 3. Analizar e interpretar los resultados obtenidos durante esta etapa de pruebas 	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta final de diseño • Consentimientos informados para actores claves • Bitácora de observaciones • Registro fotográfico • Grabación de audio 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados de la propuesta de diseño • Correcciones finales de la propuesta de diseño • Proyecciones, alcances y limitaciones de la propuesta • Conclusiones de la investigación

3.2. ESTUDIO DE CASO

El estudio de caso constituye un componente esencial en la investigación, proporcionando una perspectiva práctica y contextualizada que complementa el marco teórico y metodológico. En este sentido, se seleccionó el Jardín Infantil Cardenal Silva Henríquez (FIGURAS 30 Y 31) como caso de estudio, dada su representatividad y relevancia en el contexto de la educación preescolar pública.

3.2.1. Presentación del caso de estudio

- Jardín Infantil Cardenal Silva Henríquez



FIGURA 30 - FACHADA EXTERIOR DEL JARDÍN CARDENAL SILVA HENRÍQUEZ
Elaboración propia

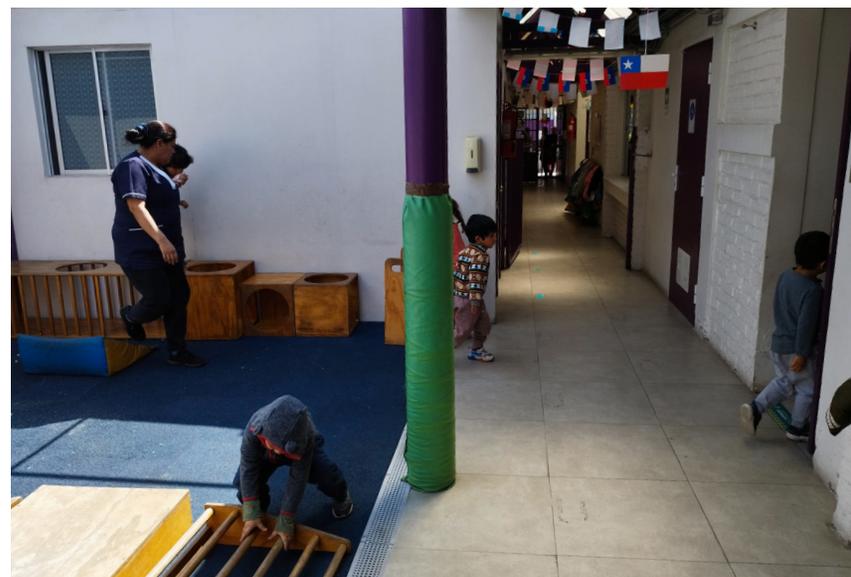


FIGURA 31 - PASILLO PRINCIPAL DEL JARDÍN CARDENAL SILVA HENRÍQUEZ
Elaboración propia

Ubicado en Esperanza 1215, este jardín infantil opera bajo la administración de la Corporación para la Infancia, entidad que gestiona varios centros de educación preescolar en la comuna de Santiago, de la Región Metropolitana de Chile. El jardín atiende a una población infantil diversa, ofreciendo un entorno de aprendizaje que refleja tanto las políticas educativas nacionales como las realidades y desafíos locales.

En 1998 inició su funcionamiento como centro de asistencia a menores, atendiendo a 45 niños y niñas en una sala facilitada por la Escuela Alemania (con la que actualmente colinda y se encuentra dentro de la misma manzana de calles). Dos años más tarde, es inaugurado como Jardín Infantil en su dirección actual y comienza a entregar preparación de los niños y niñas, a los primeros niveles de educación en la Escuela Alemania.

Actualmente tenemos 104 niños matriculados, son 14 de sala cuna, 30 de medio menor, 30 en el medio de mayor A y 30 en el medio mayor B.

(Directora del establecimiento, 2023)

Al seleccionar este establecimiento, se consideran diversos factores clave para optimizar el uso de recursos disponibles en esta investigación. Aspectos como la cercanía geográfica, ubicado en la Región Metropolitana, Provincia y Comuna de Santiago, y recursos adicionales como recomendaciones de informantes cercanos fueron fundamentales. Estas recomendaciones facilitaron el establecimiento de un primer contacto con Valeria Belmar, quien en ese momento ejercía como educadora en el jardín.

Este acercamiento inicial permitió establecer contacto con la directiva del jardín. Las presentaciones iniciales del proyecto y los detalles de la solicitud para trabajar en el establecimiento se llevaron a cabo mediante correos electrónicos y llamadas telefónicas.

Posteriormente, las coordinaciones con la directiva del jardín se llevaron a cabo tanto de manera presencial como a través de correo electrónico, extendiéndose a lo largo de todo el proceso de investigación y siendo fundamentales para el mismo.

Antes de iniciar el proceso de trabajo de campo, fue necesario recibir la aprobación formal de la propuesta y completar la documentación necesaria, conforme al protocolo de la Corporación para la infancia de Santiago. Este protocolo dicta las normativas para llevar a cabo prácticas, laborales y/o investigativas, en sus establecimientos educativos.

Debido a la características del trabajo de campo, se vuelve absolutamente necesario el uso de documentación legal, que busque asegurar un correcto uso de la información recolectada (recursos de tipo escrito, audiovisual, auditivo, entre otros), específicamente ya que gran parte de esta información se encuentra asociada a menores de edad. En dichos casos, los tutores legales correspondientes fueron informados del proyecto y se solicitó su aprobación por medio de un consentimiento legal.

Para actividades de recolección de información con la fuente directa, que fueron realizadas con distintas funcionarias del establecimiento (entrevistas, enfoques de grupo, jornadas de observación, etc.), se utilizaron documentos similares en torno a limitar el uso de la información a meramente la investigación y sus derivados.

- **Análisis preliminar del establecimiento y su geolocalización**

La **FIGURA 32** nos entrega un resumen analítico de aspectos relevantes asociados a la ubicación del establecimiento, considerando región del país, comuna y unidad vecinal. De esta figura podemos concluir que:

- Si bien existen algunas diferencias porcentuales entre la tasa de denuncias realizadas cada cien mil habitantes, el porcentaje de denuncias que ocurren en la región y el porcentaje de su población, se encuentran similares, acercándose cercano al 40 por ciento.
- En cambio, para la comuna de Santiago el panorama es distinto, teniendo una tasa de denuncias por habitantes que duplica los promedios de la región Metropolitana y del país.

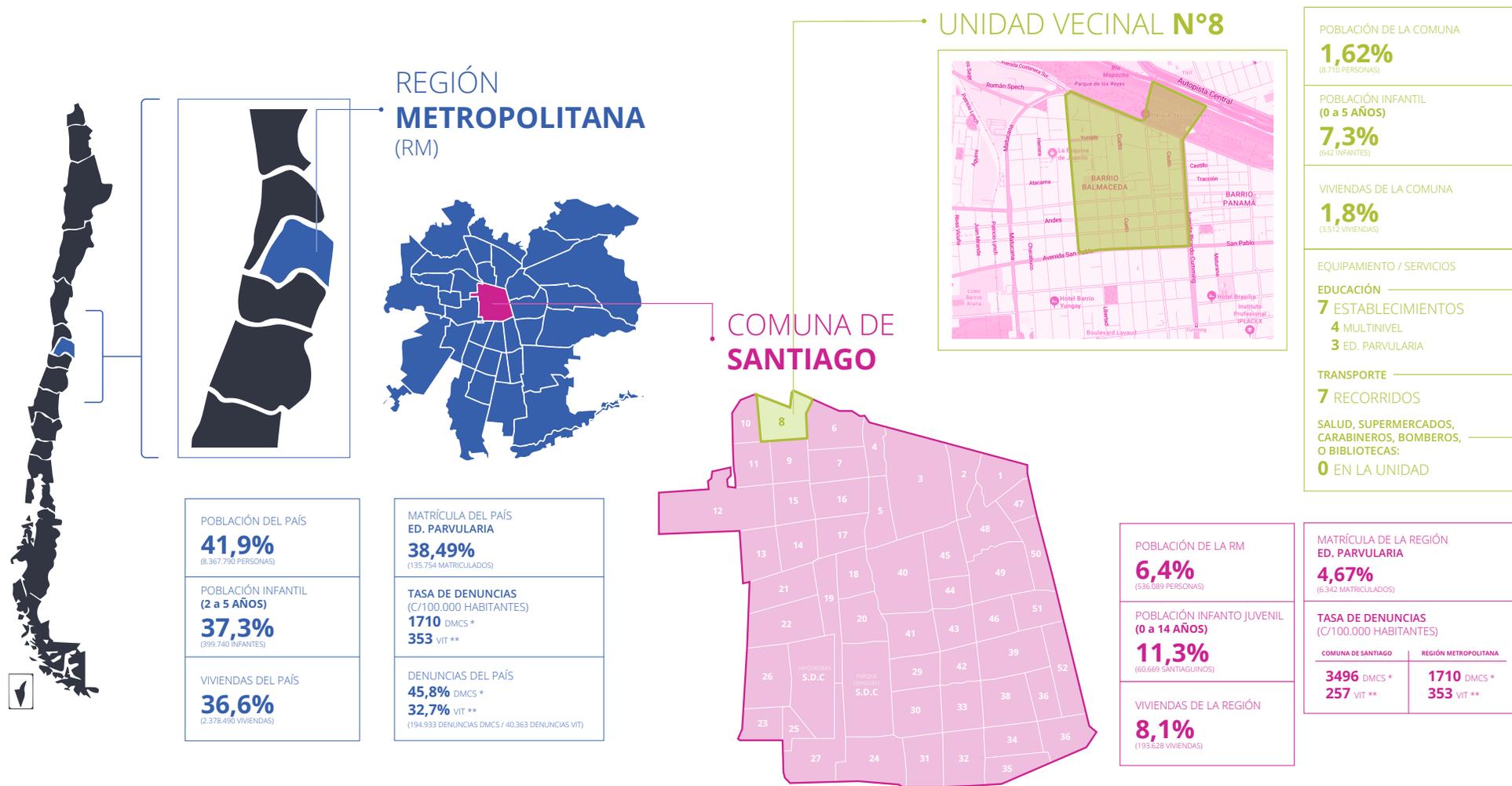


FIGURA 32 - ANÁLISIS DE LA POBLACIÓN UNIDAD VECINAL N°8
Elaboración propia

- El porcentaje de matrícula parvularia que tiene la Región Metropolitana en relación al país parece estar directamente relacionado al porcentaje de infantes entre 2 a 5 años.
- La comuna de Santiago se caracteriza también por poseer un porcentaje de población infantil (11,3% de su población tiene entre 2 y 5 años) por debajo del promedio en comparación a la región y al país (18,3% y 18,7% respectivamente). Esta situación empeora en la unidad vecinal donde se ubica el establecimiento, teniendo un infantes (0 a 5 años) no mayor al ocho por ciento.
- El tipo de vivienda que predomina, tanto en la unidad n° 8 como en la comuna de Santiago corresponde a departamentos dentro de edificaciones verticales.

La tasa de denuncias por habitantes de la comuna de Santiago es particularmente preocupante considerando que, según un reciente índice, Santiago lidera el ranking de comunas en Chile en términos de vulnerabilidad sociodelictual. Este índice, desarrollado por la Subsecretaría de Prevención del Delito y la Asociación Chilena de Municipalidades, clasifica a las comunas en base a variables como delitos de gravedad, índice de delitos contra la mujer, y población flotante, entre otros (24 Horas, 2023).

Un último dato a considerar corresponde a la alta tasa de migración dentro de la comuna de Santiago y su población. Según un informe publicado por el Instituto Nacional de Estadísticas (2023), esta comuna lidera en dicha categoría, contando con un 13,7% del total, que corresponden a más de doscientos mil habitantes y seguida por comunas como Antofagasta y Estación Central cuyos porcentajes son bastante menores (4,1% y 3,6% respectivamente)(CNN, 2020).

3.2.2. Jornadas del trabajo de campo

Para iniciar el trabajo de campo en el establecimiento, una de las primeras decisiones fue decidir los niveles (y por lo tanto espacios físicos) a estudiar. Esto se realizó en base a conversaciones preliminares con la directora, tomando en cuenta tanto la relación entre la edad del infante y su potencial de desarrollo cognitivo como la búsqueda de un uso representativo de la información que se obtenga de este grupo y comunidad educativa específica.

Se determina trabajar con uno de los dos niveles pertenecientes a la categoría medio mayor que posee el jardín, este corresponde al nivel medio mayor B. El nivel cuenta con una matrícula de 30 alumnos al inicio del ciclo escolar, con edades entre los tres y cuatro años.

La información que se buscaba obtener durante estas jornadas tuvo como necesidad intrínseca la fabricación, solicitud y recolección de consentimientos informados destinados a cada tutor de las niñas y los niños pertenecientes al nivel.

En total, la planificación inicial del estudio de caso constó de 15 jornadas formales de trabajo de campo, llevadas a cabo durante los meses de octubre de 2023 a mayo del 2024 (TABLAS 18, 19, 20, 29 Y 30).

TABLA 18 - DETALLE TRABAJO DE CAMPO - ETAPA 1
Elaboración propia

ETAPA 1 Observación inicial	
JORNADA	TAREAS Y OBJETIVOS
JORNADA 1	<ul style="list-style-type: none"> • Contactos preliminares por medio de contacto directo, correos electrónicos y posteriormente una reunión presencial de presentación
JORNADA 2	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del proyecto a tutores del nivel y solicitud de su consentimiento para el correcto uso de la información recolectada en relación a menores de edad • Entrevista a directora del establecimiento con el objetivo de caracterizar inicialmente factores generales del caso
JORNADA 3	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas a las tres miembros del equipo docente, se busca definir las propiedades de la jornada diaria, organización y uso de espacios, entre otras características propias del nivel y establecimiento • Observación del aula, considerando el registro de dimensiones generales y específicas e inventario de elementos para su posterior relación con la información ya recolectada
JORNADA 4	<ul style="list-style-type: none"> • Observación testigo del desarrollo de la jornada escolar diaria durante la primera mitad, analizando momentos claves que pudieran relacionarse con la interacción entre el espacio, los infantes y sus agencias
JORNADA 5	<ul style="list-style-type: none"> • Observación testigo del desarrollo de la jornada escolar diaria durante la segunda mitad, analizando momentos claves que pudieran relacionarse con la interacción entre el espacio, los infantes y sus agencias

TABLA 19 - DETALLE TRABAJO DE CAMPO - ETAPA 2

Elaboración propia

ETAPA 2 Primeros acercamientos	
JORNADA	
JORNADA 6	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la propuesta conceptual y de los primeros acercamientos objetuales frente a educadoras y técnicos de párvulos de varios niveles del jardín
JORNADA 7	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de las primeras herramientas al equipo docente del nivel en observación, previo al inicio de la etapa de pruebas

TABLA 20 - DETALLE TRABAJO DE CAMPO - ETAPA 3

Elaboración propia

ETAPA 3 Pruebas preliminares	
JORNADA	
JORNADA 8	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo y puesta a prueba de la actividad inicial correspondiente a parte del paso 1 del sistema propuesto
JORNADA 9	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo y puesta a prueba del cuestionario de evaluación docente, finalizando el paso 1
JORNADA 10	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del prototipo final

3.2.3. Hallazgos encontrados durante el trabajo de campo

A continuación se presentan los hallazgos más relevantes para la investigación que resultaron del análisis de la información obtenida durante las jornadas de trabajo de campo, junto a sus posibles relaciones y/o conexiones.

El Jardín Infantil CSH (**FIGURA 33**) se compone de un largo pasillo del cual se desprenden las distintas habitaciones. Cuenta con cuatro aulas, una para el nivel de sala cuna, otra para el nivel medio menor y por último dos para cada nivel medio mayor que posee (A y B).

Además posee un patio delantero que se utiliza como zona de estacionamiento para coches y espacio de espera para los familiares que retiran a sus párvulos. Posee cocina propia que (al menos al nivel medio mayor) les provee desayuno, almuerzo y una colación en la tarde. Tiene dos patios o áreas libres, uno interno pero que parte se encuentra inactiva debido a que deben usarlo como almacenamiento y uno externo al final del pasillo principal que cuenta con un jardín y granja.

Aparte cuenta con baños infantiles habilitados para silla de ruedas, un baño y un vestidor para funcionarios, una oficina para la directora del establecimiento, bodega y una sala que se utiliza de comedor.

Cabe destacar que la sala destinada al nivel sala cuenta cuenta con baños propios y que una de las salas del nivel medio mayor (generalmente el nivel medio mayor B) cuenta con un pequeño patio interno.

Tras entrevistar a la directora del establecimiento, se acordó en conjunto con ella trabajar directamente con el nivel medio mayor B y realizar las primeras tres etapas del trabajo de campo, correspondientes a la observación y correcciones preliminares a la creación del prototipo final.

Al realizar este trabajo de campo (generación 2023) el nivel medio mayor B se encontraba compuesto por 28 niños (de una matrícula total de 30) y contaba con una educadora y dos técnicos de párvulos. Es necesario mencionar que durante el desarrollo del trabajo de campo era normal

JARDÍN INFANTIL CARDENAL SILVA HENRÍQUEZ

ESPERANZA 1215, SANTIAGO, R. METROPOLITANA, CHILE.

- | | | | |
|---|--|---|------------------------------|
|  | PERIMETRO ESTABLECIMIENTO |  | CLOSET/ALMACENAMIENTO |
|  | PARED |  | TOLDO PATIO |
|  | FLUJOS CONTROLADOS POR FUNCIONARIOS |  | DELIMITACIÓN CALLE ESPERANZA |
|  | ACCESOS/SALIDAS A AULAS (PUERTA DOBLE) |  | BODEGA |
|  | OTROS ACCESOS (PUERTA SIMPLE) |  | AULA A INVESTIGAR |

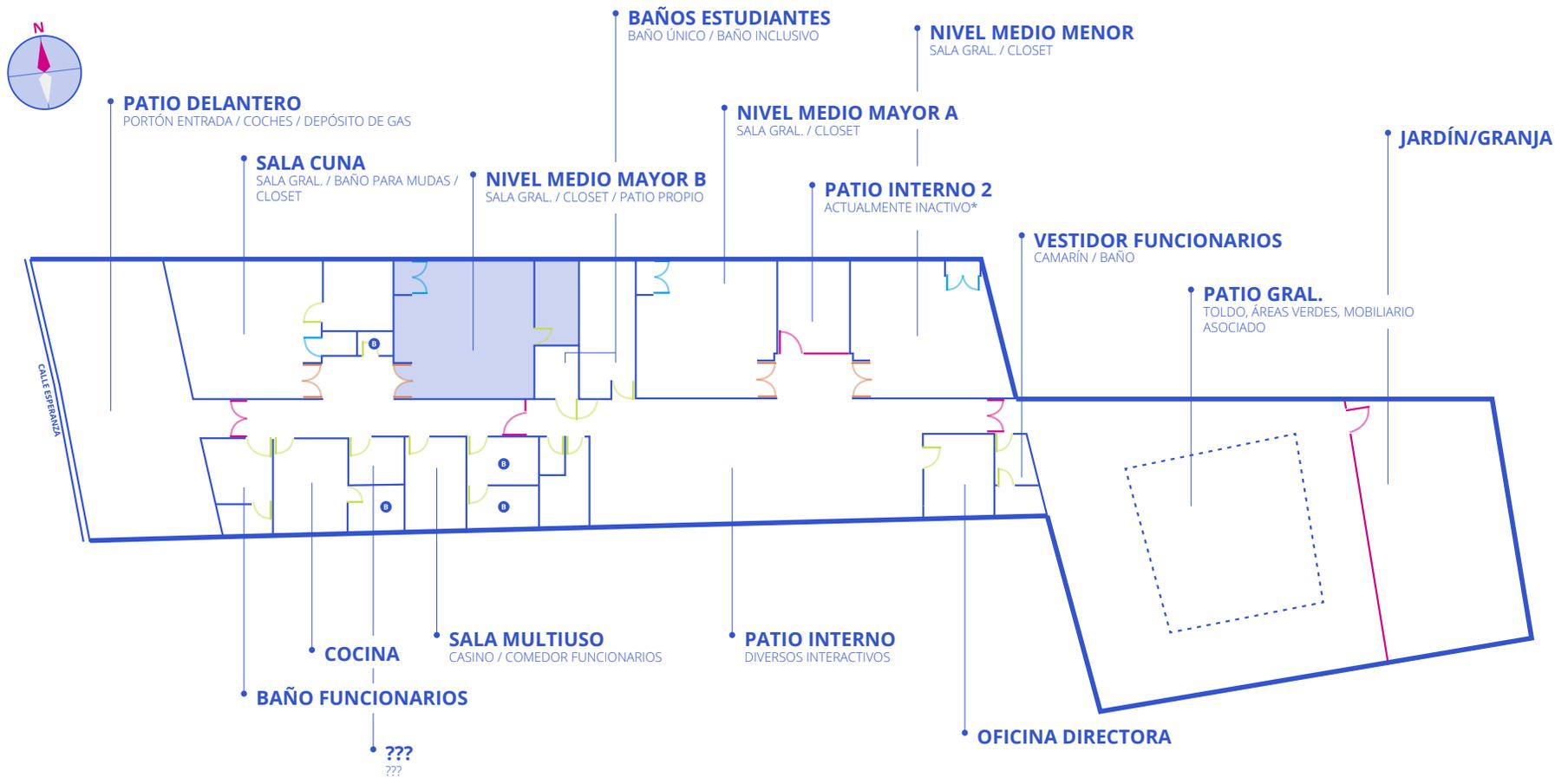


FIGURA 33 - PLANIMETRÍA DEL JARDÍN CARDENAL SILVA HENRÍQUEZ
Elaboración propia en base a mapa otorgado por la Dirección del establecimiento

no contar con el total del equipo docente, esto debido a que (según las mismas funcionarias) la necesidad de cubrir a otras compañeras donde el nivel se encuentra con menos personal y las constantes licencias debido a la exposición a enfermedades.

Su aula (FIGURA 34) constaba de 30 sillas infantiles y 8 mesas a juego, 3 sillas más grandes para las docentes, 4 estanterías o muebles dedicados a almacenamiento, 1 panel mural, 2 libreros, un basurero, una bolsa de tela que contaba con un botiquín de primeros auxilios y por último un closet de almacenamiento para las docentes incluido en la estructura del aula. La FIGURA 35 muestra un detalle de estos elementos y otros como puertas o ventanas.

AULA NIVEL MEDIO MAYOR B - DIMENSIONES

JARDÍN CARDENAL SILVA HENRÍQUEZ

- PARED
- ACCESOS/SALIDAS A AULAS (PUERTA DOBLE)
- OTROS ACCESOS (PUERTA SIMPLE)
- CLOSET/ALMACENAMIENTO
- VENTANAS

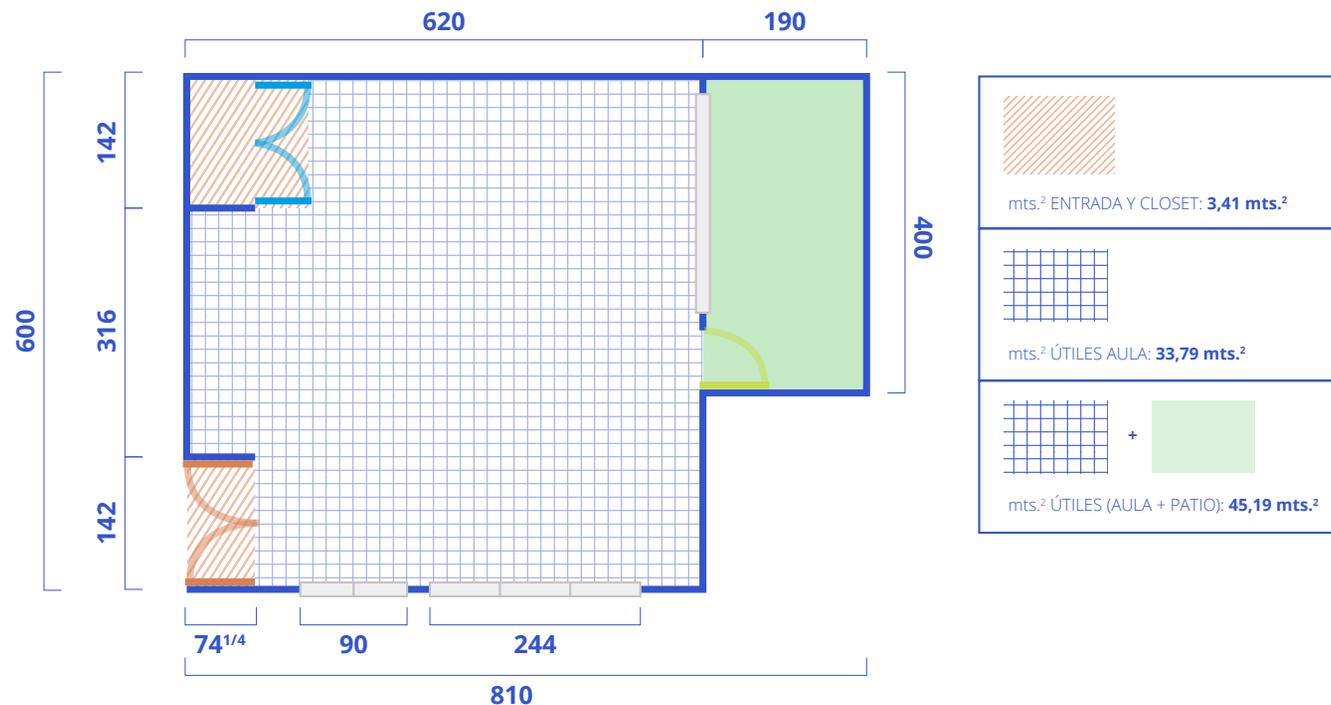
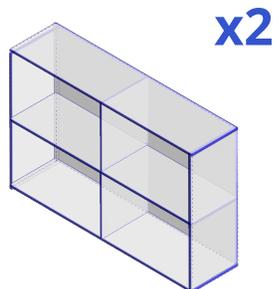


FIGURA 34 - PLANIMETRÍA GENERAL DEL AULA NIVEL MEDIO MAYOR B
Elaboración propia en base a mapa otorgado por la Dirección del establecimiento

CAPÍTULO 3: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

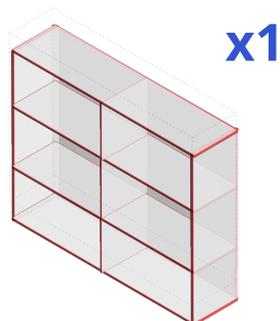
1a- ESTANTERÍA (126,5*82*32)

MELAMINA 15mm.



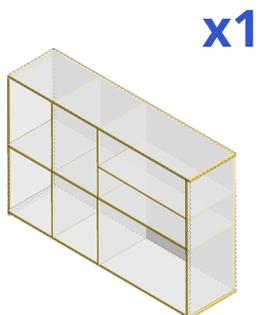
1c- ESTANTERÍA (126,5*101*30)

MELAMINA 15mm.



1b- ESTANTERÍA (126,5*82*32)

MELAMINA 15mm.



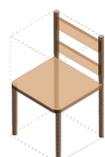
2- MESA (110*46,5*55)

ENCHAPADO 18mm. (CUBIERTA)
ENCHAPADO 15mm. (ESTRUCTURA)



3- SILLAS ESTUDIANTES (30,6*49*36)

ENCHAPADO 18mm.



4- SILLAS EQUIPO DOCENTE (33*60*31,25)

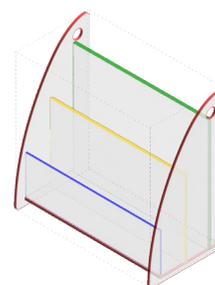
MADERA 20mm.

x3

5a- LIBRERO (93*95*50)

MELAMINA 15mm.

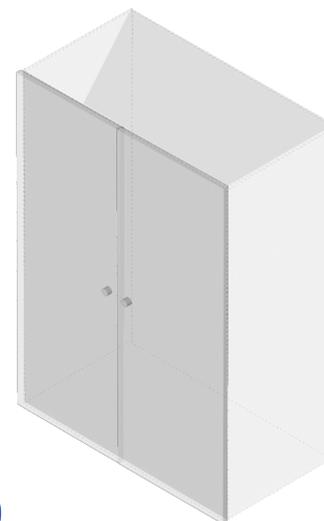
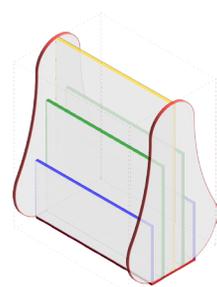
x1



5b- LIBRERO (80*100*60)

MELAMINA 18mm.

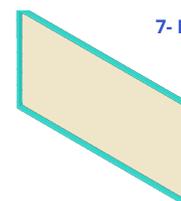
x1



6- CLOSET (141*200*74,25)

MELAMINA 30mm

x1



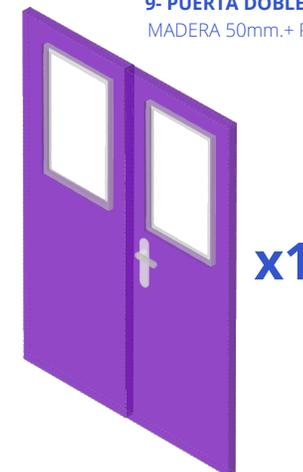
7- PANEL EQUIPO DOCENTE (120*60*2,5)

TABLA DE CORCHO + MARCO MADERA.

x1

9- PUERTA DOBLE (141*210)

MADERA 50mm.+ POLÍMERO



11- VENTANA A (90*118*4,5)

MARCO ALUMINIO + VIDRIO 4MM.



8- BASURERO (35*45*20)

POLÍMERO

x1



FIGURA 35 - INVENTARIO GENERAL DEL AULA NIVEL MEDIO MAYOR B

Elaboración propia

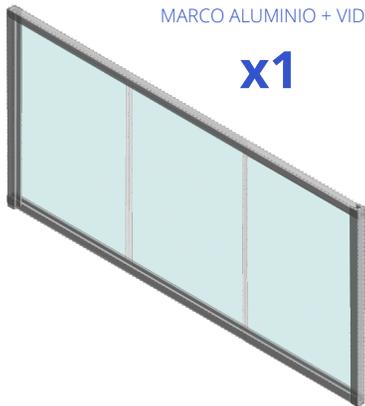
*5)
TRANSPARENTE / VIDRIO



10- PUERTA SIMPLE (76*207*5)
MADERA 50mm.+ POLÍMERO
TRANSPARENTE / VIDRIO

x1

12- VENTANA 2 (244*118*4,5)
MARCO ALUMINIO + VIDRIO 4MM.



x1

Los distintos agentes que actúan en el proceso educativo realizado dentro del establecimiento se pueden organizar en personas, objetos y entornos (POE), como muestra la **TABLA 21**.

La jornada del nivel va desde las 08:30AM hasta las 16:30PM para los infantes, y desde las 08:15AM hasta las 17:30PM en el caso de las y los funcionarios. La jornada se encuentra dividida en numerosas secciones (**FIGURA 36**), con constantes salidas al baño y considerando una flexibilidad horaria asociada a las planificaciones diarias, necesidades del nivel, del establecimiento, condiciones climáticas, etc.

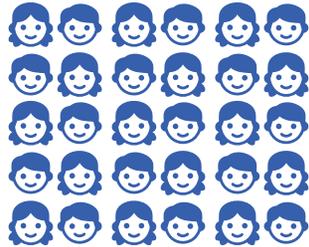
La flexibilidad anteriormente mencionada también se relaciona con las múltiples necesidades de cada uno de los párvulos que componen el nivel. Situaciones observadas que ejemplifican este suceso pueden ser; un infante que le cuesta despertar del horario de siesta u otro que se niega a participar en juegos, experiencias y otras actividades durante toda o gran parte de la jornada debido al simple hecho de que ese día en específico el infante “quiere a su mamá”.

Otras consideraciones importantes a la jornada escolar del nivel:

- El horario de ingreso regular es hasta las 08:45, de llegar atrasado se recibe en teniendo el tutor que justificar el atraso y dejando constancia de aquello.
- El horario de finalización de la jornada escolar se vuelve relativo y puede extenderse pasadas las 16:30PM ya que es concurrente que algún tutor, familiar u otro autorizado se retrase. Esto significa menor tiempo disponible para las labores docentes.
- Durante la hora restante, tras finalizar la jornada escolar con los párvulos (16:30PM a 17:30PM) las “labores docentes” que debe realizar cada educador y técnico de párvulos varían según las necesidades del día, pero generalmente consisten de planificar experiencias y/o actividades pedagógicas, crear material pedagógico, redactar comunicados a familias, completar pautas, papeleo, entre varias otras labores.
- Miércoles por medio (dos veces al mes) se realiza la reunión CAUE (Comunidad de Aprendizaje de la Unidad Educativa), instancia propuesta de manera quincenal por la JUNJI como momento

TABLA 21 - ANÁLISIS POE DEL NIVEL MEDIO MAYOR B

Elaboración propia

<p>P PERSONA</p>	 <p>3 EQUIPO DOCENTE (2 Técnicos y una educadora de párvulos)</p> <p>+</p>  <p>25 a 30 PÁRVULOS</p>		
<p>O OBJETO</p>	 <p>DE USO DIARIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Material pedagógico • Mobiliario del aula y establecimiento • Útiles escolares según sea planificado/necesario • Útiles de aseo y ornato (Peine, elásticos, toallas húmedas, entre otros) 	 <p>DURANTE COMIDAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bandejas de comida • Platos, vasos y servicios de plástico* • Comida que corresponda 	 <p>PERSONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uniforme (Delantal+ Calzas o similar) • Almuerzo * • Otros
<p>E ENTORNO</p>	 <p>JARDÍN INFANTIL CARDENAL SILVA HENRÍQUEZ Esperanza 1215, Santiago, RM, Chile.</p>	 <p>AMBIENTES ESPECÍFICOS PÁRVULOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aula del nivel medio mayor B • Baños para párvulos • Patio interior • Patio exterior • Pasillo general • Patio de entrada 	 <p>AMBIENTES ESPECÍFICOS DOCENTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aulas del establecimiento • Baños del establecimiento • Patio interior • Patio exterior • Vestidor • Oficina dirección • Patio entrada • Comedor

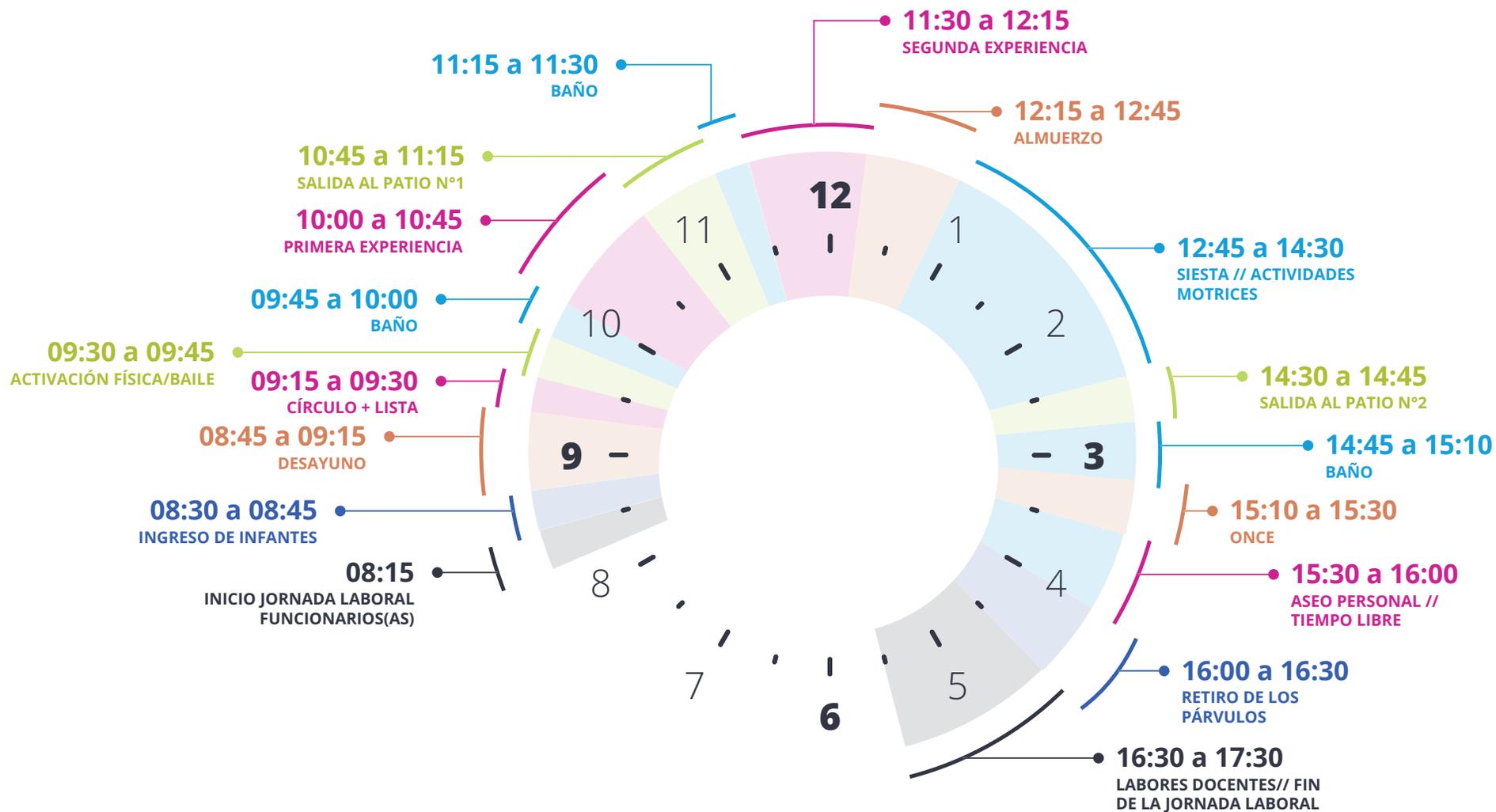


FIGURA 36 - JORNADA ESCOLAR DEL NIVEL MEDIO MAYOR B
Elaboración propia

de retroalimentación colectiva entre los funcionarios del establecimiento. Estos días la jornada escolar finaliza a las 12:00PM, no considerando la entrega de almuerzo.

- Las idas grupales al baño permiten evitar aún más interrupciones pero no excluyen la posibilidad de necesitar acompañar a un párvulo al baño.

Este dinamismo constante en el quehacer diario significa a su vez un constante movimiento a través del establecimiento, la **FIGURA 37** muestra los flujos que se realizan generalmente durante la jornada.



Al analizar en específico el aula y los flujos de movimiento del nivel se considera necesario exponer en primera instancia las configuraciones espaciales utilizadas y que tras su observación se consideran recurrentes. (FIGURAS 38 A 41)

- **Espacio ordenado**

Es cuando se intenta aprovechar la mayor cantidad de espacio libre que puede otorgar el aula, apilando sillas y mesas, creando pilas que contienen 2 mesas y hasta 10 sillas (FIGURA 39). Esta configuración se utiliza durante la activación física y baile en sala, durante tiempos libres en sala y durante posibles actividades pedagógicas que requieran un espacio que permita el movimiento y la expresión corporal.

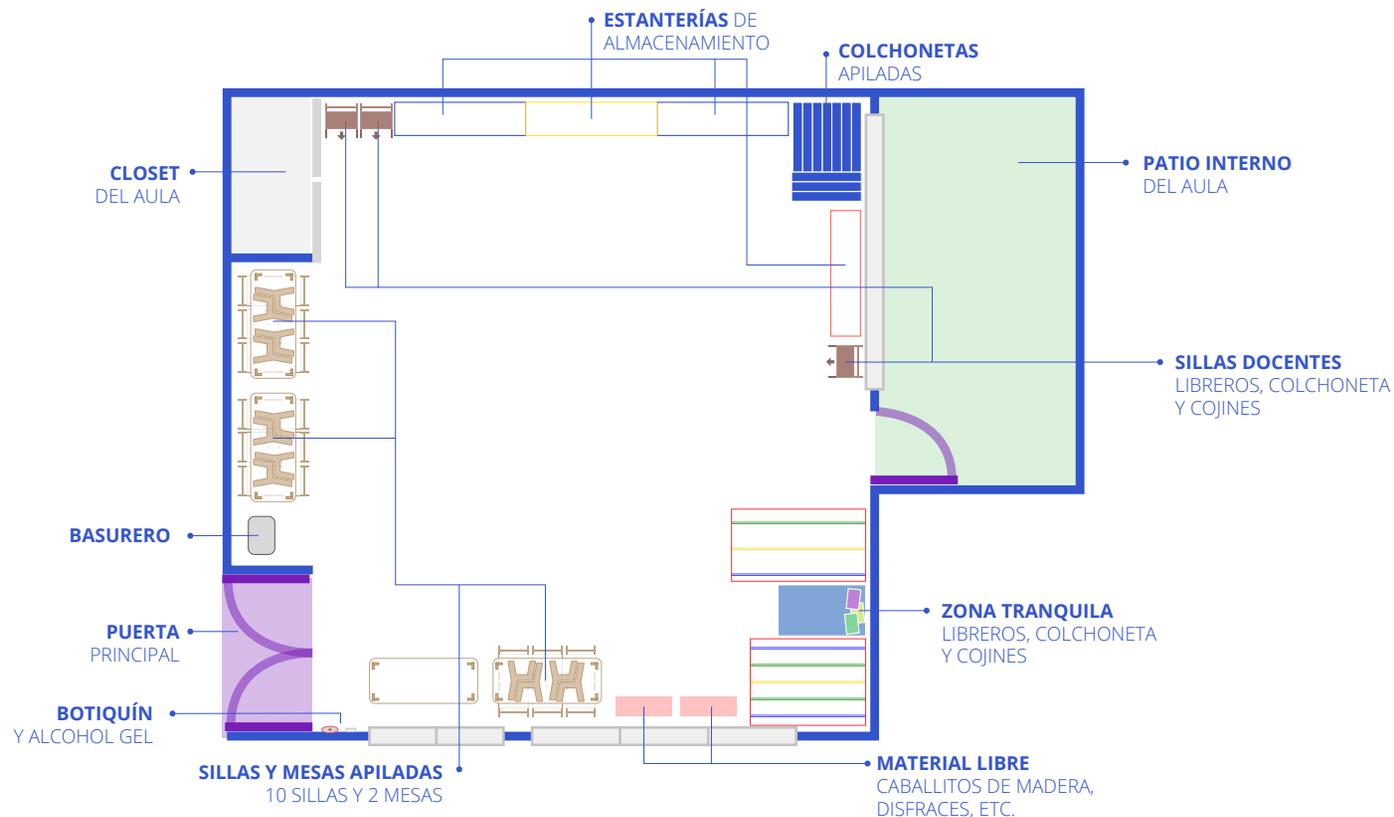


FIGURA 38 - CONFIGURACIÓN ESPACIO ORDENADO
Elaboración propia

- **Media circunferencia o medialuna**

Constantemente utilizada para momentos donde se busca captar la atención del grupo completo, logrando una comunicación directa entre sus participantes (FIGURA 39). Por ejemplo, esta configuración se utiliza durante el conteo de la asistencia o para reunir al nivel al momento de asearlos y prepararlos para su retiro del establecimiento. El tamaño de la circunferencia dependerá de la actividad asociada.

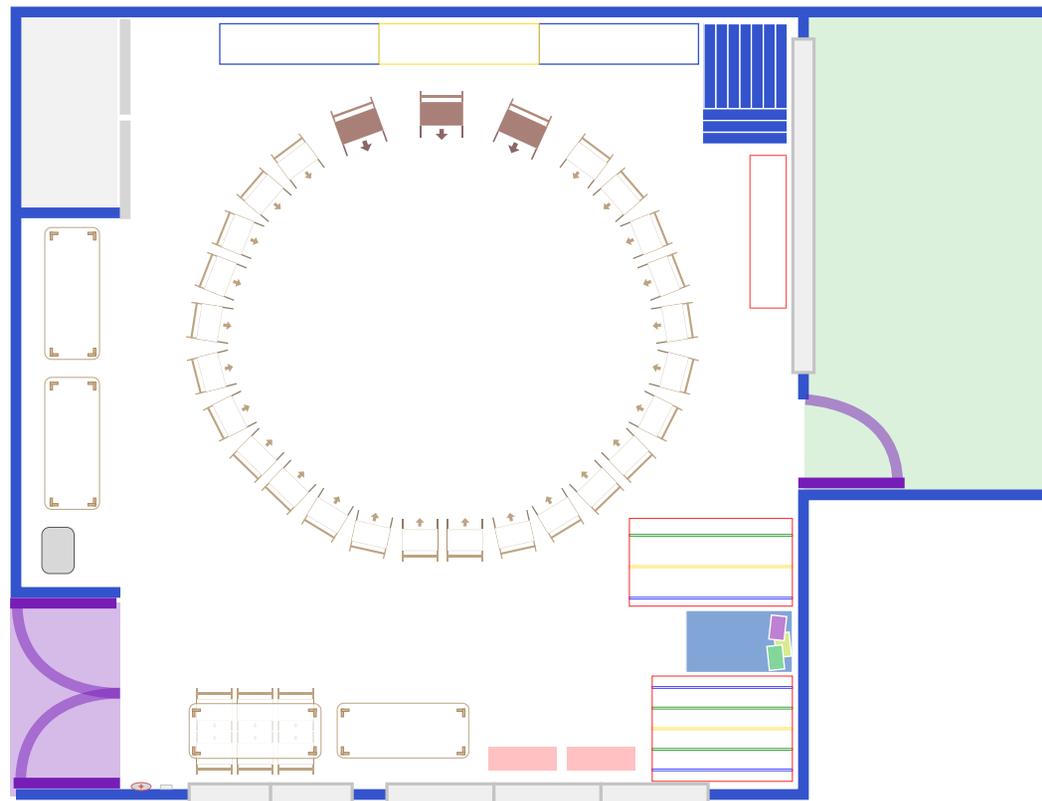


FIGURA 39 - CONFIGURACIÓN MEDIA CIRCUNFERENCIA
Elaboración propia

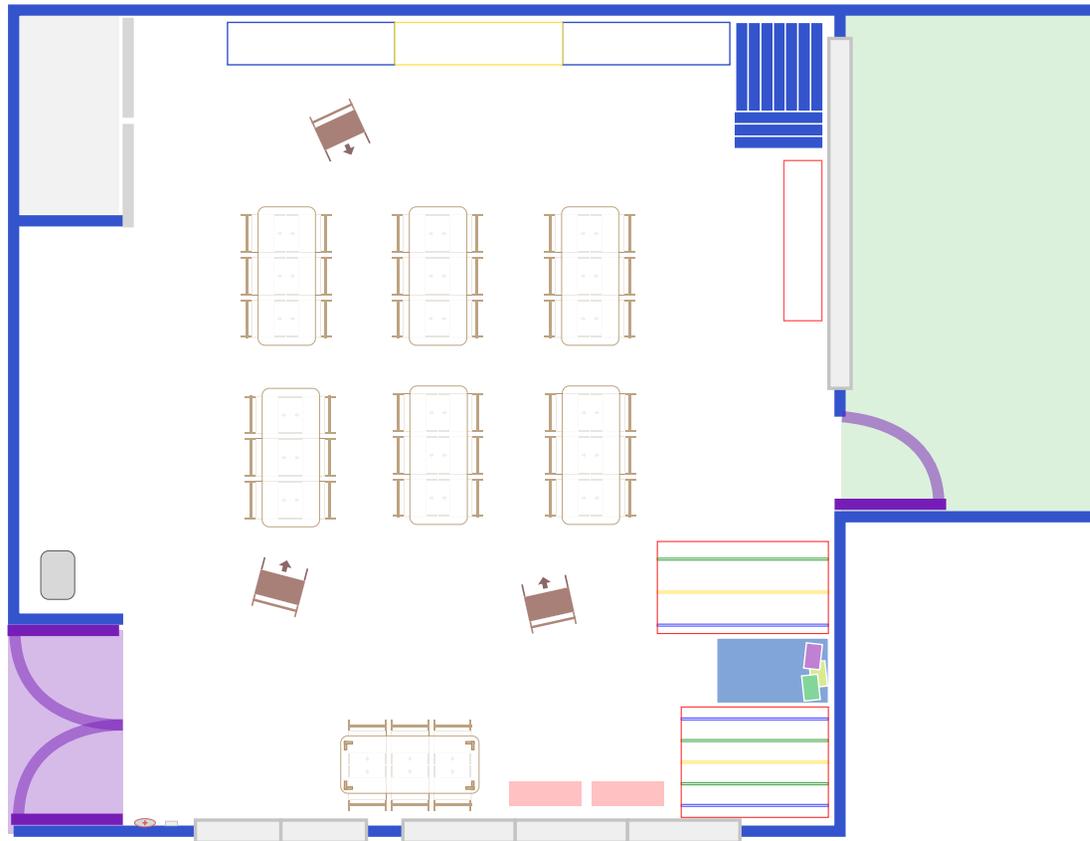


FIGURA 40 - CONFIGURACIÓN TRABAJO GRUPAL
Elaboración propia

- **Trabajo grupal**

Aglomerar sillas alrededor de una o más mesas suele ser la configuración predilecta al momento de las actividades pedagógicas que requieran a los infantes estar sentados (FIGURA 40). Al inicio del día estos grupos no existen y se van armando según se llena el aula, aprovechando de crear grupos separados de ser necesario (por ejemplo, cuando uno o más párvulos tienen un problema de convivencia e interacción con el resto). Este tipo de configuración también es utilizada durante las comidas.

- **Momento de descanso**

Cuando llega la hora de la siesta, podemos decir que se lleva a cabo un conjunto de configuraciones espaciales (FIGURA 41). Primero se despeja el aula, quedando un espacio ordenado, para posteriormente disponer las colchonetas en el suelo, priorizando las paredes que dan hacia el norte y el este. Esto permite contar con suelo libre suficiente para crear un grupo de sillas (trabajo grupal) destinado a los infantes que no duermen siesta (ya sea por costumbre propia o por motivos específicos del día), los que se dedican a trabajar con material pedagógico que considere un bajo impacto acústico.

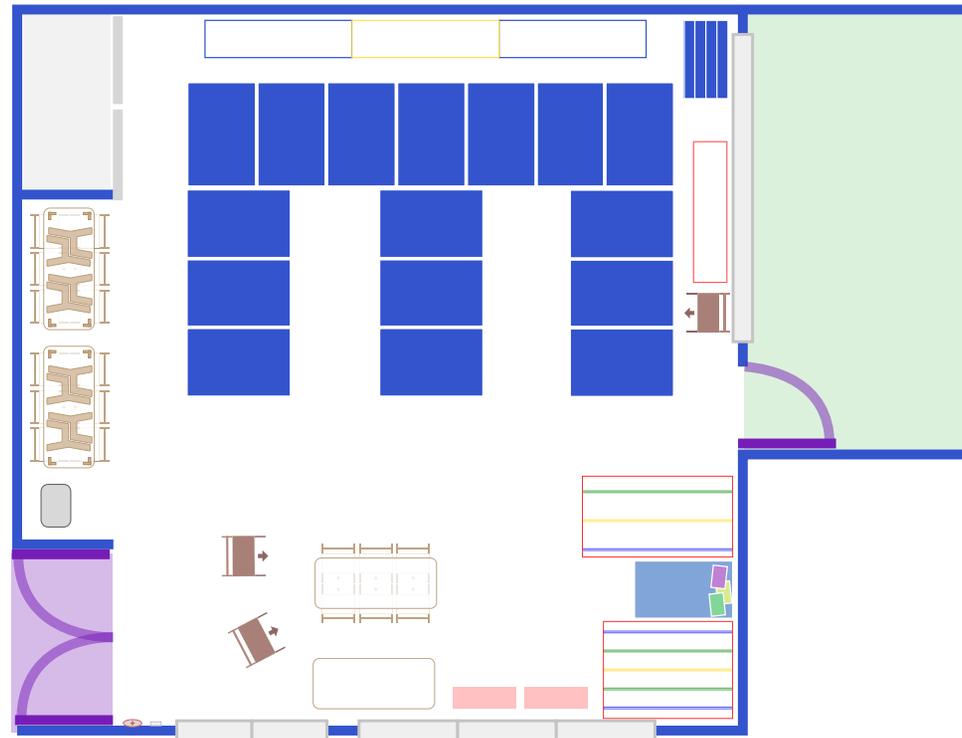


FIGURA 41 - CONFIGURACIÓN MOMENTO DE DESCANSO
Elaboración propia

3.2.4. Análisis del Usuario Objetivo

En el desarrollo de espacios educativos para la primera infancia, es crucial entender profundamente a los miembros de la comunidad educativa, con un enfoque específico en los párvulos, quienes son los beneficiarios directos del proceso de aprendizaje, y también en el equipo docente, compuesto por educadores y técnicos de párvulos, quienes son los principales diseñadores y ejecutores de estas experiencias.

- **Comunidad educativa como usuario general**

Debido a que el servicio de educación para párvulos es considerado un trabajo holístico y colectivo entre los distintos miembros que participan, se considera necesario, al menos de forma preliminar, considerar a la totalidad de la comunidad educativa como usuario general de la propuesta a desarrollar.

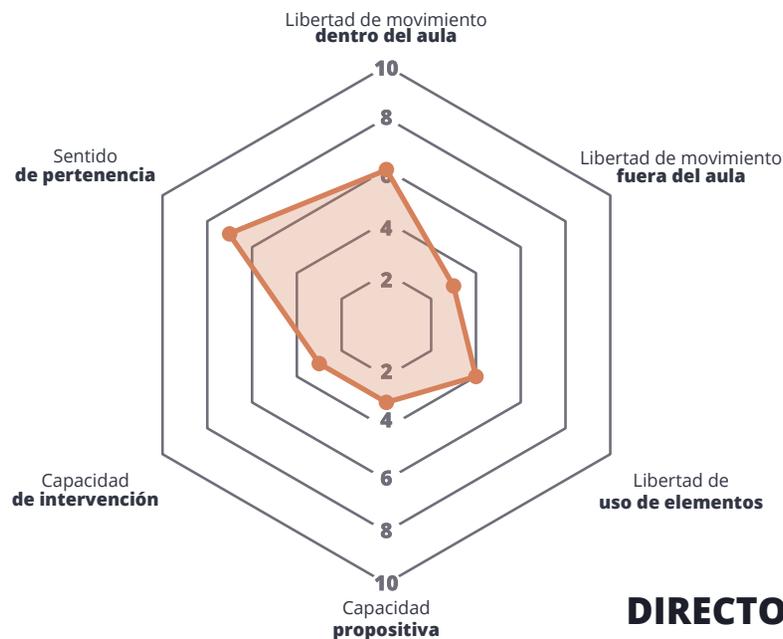
Si bien, la investigación busca potenciar los espacios donde se desenvuelven los infantes, se vuelve necesario analizar los rangos de acción que tiene cada miembro de la comunidad educativa dentro de la experiencia de aprendizaje de cada párvulo.

Las **FIGURAS 42 Y 43** lo representan para los principales miembros que participan activamente durante las experiencias de aprendizaje, considerando tanto las entrevistas realizadas a miembros del establecimiento (la directora del establecimiento, una educadora y dos técnicos de párvulo que se desempeñan en el jardín) como los registros obtenidos durante el trabajo de observación de su jornada diaria con los infantes.

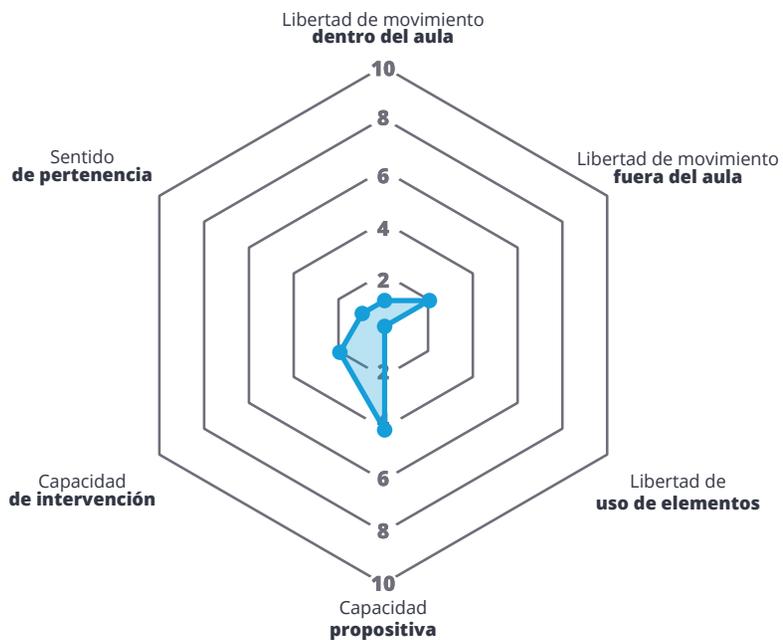
Al analizar estas figuras se concluye que:

- El rango de acción más alto se encuentra en los y las educadoras y técnicos de párvulos, diferenciándose principalmente por jerarquías, labores, responsabilidades y poderes de decisión dentro de los procesos de planificación pedagógica. Así, el equipo docente posee constantemente la labor y presión de generar una educación dinámica y acorde a las necesidades emergentes de cada nivel y/o situación.

PÁRVULOS



GRUPO FAMILIAR



DIRECTORA DEL ESTABLECIMIENTO

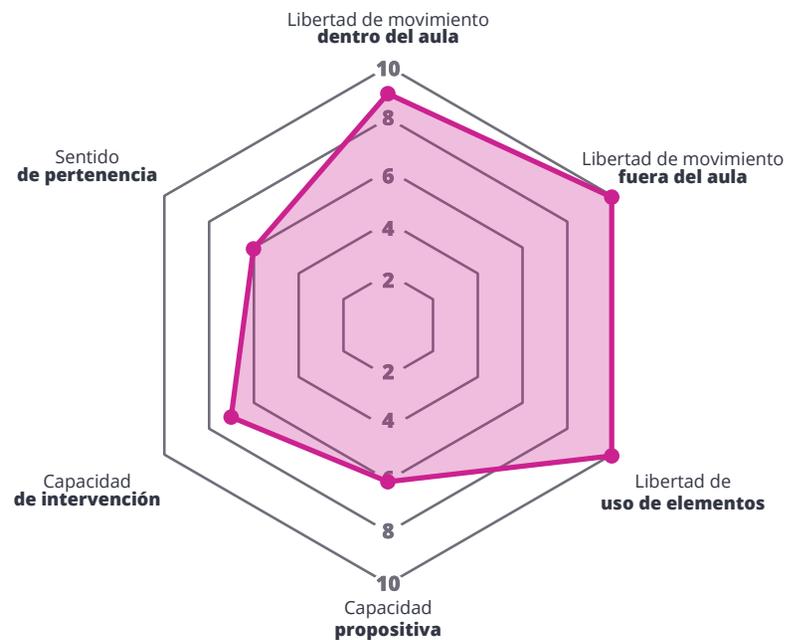


FIGURA 42 - RANGOS DE ACCIÓN DENTRO DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE 1
Elaboración propia

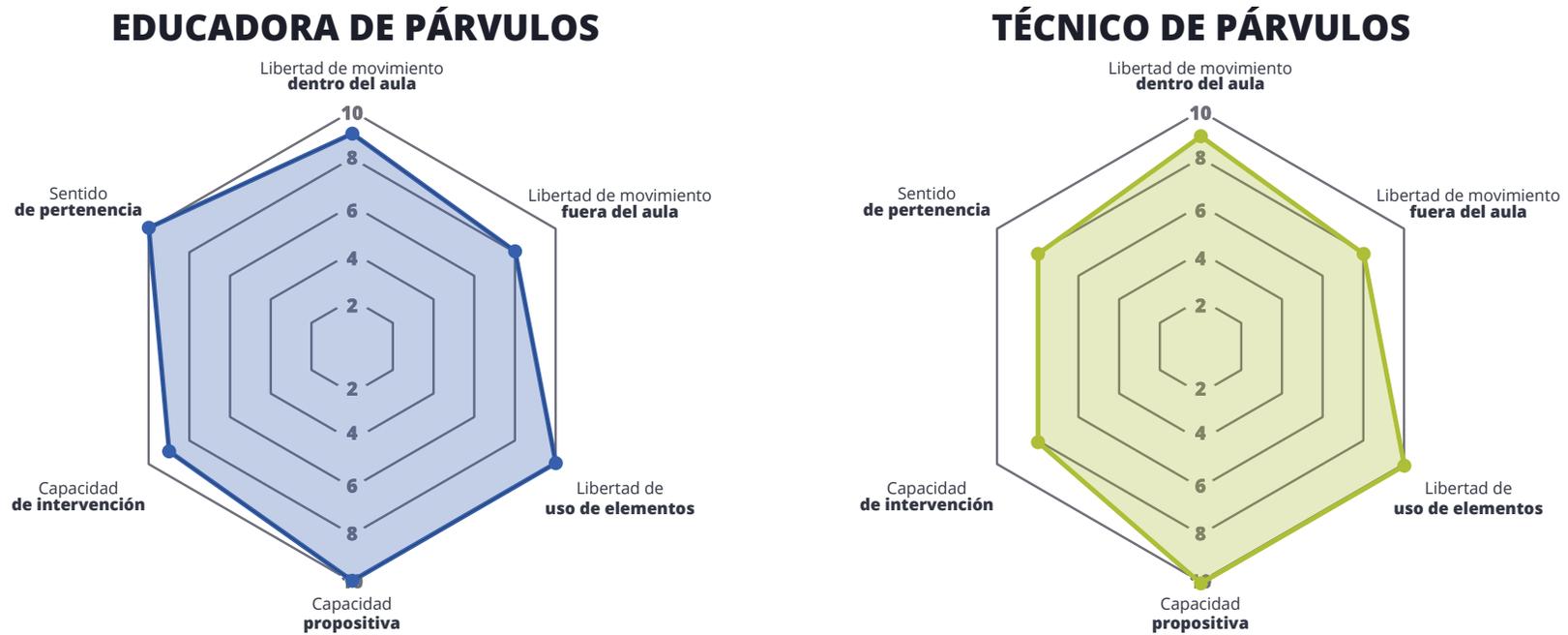


FIGURA 43 - RANGOS DE ACCIÓN DENTRO DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE 2

Elaboración propia

- El rango de acción más bajo corresponde a la familia, donde su participación e involucramiento dentro del proceso educativo se vuelve uno de los desafíos que debe enfrentar el equipo docente. La participación de la familia dentro del establecimiento parece esporádica y generalmente cumple el rol de espectador y no el de un actor clave dentro del proceso de aprendizaje de sus infantes.
- El rango de acción de los infantes es relativo y se ve condicionado por una cantidad de diferentes variables. Podrá depender y verse influenciado por la actividad propuesta, la recepción en el momento, el estado de ánimo personal y también el colectivo, entre un sinnúmero de condiciones.

Pese a la centralización del infante como eje principal del proceso educativo, se observa una notoria diferencia en la cantidad de posibles relaciones que tiene un infante en comparación al resto de integrantes (**FIGURA 44**).

Por ejemplo, cada infante puede interactuar con su familia, sus compañeros, su equipo docente y con otros funcionarios de manera esporádica. En cambio, al considerar a cualquier otro integrante fuera de las y los estudiantes (y por lo tanto mayor de edad), observamos que sus posibles relaciones aumentan y sus capacidades de acción son claramente mayores.

De la figura anterior, cabe mencionar que las características específicas de este proceso, junto con sus tiempos asociados, no deben asumirse como únicas, ya que varían según el establecimiento, la pedagogía utilizada, entre varios factores.

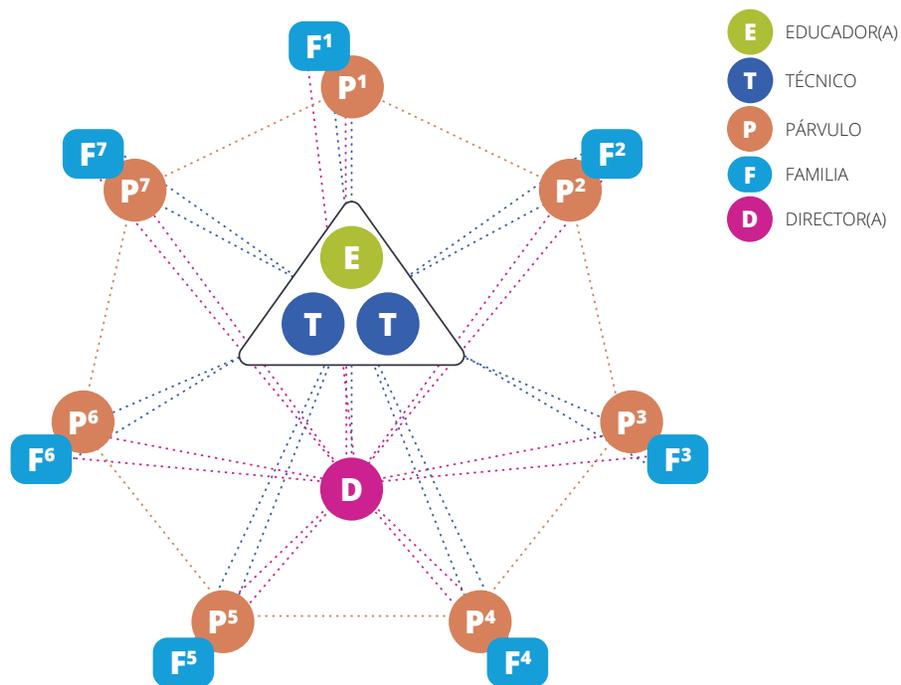


FIGURA 44 - DIAGRAMA DE RELACIONES
Elaboración propia



• **Provisión del servicio de educación parvularia**

En base a lo anterior, se busca profundizar en el análisis de la labor docente. El proceso sistemático y metódico de la provisión del servicio de educación, ejecutada por educadoras(es) y técnicos de párvulos diariamente, se caracteriza por estar asociado a un constante proceso de planificación que ocurre de manera paralela durante todo el año escolar (FIGURA 45), incluyendo parte de las vacaciones de invierno y verano (en comparación a los infantes).

Considerando tanto las características de la jornada escolar diaria (FIGURA 36) como el proceso anual de creación y provisión de educación parvularia (FIGURA 45) a los que se ven expuestos los miembros del equipo docente, se analizan los factores de riesgo observados, representados en la TABLA 22.

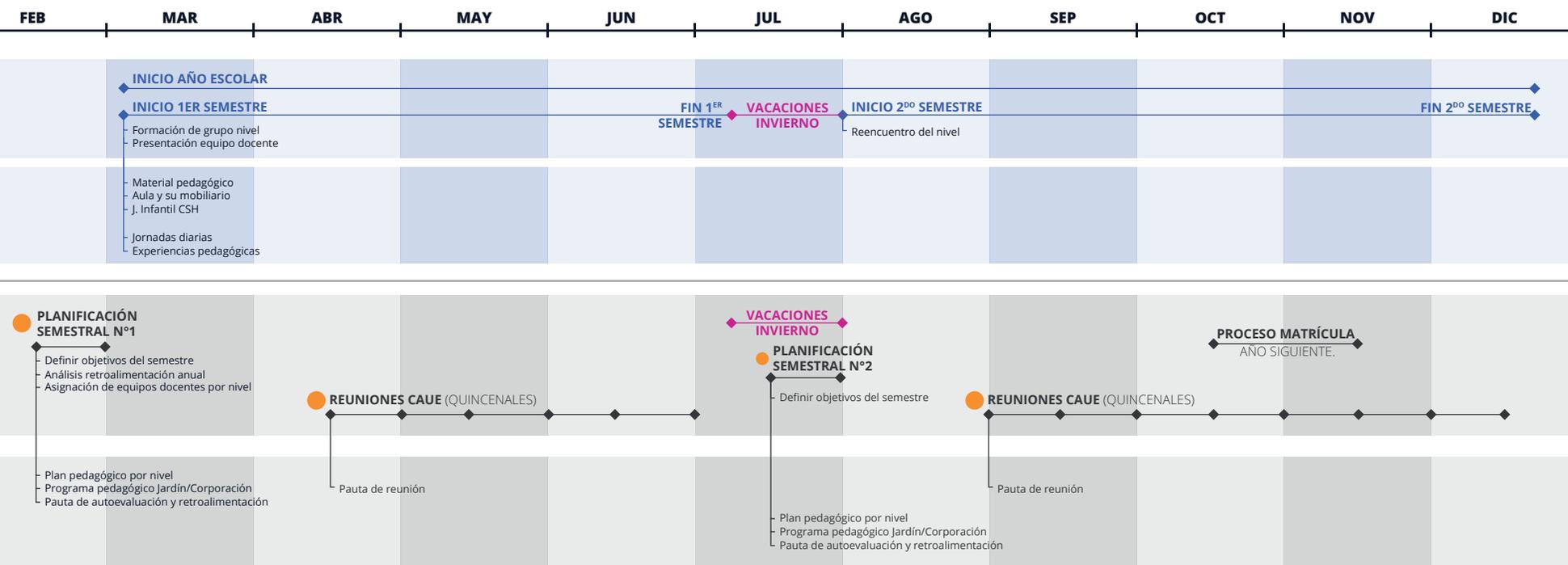


FIGURA 45 - BLUEPRINT DEL SERVICIO ANUAL DE PROVISIÓN DE EDUCACIÓN PARVULARIA
Elaboración propia

MOMENTOS EXCLUSIVOS PARA PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA

TABLA 22 - ANÁLISIS DE LOS FACTORES DE RIESGO DEL EQUIPO DOCENTE

Elaboración propia

<p>F FACTORES FÍSICOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Constante exposición a microbios, bacterias y posibles enfermedades debido a la interacción con infantes ● Continua inclinación de la espalda debido al tamaño del mobiliario y la altura de los párvulos ● Uso de mobiliario no adecuado (estanterías como mesas, sillas de párvulo de ser necesario, entre otros) ● Largas horas de pie ● Único descanso es durante la hora de almuerzo (30 min. // por turnos)
<p>A FACTORES AMBIENTALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Continuo movimiento y tránsito por el establecimiento ● Contaminación acústica propia de cada nivel ● Ventilación dentro del aula está condicionada al clima y a la posibilidad de abrir las ventanas
<p>M FACTORES MENTALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Alto nivel de atención demandado durante la jornada ● Constante nivel de estrés debido a la múltiple cantidad de tareas por realizar ● El proceso de creación/planificación de jornadas pedagógicas ocurre durante todo el año ● Constante fechas y/o eventos que celebrar lo que conlleva trabajo extra fuera de las jornadas pedagógicas
<p>O FACTORES ORGANIZACIONALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Frecuentes licencias del resto de educadoras y técnicos, lo que significa el deber reemplazar en otras aulas, debilitando el capital humano y las capacidades de cada equipo docente ● Velar por el cumplimiento de las normas y reglamentos del establecimiento dentro de los tutores de su nivel
<p>S FACTORES PSICOSOCIALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Constante sentimiento de responsabilidad frente a la seguridad y bienestar de los párvulos ● Carga emocional asociada al trabajo con niñas y niños ● Generalmente corresponden a dueñas de hogar que deben cumplir con labores domésticas posteoror a su jornada laboral

● RIESGO **BAJO**

● RIESGO **MEDIO**

● RIESGO **ALTO**

- **Definición de usuario**

Con esta información podemos decir que pese a los esfuerzos gubernamentales de otorgar un carácter grupal a la labor pedagógica parvularia, se observa claramente que los miembros más activos dentro de este proceso son los educadores y técnicos de párvulos. Al participar de gran parte de las etapas necesarias para la creación de la experiencia de aprendizaje (proposición, planificación, implementación, entre otros), es el equipo docente el que, al menos dentro de los establecimientos educativos, el principal agente de cambio dentro de dicho proceso.

Las experiencias de aprendizaje deben ser pedagógicamente intencionadas por el equipo docente, enfocándose en las necesidades y el contexto de sus infantes, quienes al ser constante fuente de exploración, descubrimiento y creación, se encuentran en segundo lugar. Así, los estudiantes, sobre todo durante sus primeros años de edad, son fuente constante de conocimiento para sus pares.

Con esto, no se busca invisibilizar a otros componentes que participan del proceso educativo de la población infantil pero al menos dentro de la experiencia de aprendizaje su participación es reducida. Cabe diferenciar que el rol de la familia busca tener un rol mucho más activo y fundamental en cuanto a lo pedagógico de la experiencia de aprendizaje, al menos en comparación con otros miembros de la comunidad, tales como manipulador(a) de alimentos o auxiliares de aseo.

En conclusión la investigación busca aportar al bienestar de toda la comunidad educativa, por medio del enfoque en los espacios donde aprenden sus niñas y niños, los cuáles son intencionados por el equipo docente para aportar a la experiencia de aprendizaje de cada infanta. Se considera entonces como beneficiario general a la comunidad educativa y a sus estudiantes como beneficiarios específicos. En base a lo nombrado la propuesta se propone también fijar como usuario objetivo al equipo docente, compuesto por educadores o técnicos de párvulos. Otros posibles usuarios serían directivos y otros miembros activos en el proceso de planificación de la experiencia de aprendizaje.

3.3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE DISEÑO

3.3.1. Decisiones iniciales

Resumen de la relación entre usuario y su contexto.

Todo esto es parte desde JUNJI, ellos tienen como un decreto y es como así tienen que funcionar los jardines infantiles y ellos ponen el tipo de mobiliario o ponen como cada una de las cosas que tiene, cómo tiene que funcionar el jardín, nosotros no compramos nada. Todo lo compra la corporación con los financiamientos de JUNJI. Y en ocasiones JUNJI envía material.

Directora del Jardín Infantil CSH respecto a la obtención de mobiliario y otros elementos del espacio - 2023

Si se nos va dañando sí, si no, no, a no ser de que JUNJI ponga como otra normativa, como para la biblioteca, Antes eran estas mesas cuadradas y después JUNJI dijo que no, que tenían que ser mesas rectangulares.

Directora del Jardín Infantil CSH respecto a la renovación de mobiliario y otros elementos del espacio - 2023

Ante la evidente ausencia de materiales complementarios y una normativa adecuada en el uso de espacios educativos, surge la necesidad imperativa de aportar en el desarrollo y/o facilitación de una reinterpretación y optimización de estos entornos. Esta necesidad se encuentra y fundamenta tanto en la revisión teórica previa como en la investigación de campo realizada (resumido en la **FIGURA 46**).

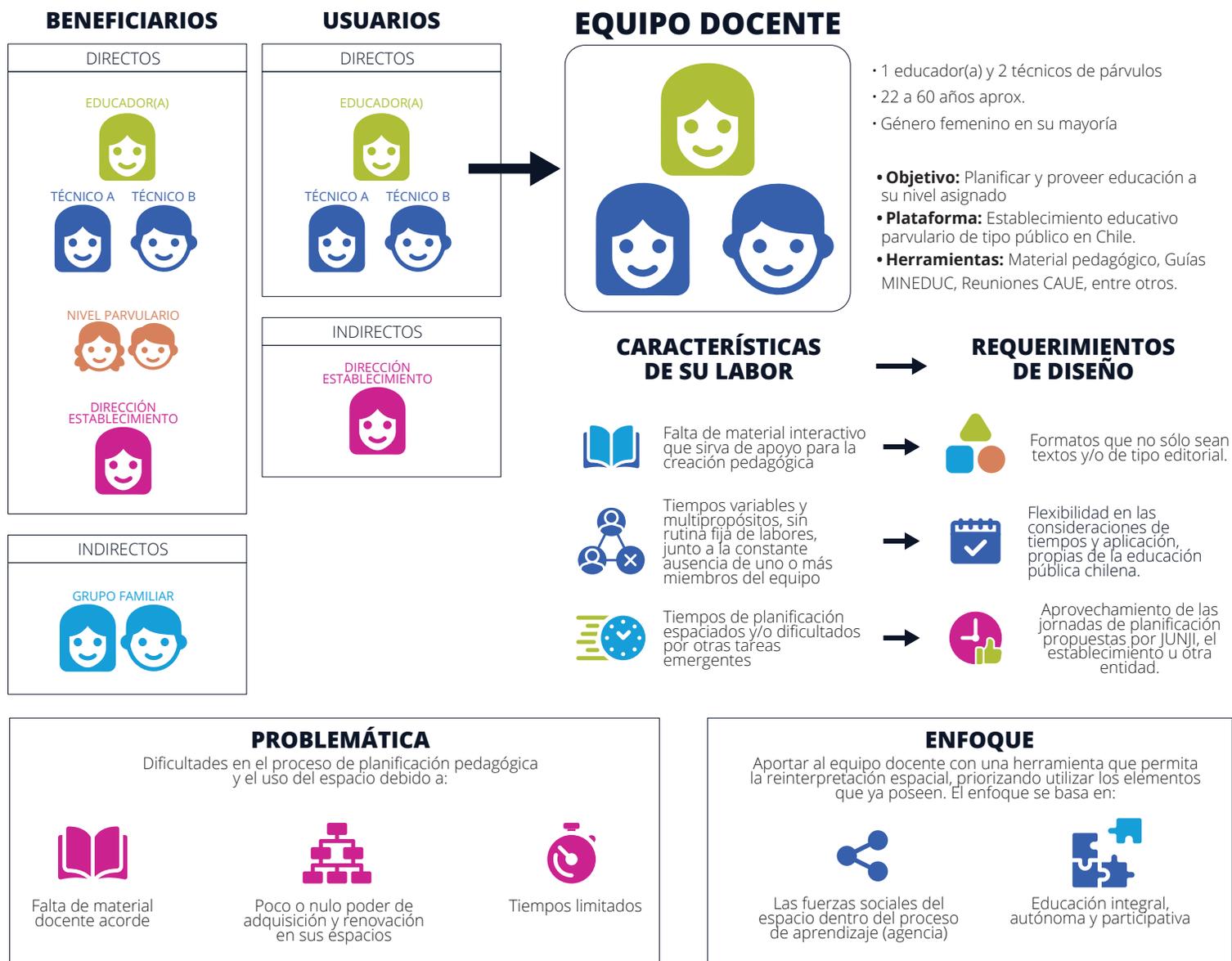


FIGURA 46 - RESUMEN CONTEXTUAL DE LA PROPUESTA DE DISEÑO
Elaboración propia

Enfoque general de la propuesta

Inspirado en diversos referentes de métodos evaluativos, como el método DAVOPSI, se propone trabajar en torno a cinco (5) etapas o pasos que forman un proceso completo, compartiendo también los aspectos iterativos del propio proceso de diseño.

Así, la propuesta fija los siguientes 5 pasos: La evaluación, el análisis, la planificación, la aplicación y por último la retroalimentación (**FIGURA 47**).

1. **Evaluación:** Este paso implica un análisis detallado del espacio de aprendizaje (generalmente conocido como el establecimiento) y los ambientes de aprendizaje (aulas o salas de clases, patios u otros espacios al exterior, etc.) que este posea. Durante la evaluación se rescatarán las opiniones tanto del nivel evaluado como del equipo docente correspondiente.

Primero, por medio de la actividad inicial se solicitará al grupo parvulario identificar sus espacios preferidos para o durante distintas instancias, como por ejemplo el espacio que consideran más seguro, el que prefieren usar para compartir con sus compañeros, entre otros.

Posteriormente el equipo docente se reúne a responder en conjunto el cuestionario docente, donde se traspa la opinión de este en cuanto a su observación y experiencia en cuanto al nivel y su uso del establecimiento y sus ambientes de aprendizaje.

2. **Análisis:** Dentro de este proceso de reinterpretación espacial, el análisis refiere a dos procesos:

En primer lugar, el procesamiento de la información obtenida durante la evaluación (análisis interno de información propia a cada caso) y su uso como base para las primeras dos decisiones que se deben realizar; qué espacio y qué categoría se trabajará/potenciará.

En segundo lugar, la posterior observación de referentes y recomendaciones (análisis de información externa) asociadas a la categoría seleccionada. En este compilado, el equipo docente podrá encontrar fuentes de inspiración que, al adaptarlas al contexto propio, puedan ayudar a la categoría seleccionada; nuevas ideas para distribuir los elementos del ambiente

de aprendizaje seleccionada junto a diversos ejemplos de establecimientos, corrientes pedagógicas y actividades relacionadas.

3. **Planificación:** Durante este paso, el equipo docente se concentrará en la formación metodológica de la propuesta. Por medio del trabajo colectivo de selección y toma de decisiones se definirán factores fundamentales para facilitar su implementación y tener una mejor comprensión de los cambios propuestos.

El equipo docente podrá planificar, utilizando la información obtenida hasta ahora, una propuesta que sea realista al contexto del establecimiento y al del ambiente de aprendizaje seleccionado. Por medio de distintas herramientas visuales el equipo docente podrá reimaginar el ambiente con facilidad, registrando estas ideas para que posteriormente se conviertan en parte del archivo de posibilidades a realizar en este ambiente de aprendizaje.

4. **Aplicación:** La aplicación se centra principalmente en llevar a cabo las acciones planificadas y registrar los eventos relacionados a la propuesta y su implementación. Durante esta fase, es esencial mantener una comunicación fluida entre los miembros del equipo docente para asegurar que los cambios se implementen de manera efectiva y coherente con el plan establecido.

Llevar registro de los acontecimientos relevantes asociados por medio de una bitácora se vuelve necesario e inherente al posterior proceso de calificación y retroalimentación de los resultados obtenidos con la aplicación de la propuesta. Se recomienda aportar diversos registros, como por ejemplo de tipo audiovisual (fotografías del espacio y su uso) o cualquier otro similar que se pueda considerar útil a la bitácora del ambiente.

5. **Retroalimentación:** La etapa final es la retroalimentación. Después de la implementación de la propuesta, se recogerá información sobre el impacto de los cambios. El equipo docente se reúne por última vez para realizar este análisis final, archivar y compilar sus resultados.

Por una parte, esto proporcionará una perspectiva integral sobre la efectividad de las modificaciones y permitirá ajustes continuos para mejorar aún más el espacio educativo y sus ambientes de aprendizaje.

Por otro lado, el mantener un registro ordenado y accesible a los diferentes equipos docentes que se pueden formar cada año académico, les permitirá contar con información directa de las distintas opciones que se pueden realizar en cada ambiente de aprendizaje.



FIGURA 47 - ETAPAS/PASOS DE LA PROPUESTA DE DISEÑO
Elaboración propia

3.3.2. Propuesta teórico-pedagógica

Las bases teórico pedagógicas del proyecto se definen al categorizar los principales postulados y referentes anteriormente expuestos en la sección 2.4.1. . La categorización se realiza utilizando los conceptos claves que resumen las ideas de cada autor (**TABLA 12**) junto con las características que otorga y propone cada uno de ellos para los espacios educativos. Esta categorización se resume en la **TABLA 23** y resulta en las siguientes 5 categorías:

- **Desarrollo integral:**

Esta categoría incluye los conceptos de desarrollo cognitivo, emocional y psicomotor (pensamiento, sentimiento y movimiento), que enfatiza el desarrollo equilibrado de las diferentes dimensiones del ser humano. Atendidas de forma integral y reconociendo su interrelación y mutua influencia.

Relación con el espacio: En cuanto al espacio se relaciona a los conceptos de naturaleza, diversidad y juego, utilizando el entorno natural y diversas experiencias para estimular todas las dimensiones del desarrollo, utilizando el juego como actividad principal para el aprendizaje.

- **Libertad y autonomía:**

Esta categoría considera los conceptos de libertad, autonomía y autoeducación, que fomenta la capacidad de los niños y niñas para elegir y actuar de manera independiente, promoviendo su desarrollo personal y social y el ejercicio de sus derechos y deberes.

Relación con el espacio: Los conceptos de amplitud, flexibilidad y adaptación, crean espacios amplios y abiertos que permiten movimiento y exploración, adaptándose a las necesidades e intereses de los niños y niñas.

- **Experiencia y ambiente:**

Categoría que relaciona los conceptos de experiencia, ambiente y movimiento, destacando el desarrollo del ambiente como el escenario donde se desarrollan las experiencias de aprendizaje, adaptándose a las necesidades e intereses de los niños y niñas.

Relación con el espacio: Enfatiza la sencillez, el orden y la luminosidad, creando entornos naturales con materiales simples que faciliten la interacción y promuevan el aprendizaje. Estos ambientes deben fomentar el descubrimiento y la creatividad, proporcionando un ambiente físico y social propicio para el aprendizaje activo.

- **Participación y diálogo:**

Los conceptos de participación, diálogo y proyectos, refiere la importancia de la participación activa y el diálogo tanto entre los niños y niñas como con los educadores. Se enfoca en fomentar un ambiente donde el intercambio de ideas sea valorado y donde el diálogo se utilice como una herramienta para la construcción conjunta de conocimientos. Promoviendo la organización participativa donde los niños y niñas tienen un papel activo en la toma de decisiones y resolución de problemas, con el apoyo y la guía del equipo docente.

Relación con el espacio: Los conceptos de calidez, apertura y proyectos, a fomentar la interacción entre sus pares por medio de un ambiente cálido y acogedor, que promueva la confianza, respeto, y sinceridad facilitando la comunicación. Además, la flexibilidad del espacio permite adaptarse a diferentes actividades y proyectos, promoviendo así la participación activa y la construcción conjunta de conocimientos.

- **Amor y confianza:**

Esta categoría incluye los conceptos de amor, convivencia y confianza, que se refieren a la forma de relación, de afecto y de seguridad de los niños y niñas. Enfatiza las relaciones afectivas y seguras, basadas en el respeto, el cuidado y la convivencia compartida.

Relación con el espacio: espacialmente implica crear un entorno que promueva relaciones afectivas y seguras, basadas en el respeto, el cuidado y la convivencia compartida, lo cual es fundamental para el bienestar emocional y el desarrollo de la confianza, promoviendo afrontar desafíos y superar obstáculos.

TABLA 23 - CATEGORIZACIÓN DE LOS CRITERIOS ESPACIALES DE LA PROPUESTA DE DISEÑO

Elaboración propia

CATEGORÍA	PRINCIPIOS	ESPACIOS
DESARROLLO INTEGRAL	Desarrollo cognitivo Desarrollo emocional Desarrollo psicomotor	Naturaleza Diversidad Juego
LIBERTAD Y AUTONOMÍA	Libertad Autonomía Autoeducación	Amplitud, Flexibilidad Adaptación
EXPERIENCIA Y AMBIENTE	Experiencia Ambiente Movimiento	Sencillez Orden Luminosidad.
PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO	Participación Diálogo Proyectos	Calidez Apertura Proyectos
AMOR Y CONFIANZA	Amor Convivencia Confianza	Armonía Unidad Afecto

3.3.3. Propuesta conceptual

Para el desarrollo conceptual que acompaña a la propuesta se inicia realizando un barrido general de palabras, conceptos y/o ideas que se relacionen a los objetivos de la propuesta, su contexto y otras variables relevantes. (FIGURA 48)

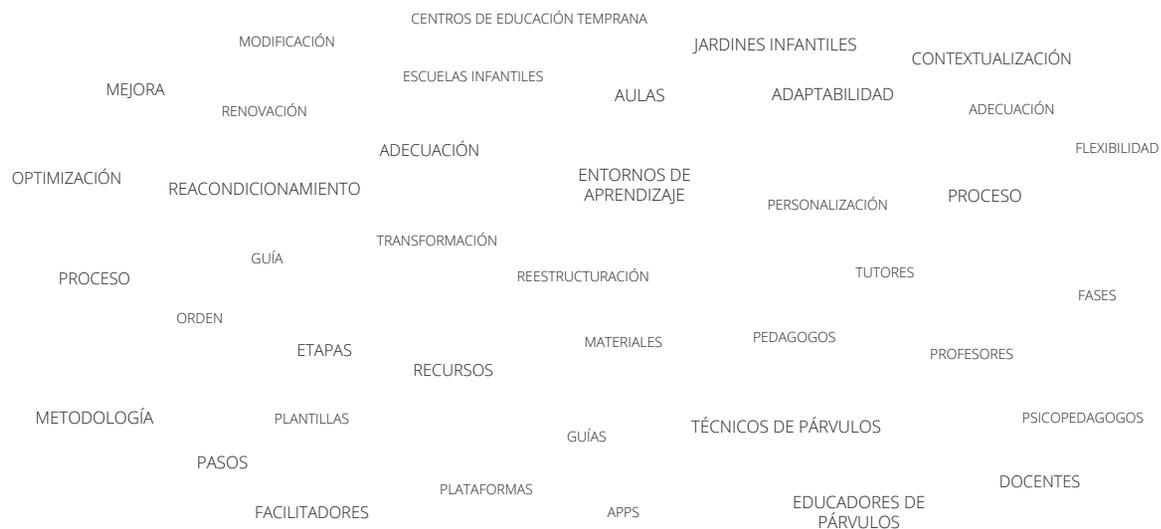


FIGURA 48 - GÉNESIS CONCEPTUAL DE LA PROPUESTA DE DISEÑO

Elaboración propia

De esta génesis conceptual se realiza un reordenamiento jerárquico, obteniendo la figura x y definiendo como concepto general de la propuesta las palabras **SECUENCIA DE APOYO** y, más específicamente, la siguiente frase:

Set de estrategias y herramientas de diseño para la reinterpretación de los espacios educativos públicos de la primera infancia chilena



FIGURA 49 - MAPA CONCEPTUAL DE LA PROPUESTA DE DISEÑO
Elaboración propia

Con estas primeras decisiones comienza la exploración gráfica en torno a la creación de una identidad visual para el proyecto. Para este proceso se inicia realizando una recopilación tipo moodboard con recursos visuales que permitan analizar un panorama visual asociado al contexto educativo parvulario, sus espacios y sus herramientas destinadas al equipo docente (FIGURAS 50, 51 Y 52 respectivamente).



FIGURA 50 - MOODBOARD EDUCACIÓN PARVULARIA CHILENA
Elaboración propia en base al registro fotográfico en JSCH (2023)



FIGURA 51 - MOODBOARD ESPACIOS EDUCATIVOS PARVULARIOS
Elaboración propia en base al registro fotográfico en JSCH (2023)

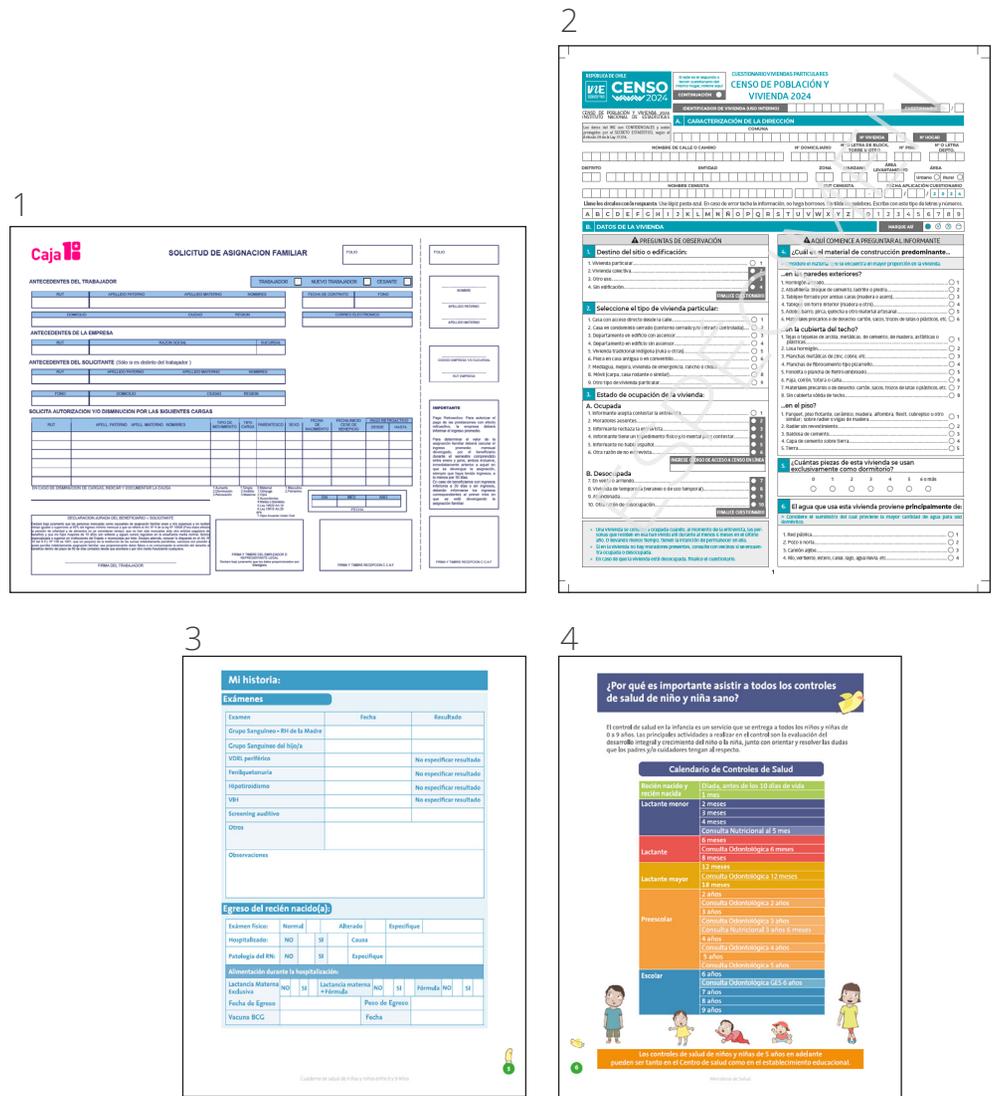


FIGURA 52 - MOODBOARD HERRAMIENTAS DE REGISTRO

Imagen 1: Formulario de asignación Familiar - Caja 18 (2024)
 Imagen 2: Cuestionario censal - INE (2024)
 Imágenes 3 y 4: Cuaderno control de salud infantil - MINSAL (2017)

3.3.4. Propuesta objetual - Paso a Paso

A continuación se presenta el resultado del proceso de diseño que considera tanto las elecciones teóricas, pedagógicas y conceptuales y su relación con las necesidades y decisiones propias de la investigación.

Resolver la necesidad de mejores espacios educativos públicos en Chile, implica enfrentarse a una gran diversidad presente tanto en las características espaciales propias de cada establecimiento, como en el financiamiento que cada institución requiere para su funcionamiento. Esto último tiene directa repercusión con la capacidad, o no, de solicitar, adquirir y/o renovar los elementos que componen o estructuran los espacios educativos de cada establecimiento preescolar.

Frente a esto el proyecto se orienta en ofrecer una solución que permita su aplicación en múltiples escenarios, independiente de sus contextos físico-especiales y/o socioeconómicos. A la vez se consideran los múltiples esfuerzos gubernamentales ya expuestos, con el objetivo objetivo de ampliar la perspectiva a la hora de considerar los factores que influyen dentro de las experiencias de aprendizaje de su población infantil. Ejemplos como el proceso de regularización de normativas necesarias para el funcionamiento de establecimientos o también la promoción de una concepción del espacio educativo como “tercer educador” por parte de la SdEP, demuestran el auge de este escenario dentro del contexto educativo del país

Paso a Paso consta de un conjunto de distintas herramientas y estrategias de diseño que en su totalidad proponen un sistema que acompañe y apoye a los equipos docentes de educación parvularia, dentro del proceso de reimaginar sus espacios educativos. Este kit de rediseño espacial busca ser una herramienta complementaria, dentro del desafío constante al que se enfrentan educadores y técnicos de párvulos de (primero planificar, para luego) entregar una experiencia de aprendizaje dinámica, motivadora y enriquecedora a sus infantes.

• **Identidad visual (nombre, paleta cromática y familia tipográfica)**

El nombre Paso a Paso recalca la idea general de la propuesta la cual corresponde a seguir una cadena de etapas para cumplir un propósito. Con esto, se busca reforzar la idea de seguir un método de manera ordenada y sistémica.

La paleta de colores de Paso Paso (**FIGURA 53**) tiene el mismo propósito, utilizando 5 colores principales para cada una de sus etapas. Estos colores buscan aportar a la diferenciación y esquematización del proceso propuesto. Por otra parte, se define un color base para textos o similares que se asemeje al color negro (código hexadecimal #000000) pero que disminuye el nivel de contraste y la fatiga visual, al enfrentarse con el papel u sustrato base que generalmente de color blanco (#FFFFFF).

La familia tipográfica del proyecto está compuesta únicamente por Open Sans. Se opta por una tipografía de libre acceso, que asegure una correcta legibilidad y ofrezca una gran cantidad de variables, evitando añadir una segunda tipografía. Dentro del proyecto se utilizan mayoritariamente las variables Light, Regular, Bold y Extrabold (**FIGURA 54**).

La **FIGURA 55** representa la exploración y desarrollo de la identidad visual de Paso a Paso. Se define un logotipo lineal que representa un circuito cerrado de pasos simbolizados por figuras geométricas simples y unidos por flechas, recalcando el trabajo retroactivo. En un inicio estas figuras geométricas no se encontraban intencionadas, pero durante el desarrollo de la identidad se decidió utilizar una abstracción de símbolos relacionados conceptual y visualmente a cada paso (**FIGURA 56**).

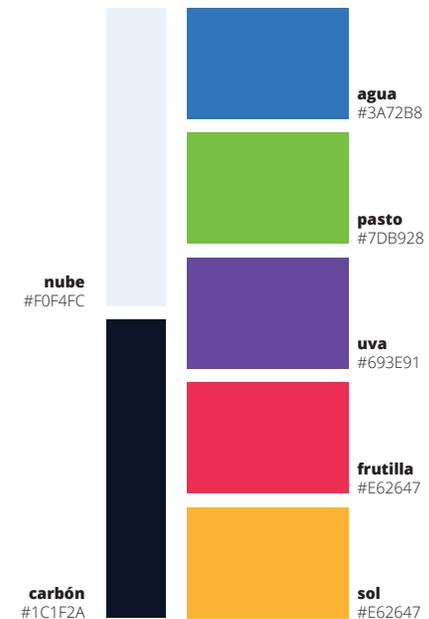


FIGURA 53 - PALETA CROMÁTICA PASO A PASO
Elaboración propia



FIGURA 54 - FAMILIA TIPOGRÁFICA PASO A PASO
Elaboración propia

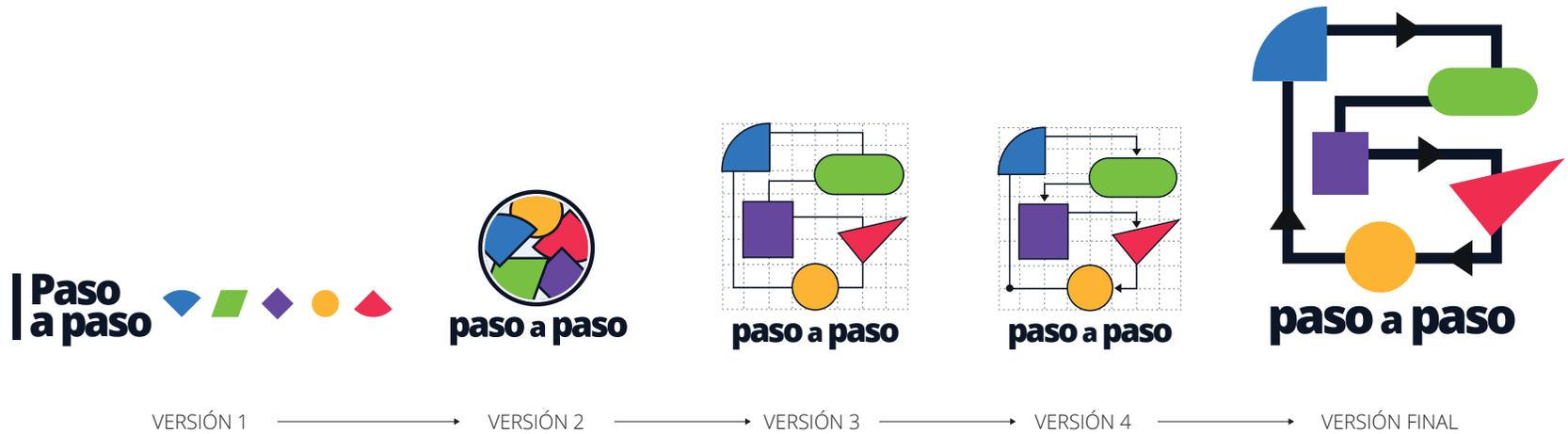


FIGURA 55 - EXPLORACIÓN DE LA IDENTIDAD PASO A PASO
Elaboración propia

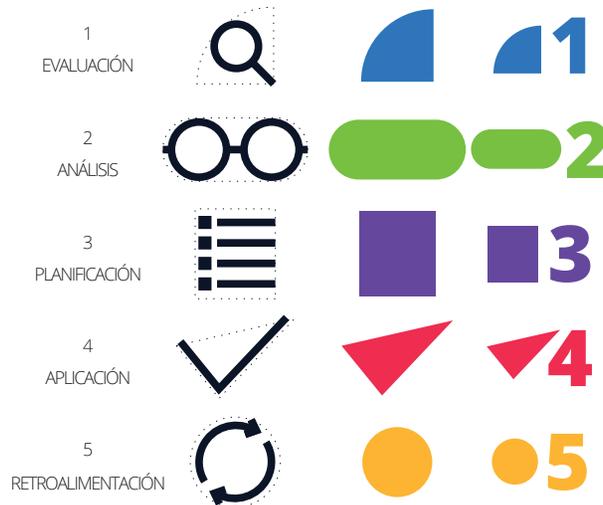


FIGURA 56 - ICONOGRAFÍA PASO A PASO
Elaboración propia

• Piezas y modo de uso

Las cinco etapas mencionadas anteriormente como necesarias dentro del proceso de reinterpretación espacial se aplican a la propuesta objetual, más allá de simplemente contar con cinco herramientas, estas herramientas son múltiples y permiten cumplir distintos objetivos dentro de estos pasos.

Para comprender las instrucciones de uso del sistema se presentará primero el detalle de sus piezas (**TABLAS 24 Y 25**), para luego, por medio de un gráfico de flujo, se demostrará el proceso de uso propuesto (**FIGURA 57**).

TABLA 24 - PIEZAS DEL SISTEMA PASO A PASO 1
Elaboración propia

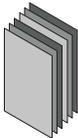
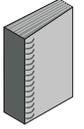
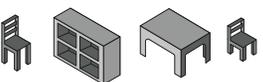
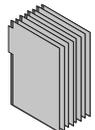
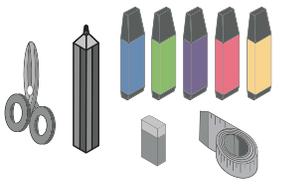
N°	IMAGEN	NOMBRE	DESCRIPCIÓN	PASOS	DIMENSIONES	MATERIALIDAD
01		INSTRUCTIVO DE USO	Documento que contiene las instrucciones y anexos.	1, 2, 3, 4 y 5	Tamaño carta 21,59 x 27,94 cm. (60 págs./apaisado)	Bond 140 grs. (páginas) Bond 280grs. (cubierta)
02 03 04		PACKAGING	Caja de almacenamiento (2) y separador interno	1, 2, 3, 4 y 5	27,5 x 33,5 x15 cm.	Cartón piedra, adhesivo de vinilo, PAI, tela y elástico.
05 09 06 10 07 11 08 12		FICHAS FOTOCOPIABLES	8 Fichas reutilizables, impermeables y resistentes <ul style="list-style-type: none"> • PAUTA ACTIVIDAD • F. DE REG. PREELIMINAR 1 • F. DE REG. PREELIMINAR 2 • F. DE DIAGNÓSTICO • F. DE PROPUESTA • HOJA DE MAQUETADO • F. DE BITÁCORA • F. DE RETROALIMENTACIÓN 	1, 2, 3, 4 y 5 (según corresponda)	Tamaño carta 21,59 x 27,94cm.	Papel sintético 180 grs. impreso con tinta UV
13		SOBRE DE FICHAS	Sobre que contiene las fichas fotocopiables	1, 2, 3, 4 y 5	23 x 29 x 0,2cm.	Papel Bond 200grs. y papel adhesivo transparente 80grs.
14		PÓSTER	Póster complementario para la actividad inicial	1	21,59 x 83,82cm.	Papel sintético 180 grs. impreso con tinta UV

TABLA 25 - PIEZAS DEL SISTEMA PASO A PASO 2

Elaboración propia

N°	IMAGEN	NOMBRE	DESCRIPCIÓN	PASOS	DIMENSIONES	MATERIALIDAD
15		STICKERS	20/30 Hojas con adhesivos prepicados para la actividad inicial	1	Tamaño carta 21,59 x 27,94cm.	Papel adhesivo 140 grs. (troquelado)
16		SOBRE ACTIVIDAD INICIAL	Sobre que contiene el póster y los stickers	1	23 x 29 x 1cm.	Papel Bond 200grs. y papel adhesivo transparente 80grs.
16		CUADERNO MULTIPROPÓSITO	Cuaderno que contiene el cuestionario docente y el compilado de referente y recomendaciones	1 y 2	Tamaño carta 21,59 x 27,94cm. (64 págs./vertical)	Bond 100grs. (páginas) Encuadernado en espiral Micas transparentes
17 18 19 20		FIGURAS REPRESENTATIVAS	Figuras 3D utilizadas durante el proceso de maquetado <ul style="list-style-type: none"> • SILLAS PÁRVULOS (30) • SILLAS DOCENTES (4) • MESAS PÁRVULOS (8) • ESTANTERIAS (4) 	3	Según pieza, a escala 1:20	Filamento PLA color negro
21		SOBRES DE PROPUESTA	10 sobres que permiten archivar el proceso de una propuesta durante y posterior a su aplicación	1, 2, 3, 4 y 5	25 x 29 x 0,2cm.	Papel Bond 200grs. y papel adhesivo transparente 80grs.
22		CARPETA DE REGISTRO	Carpeta archivadora que guarda los sobres de propuesta	1	26 x 32 x 8cm.	Cartón piedra 150grs. y papel Bond 100grs. (cubierta) Cartón forrado 210grs. y papel Bond 100 grs. (Acordeón)
23 24 25 26 27		OTRAS HERRAMIENTAS	Herramientas complementarias a todos los pasos <ul style="list-style-type: none"> • LÁPIZ GRÁFITO (2) • GOMA DE BORRAR • TIJERAS • CINTA DE MEDIR • MARCADORES 	1, 2, 3, 4 y 5	No aplica	No aplica

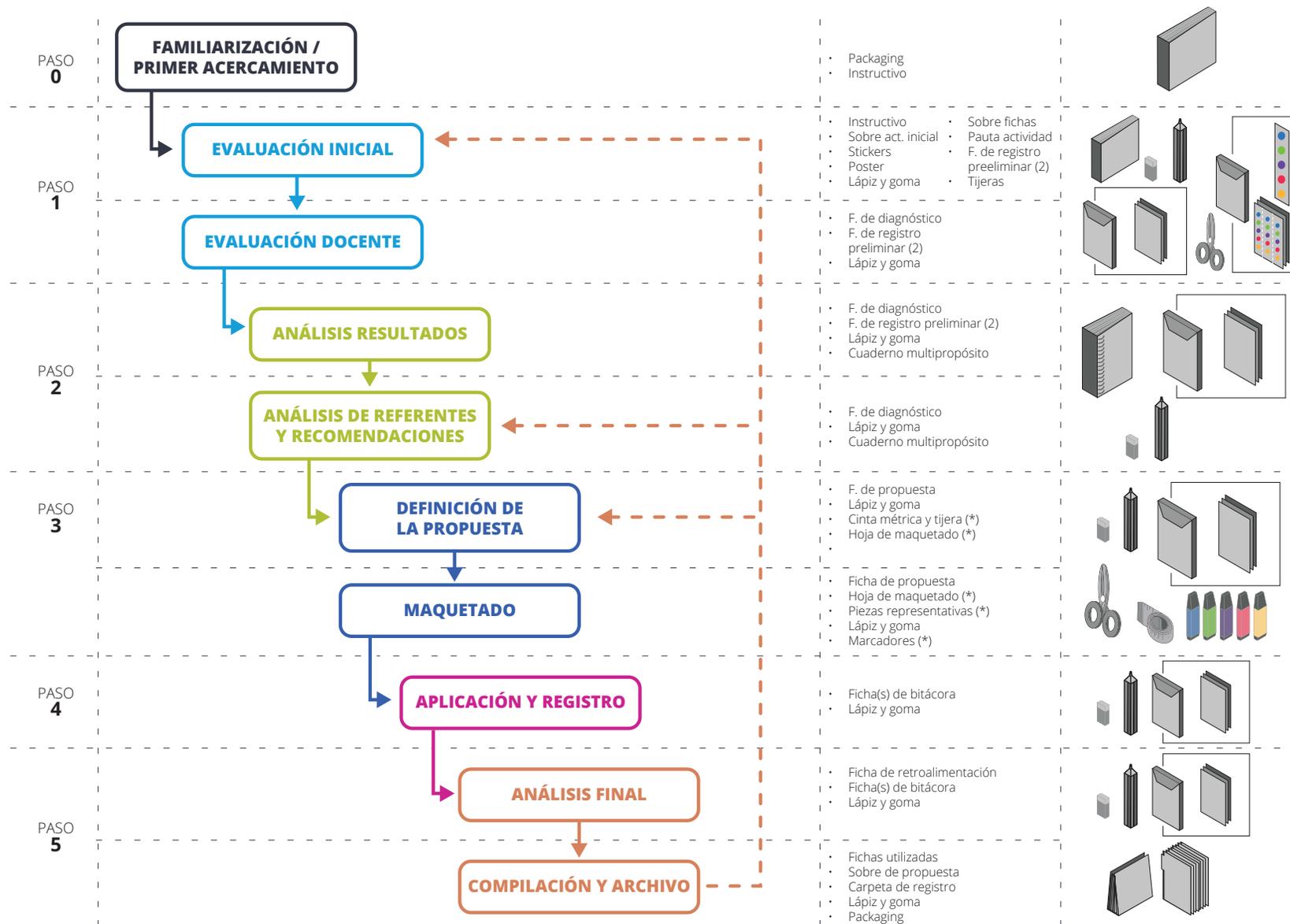


FIGURA 57 - GRÁFICO DE FLUJO DEL PROCESO PROPUESTO POR PASO A PASO
Elaboración propia

- **Dimensiones**

Las dimensiones generales de la herramienta (**FIGURA 58**), en específico pensando en sus máximos y mínimos, se deben relacionar directamente con las características del espacio y, en específico con las dimensiones del mobiliario de almacenamiento destinado a guardar el set de herramientas (para lo que la propuesta considera y sugiere espacios comunes para los distintos equipos docentes, como por ejemplo la oficina de dirección del establecimiento).

En cuanto dimensiones se toman las siguientes decisiones:

- Se decide considerar como medida mínima posible el tamaño “media carta” (21,59 x 13,97 cm), esto considerando una correcta legibilidad y visualización del contenido de cada herramienta.
- Se decide como fundamento para las dimensiones de las distintas piezas del sistema, el uso del tamaño carta (21,59 x 27,94 cm) como medida específica (y en algunos casos como medida máxima) para varias de las piezas y/o referencial para el resto de ellas.

Esta decisión se basa, en un inicio como parámetro estandarizante y a la vez debido a la capacidad de reproducibilidad que se busca por medio del uso de una fotocopidora digital o impresora multifuncional. Si bien en Chile no existe una normativa o reglamento gubernamental que obligue a los establecimientos parvularios a contar con dicho equipo, se considera como herramienta transversal dentro de las labores propias de la dirección del establecimiento y de los equipos docentes de cada nivel (constantes plantilla, fichas y formularios que completar asociadas a rendimientos, resumen, evaluaciones u otros).

- **Materialidad**

La materialidad de cada una de las herramientas se ve directamente relacionada con su función. En este caso la mayoría de las herramientas, asociadas al diseño editorial y/o altamente cargadas de contenido gráfico, se seleccionaron distintos tipos de papeles y tipos de impresión para cada herramienta. Las decisiones generales de cada una se describen a continuación:

Instructivo

Se opta por papel Bond 140 grs. para las páginas del instructivo. Al ser una herramienta constantemente utilizada durante el proceso debe ser de un papel resistente.

La portada y contraportada se componen de pliegos de 21,59 x 55,88 cm. (2 hojas cartas unidas por el borde corto) doblados por la mitad, formando un grosor de 280 grs y permitiendo una encuadernación de lomo descubierto que cuenta con 8 cuadernillos (6 de páginas y 2 para las cubiertas). Esto permite que al visitar el instructivo este pueda mantenerse extendido en la mesa o soporte de trabajo, sin cerrarse.

Packaging

Se propone un packaging de dos piezas que considere una estructura rígida por fuera y un esqueleto interno que permita la cubicación de las herramientas más pequeñas. Para esto se ocupó cartón piedra 200grs. forrado por fuera con papel adhesivo 80 grs. impreso. Para la estructura interna se adhiere una lámina termoformada de poliestireno de alto impacto (PAI) 100grs.

Cuaderno multipropósito

Para el cuaderno, al ser una herramienta que debe ser duradera pero no es tan utilizada como el instructivo, se decidió utilizar papel Bond de 100 grs. y una encuadernación simple con micas transparentes que entregan protección y resistencia.

Fichas fotocopiables y sobre de fichas

Las fichas fotocopiables se proponen como una herramienta reutilizable que permite reproducirlas las veces que sean necesarias, intentando ofrecer la mayor cantidad de procesos posibles al adquirir la herramienta completa. Por esto se opta un papel sintético de 200 grs. con impresión UV, entregando una hoja resistente e impermeable.

Póster, stickers y sobre de actividad inicial

El póster también se realiza en papel sintético de 200 grs. con impresión UV, permitiendo su uso constante.

Los set de cinco (5) stickers utilizados por las niñas y los niños durante la actividad inicial vienen en grupos de tres (3) en hojas tamaño carta que los docentes deben cortar durante la preparación de la actividad. La herramienta consta de 30 hojas lo que permitiría un mínimo de 3 procesos completos para cada nivel (de 30 infantes máximo cada uno). Se utiliza una impresión de ploter digital por rollos, en papel adhesivo 140 grs., troquelado con plotter de corte y posteriormente cortado a tamaño carta.

El sobre que contiene estas dos herramientas debe ser resistente y con un fuelle suficiente para contener aproximadamente 37 hojas de papel de 140 grs. (las 30 de stickers y un estimado de 7 hojas más que equivalen al grosor del póster doblado en 5 partes). Para esto se opta por un papel Bond de 140 grs.

Carpeta de registro

La carpeta de registro debe proteger y organizar el contenido de los sobres de propuesta. Para su cubierta se opta por un cartón piedra de 200 grs., forrado con papel Bond 100 grs. y para su fuelle tipo acordeón se utilizó cartón forrado de 150 grs. junto a papel Bond 100 grs. .

Sobres de propuesta

Los sobres que contienen el registro de cada propuesta deben ser resistentes y con un fuelle suficiente para contener aproximadamente 20 hojas de papel de 90 grs. (estimado de la cantidad de hojas que puede contener una propuesta). Estas carpetas son de papel Bond 140 grs. cuentan con una pestaña de identificación que permite diferenciar el contenido de cada una aún estando almacenadas en la carpeta de registro.

Otras herramientas

Para el uso de gran parte de las herramientas se vuelve necesaria la incorporación de otras herramientas complementarias. Se deciden las características de cada una de estas según la disponibilidad en el mercado y las necesidades específicas de cada una.

En cuanto a lápiz grafito se opta por uno N°2/HB como tipo estándar para el registro básico en hojas de papel. La goma de borrar de miga se caracteriza por contar con una funda de cartón que evita que se ensucie con facilidad.

Se opta por una tijera de acero inoxidable de 21 cm de largo, con empuñadura recubierta de dos tipos de polímero (uno rígido para el exterior y otro siliconado para los dedos).

En cuanto a la cinta para medir, se decide por una cinta métrica de 1,5mts de polímero flexible y con remaches metálicos en su puntas, generalmente conocida como cinta de costurero y utilizada en la confección de prendas. Se encuentra marcada por ambas caras, donde el inicio de la numeración en una cara coincide con el final de la numeración en la otra; permitiendo obtener siempre una medida, independiente del extremo o cara que se utilice.

La labor de medir un espacio físico y sus dimensiones generales puede requerir una cinta métrica que sea metálica, extensible, con tope y de al menos 3 mts (flexómetro). Pese a esto se decide por la cinta de costurero debido a sus dimensiones, peso y su mayor afinidad con el contexto educativo y el resto de herramientas.

Por último, los marcadores se deciden considerando:

- Una punta biselada que permite distintos grosores de línea, esto considerando que el marcador se utilizará tanto para delinear como para rellenar/pintar.
- Marcadores de tipo destacador y de cinco (5) colores claros (tipo pastel) que se asemejan a los colores principales de la paleta cromática. Esto permite que las tintas de los marcadores no se sobrepongan, cubriendo o eliminando contenido por error.

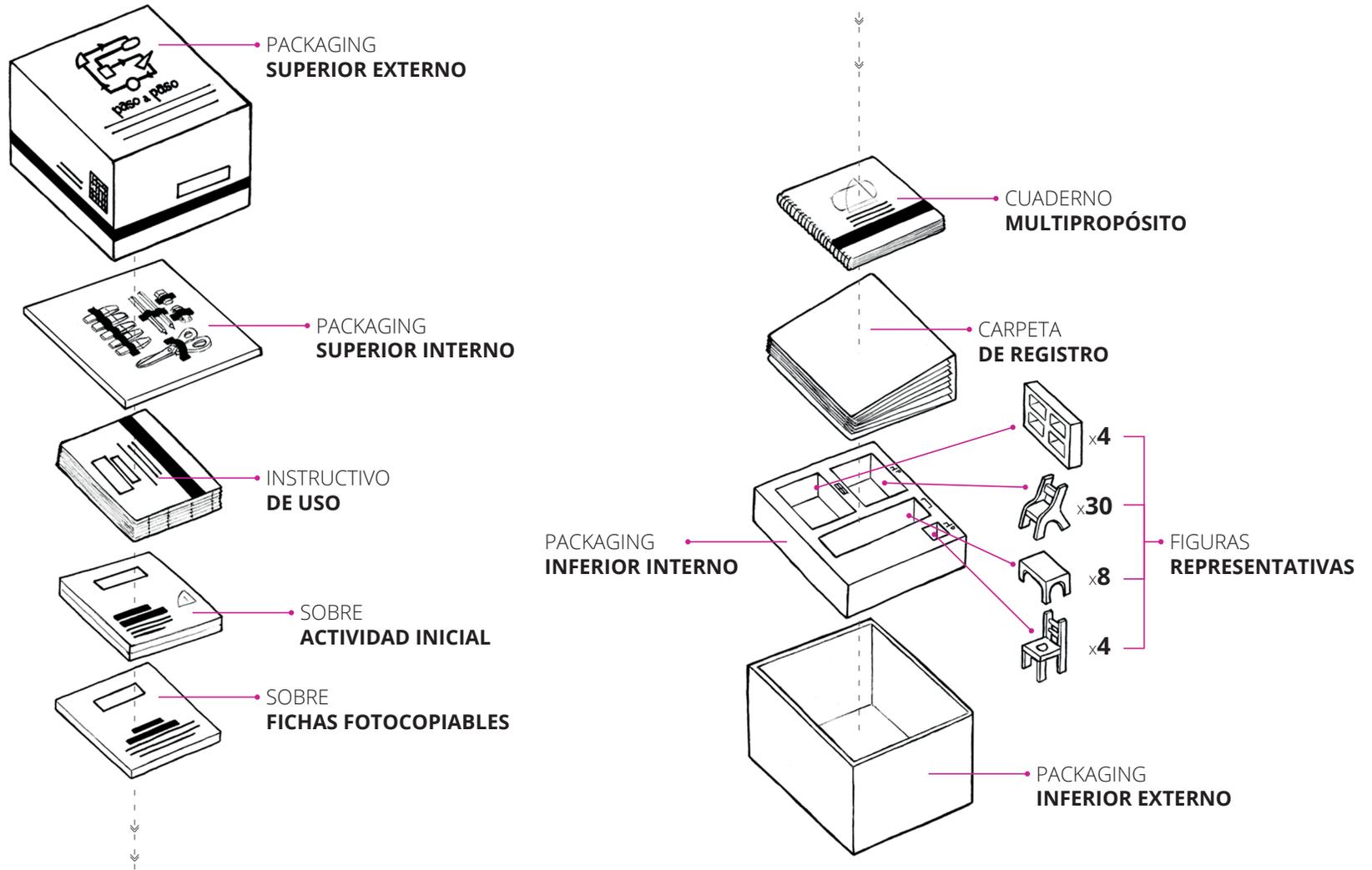


FIGURA 58 - DESGLOSE DE LAS HERRAMIENTAS DE PASO A PASO
Elaboración propia

- **Costos de producción**

A continuación se presentan los costos de producción asociados a cada herramienta del kit. Los valores de los materiales (**TABLA 27**) fueron consultados en Papeles Omega, Vargrafic, Librería Arquitectura y TodoToner y las referencias de los precios de los distintos procesos productivos (**TABLA 26**) se extrajeron de Tecnoplot, Videoclub July, i-Plot y Copertool.

TABLA 26 - COSTOS PROCESOS PRODUCTIVOS
Elaboración propia

HERRAMIENTA	PARTES	PROCESO	CANTIDAD	PRECIO POR UNIDAD	PRECIO TOTAL
INSTRUCTIVO DE USO	Páginas y cubierta	Servicio de corte	3	\$1.300	\$3.900
		Impresión digital	32	\$500	\$16.000
		Encuadernación	1	\$12.000	\$12.000
PACKAGING EXTERNO	P. externo superior	Impresión digital	0,6	\$8000	\$4800
	P. externo inferior	Impresión digital	0,6	\$8000	\$4800
PACKAGING INTERNO	P. interno superior	Servicio de costura	1	\$10.000	\$10.000
	P. interno inferior	Termoformado PAI	1	\$	\$
SOBRES (FICHAS, A. INICIAL Y DE PROPUESTA)	Todos los sobres	Impresión digital	2,73	\$8000	\$21.840
		Ploteo de corte	2,73	\$12.000	\$32.760
C. MULTIPROPÓSITO	Páginas	Impresión digital	60	\$250	\$15.000
		Anillado	1	\$1300	\$1.300
FIGURAS 3D	Todas las figuras	Impresión 3D	224grs.	\$3.000 c/ 100grs.	\$6.720
C. DE REGISTRO	Cubierta	Impresión digital	1	\$500	\$500
POSTER	Poster de apoyo	Impresión tinta UV	0,5	\$12.000	\$6.000
STICKERS A. INICIAL	Stickers	Impresión digital	2	\$7.000	\$14.000
		Troquelado	2	\$3.000	\$6.000
GENERAL	Todas las herramientas	Armado (packaging, sobres y carpeta)	1	\$20.000	\$20.000

PRECIO TOTAL PRODUCCIÓN: **\$175.620**

TABLA 27 - COSTOS MATERIALES

Elaboración propia

HERRAMIENTA	PARTES	MATERIALIDAD	DIMENSIONES	CANTIDAD	PRECIO POR UNIDAD	PRECIO TOTAL
INSTRUCTIVO DE USO	Cubierta	Papel Bond 140 grs.	21,59 x 55 cm.	2	\$57	\$114
	Páginas	Papel Bond 140 grs.	21,59 x 55 cm.	15	\$57	\$855
PACKAGING EXTERNO	P. externo superior	Cartón piedra 1,5 mm.	57,5 x 63,5 cm.	1	\$614	\$614
	P. externo inferior	Cartón piedra 1,5 mm.	56 x 62 cm.	1	\$583	\$583
PACKAGING INTERNO	P. interno superior	Cartón piedra 1,5 mm.	27 x 33 cm.	1	\$150	\$150
	P. interno inferior	PAI 1 mm.	60 x 80 cm.	1	\$4.200	\$4.200
SOBRE DE FICHAS	Sobre	Papel Bond 140 grs.	48 x 40 cm.	1	\$77	\$77
SOBRE A. INICIAL	Sobre	Papel Bond 140 grs.	50 x 41 cm.	1	\$82	\$82
C. MULTIPROPÓSITO	Páginas	Papel Bond 105 grs.	21,59 x 27,94 cm.	30	\$19	\$570
FIGURAS 3D	Estanterías	Filamento PLA negro	8 grs.	4	\$19.983 (1000grs.)	\$4.476
	Mesas	Filamento PLA negro	11 grs.	8		
	Sillas D y P	Filamento PLA negro	2 grs.	34		
SOBRES PROPUESTA	Sobre	Papel Bond 140 grs.	49 x 40 cm.	10	\$78	\$780
CARPETA DE REGISTRO	Cubierta	Cartón piedra 1,5 mm.	60 x 32 cm.	1	\$323	\$323
	Acordeón	Papel Bond 105 grs.	42 x 21 cm.	2	\$28	\$56
	Pestañas	Cartón forrado 210 grs.	30,5 x 21cm	9	\$77	\$690
OTRAS HERRAMIENTAS	Lápiz	Grafito HB n°2	-	2	\$350	\$700
	Goma de borrar	Caucho	-	1	\$650	\$650
	Tijera 21cm.	Acero inoxidable	-	1	\$1690	\$1690
	Cinta de medir 1,5mts	Plástico tejido	-	1	\$900	\$900
	Marcadores	Set de 5	-	1	\$900	\$3990

PRECIO TOTAL MATERIALES:

\$21.500

3.3.5. Iteraciones y Retroalimentación

Previo a la etapa de pruebas del sistema completo, se realiza un proceso de prototipado, iteración y correcciones, considerando retroalimentación con expertos (tanto del JSCH como de otras áreas asociadas al proyecto), pruebas individuales de algunas herramientas de manera preliminar y otros tipos de correcciones relacionadas al uso, sistemas productivos y otros factores.

A continuación se enlistan y describen brevemente estos cambios. El detalle de estos puede encontrarse en los **ANEXOS 1 A 17**, donde se utiliza la ficha de correcciones expuesta en la **TABLA 28**.

1. En el instructivo se realizaron cambios de formato, en el diseño editorial del mismo y su usabilidad. (**ANEXOS 1 AL 5**)
2. La impresión 3D de las piezas representativas requirió un proceso de pruebas donde se corrigieron características como la densidad de su relleno, la calidad de la impresión, el uso de soportes y/o posición de las piezas, etc. (**ANEXOS 6 AL 9**)
3. La actividad inicial sufrió correcciones en el diseño gráfico de sus stickers y de la pauta de actividad. Junto a esto se agregó también la existencia del póster como medio de apoyo para la explicación de la actividad. (**ANEXOS 10 AL 14**)
4. El cuestionario docente tuvo cambios en cuanto al formato en el que se presenta el formulario, optando por una escala Likert que unifica el tipo de respuestas, disminuyendo la cantidad de páginas y el tiempo de respuesta. (**ANEXOS 15 A 17**)

TABLA 28 - FICHA DE CORRECCIONES PRELIMINARES
Elaboración propia

HERRAMIENTA: _____	VERSIÓN N°: _____
	OBSERVACIONES: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
CORRECCIONES: _____ _____ _____ _____	DECISIONES: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
TÉCNICAS: _____ _____ _____ _____	

3.4. ETAPA DE PRUEBAS

Luego de las correcciones previas que ya fueron expuestas, y como última parte del trabajo de campo, se realizó la prueba de la herramienta completa con los dos niveles medio mayor del JCSH, programado según muestran las **TABLAS 29 Y 30**. A continuación se presentará el registro de ambos procesos para posteriormente, en el capítulo 4, analizar los resultados de cada proceso y sus aportes a las conclusiones de la investigación.

TABLA 29 - DETALLE TRABAJO DE CAMPO - ETAPA DE PRUEBAS 1

Elaboración propia

ETAPA 4 Etapa de pruebas finales	
JORNADA	TAREAS Y OBJETIVOS
JORNADA 11	1. Aplicación GRUPO 1 (Paso 1) A. Actividad inicial B. Encuesta de satisfacción
JORNADA 12	1. Explicación del proyecto GRUPO 2 A. Contextualización y entrega de instructivo 2. Continuación de la aplicación GRUPO 1 (pasos 1 y 2) A. Cuestionario docente B. Traspaso de resultados C. Análisis de resultados D. Análisis de referentes
JORNADA 13	1. Aplicación GRUPO 2 (Paso 1) (horario AM) A. Actividad inicial B. Encuesta de satisfacción 2. Continuación de la aplicación GRUPO 1 (paso 3) A. Ficha de propuesta B. Hojas de maquetado C. Definición de la propuesta (paso 3 completo) 3. Continuación de la aplicación GRUPO 1 (pasos 1,2 y 3) A. Evaluación docente B. Traspaso de resultados C. Análisis resultados D. Análisis referentes E. Ficha de propuesta F. Hojas de maquetado G. Definición de la propuesta (paso 3 completo)

TABLA 30 - DETALLE TRABAJO DE CAMPO - ETAPA DE PRUEBAS 2

Elaboración propia

ETAPA 4 Etapa de pruebas finales	
JORNADA	TAREAS Y OBJETIVOS
JORNADA 14	1. Observación de la aplicación GRUPOS 1 y 2 (paso 4) A. Ficha de bitácora
JORNADA 15	1. Recolección de resultados GRUPO 1 y GRUPO 2 (paso 5) A. Ficha de retroalimentación B. Carpeta de registro C. Sobre de propuesta D. Encuesta de satisfacción final

Cabe mencionar que, al realizar las pruebas y correcciones preliminares en el jardín CSH durante 2023 y la etapa de pruebas finales en el año 2024, las composiciones, tanto de los equipos docentes como de los párvulos de cada nivel se vieron modificadas, mas no su ubicación en el establecimiento. El nivel medio mayor A sigue encontrándose en la cuarta y última aula del pasillo general y el nivel medio mayor B sigue ubicado en la segunda sala al entrar al jardín.

Por último, es necesario indicar que los registros fotográficos realizados durante 2024 se enfocan específicamente en la experiencia de uso de la herramienta que tienen los educadores y técnicos de párvulos. A diferencia de las imágenes obtenidas durante las observaciones en 2023, estas no conllevaron un consentimiento informado de parte de los tutores de cada infante, por lo que algunas fotografías pueden encontrarse editadas protegiendo su identidad.

3.4.1. Grupo 1 (Nivel medio mayor B)

Pese a seguir ubicados en la misma aula que durante 2023, este año el nivel medio mayor B está compuesto por un nuevo equipo docente. La anterior educadora de párvulos se encontraba embarazada durante el año pasado y en lo que va de este año escolar se encuentra con licencia post-natal. Es por esto que una nueva educadora (trabajadora antigua en la Corporación para la Infancia) se suma al establecimiento y continúa con parte del grupo escolar formado durante 2023 en el nivel medio menor.

En comparación, durante 2024 el aula se ocupa de manera similar, encontrando algunas diferencias, como por ejemplo en el tipo de materiales pedagógicos disponibles (el cual puede cambiar con regularidad) o que en la distribución “Espacio ordenado” este nivel reorganizó sus elementos (estanterías, bibliotecas, etc.) según se compara en la **FIGURA 38**.

- **Primera visita**

Pese a que parte del equipo docente de este nivel se encontraba presente durante la presentación del prototipo final (jornada n° 10), no se programó una introducción al producto y a las actividades a realizar en torno a la investigación exclusiva para el nivel, que permita también coordinar

tiempos de manera directa con cada equipo docente. Hasta el momento las comunicaciones habían sido exclusivamente con la directora del establecimiento y esto, dentro del contexto altamente demandante y variable al que se enfrentan las funcionarias del establecimiento, significó estos problemas de comunicación.

Relacionado a lo anterior, en la primera visita (FIGURA 59, donde se programaba inicialmente realizar la actividad inicial con los niños, se realizó con varios errores y desviaciones de lo propuesto:

- Al llegar al jardín a las 15:00 PM (según coordinado con directora) y presentar la actividad al equipo docente del nivel, este se encontraba con una alta demanda de trabajo y se acercaban actividades fundamentales previas al fin de la jornada (once y aseo personal de los infantes).
- Una de las técnicas se encontraba ausente con licencia médica. Si bien contaban con una estudiante practicante como apoyo pero tanto ella como la educadora se encontraban fabricando material de apoyo para actividades relacionadas a un evento que tenían en dos días (Día de la Familia). La técnica de párvulos restante, debido a la falta de personal y la cantidad de tareas pendientes, había iniciado la misión de asear y peinar a los niños, preparándoles para su retiro.
- Pese a lo esto, la actividad se realizó aunque obstaculizada por estos factores. La explicación de la actividad fue asistida y la lectura personal de este documento no fue completa y la discusión colectiva de sus posibles variables no ocurrió. Debido a esto, algunos problemas fueron los siguientes:
 - › Tras la explicación, se separan en dos grupos según lo recomendado en la pauta, donde uno de los grupos se va junto a la educadora y la practicante a realizar el proceso de mapeo e identificación y el otro grupo se queda en el aula con la técnica realizando también la actividad.
 - › El primer grupo realiza la identificación de sus espacios pero lo realiza de modo que surge una opinión grupal, ignorando la idea principal de rescatar la opinión individual de cada infante (con algunas excepciones).

- › El segundo grupo entiende que el objetivo de la actividad es que cada infante escoja solo uno de los 5 stickers y lo ubique según considere.
- › El póster fue utilizado posterior al mapeo y no dentro de la explicación preliminar como estaba propuesto.

Estos problemas significaron un registro inicial incompleto del nivel y una experiencia de uso deficiente y distinta a la propuesta. Pese a esto, se deja en poder del equipo docente el instructivo y parte de las herramientas involucradas con los pasos a seguir (instructivo, cuestionario docente, fichas de registro utilizadas y ficha de diagnóstico) esto con el objetivo de familiarizarse con la herramienta.



FIGURA 59 - REGISTRO PRIMERA VISITA (GRUPO 1)
Elaboración propia

- **Segunda visita**

Esta visita coincide con un día de altas precipitaciones por lo que al llegar al jardín según lo coordinado (16.30 PM para trabajar posterior al fin de la jornada escolar), se da en conocimiento que, tras el retiro de los infantes, las funcionarias se retirarán debido a las condiciones climáticas.

Pese a esto el nivel realizó el cuestionario docente de manera autónoma, entregándolo completo durante esta visita. Al analizar el cuestionario se observa que se utilizó un lápiz de tinta tipo bolígrafo ya que el instructivo no incluía una advertencia o aviso de su carácter reutilizable relacionado al uso del lápiz grafito y la goma de borrar (que tenían en su poder).

Por esto se decide agregar esta instrucción en el prototipo del cuestionario a utilizar por siguiente grupo y en la versión final del instructivo.

- **Tercera visita**

Las actividades de esta visita (**FIGURA 60**) se realizaron en el comedor del establecimiento debido a que el aula del nivel estaba siendo utilizada para la jornada de extensión (tutores que optan por alargar una hora más la jornada escolar de sus infantes, retirándose hasta máximo las 17:30 PM).

Tras el traspaso (en la ficha de diagnóstico) y análisis de los resultados de ambas evaluaciones, se procede a analizar el compilado de referentes y recomendaciones (cuaderno multipropósito), decidiendo indagar específicamente en la categoría número 3: Experiencia y ambiente. Dentro de esta categoría, al nivel docente les llamó directamente la atención la subcategoría de Uso de la naturaleza y en específico la sección de Uso de naturaleza en espacios cerrados debido a su relación con motivaciones y actividades previas durante lo que lleva del año escolar. La visita termina tras completar los primeros datos de la ficha de propuesta (hasta la selección de la categoría a trabajar).

- **Cuarta visita**

En esta jornada se realiza la definición de la propuesta, indagando en los motivos de esta elección debido a la cercanía que tiene con un proceso pedagógico del equipo docente que se encontraba en desarrollo.



FIGURA 60 - REGISTRO TERCERA VISITA (GRUPO 1)
Elaboración propia

“Unimos articulando estas dos acciones que son como una necesidad de los niños de aprendizaje y también lo que se nos pide a modo institucional y comenzamos a pensar e implementar algunas acciones de forma paulatina”

(Educatora del nivel medio mayor B, en cuanto al contexto de la propuesta, 2024)

Se observa como las recomendaciones analizadas anteriormente se relacionan directamente con las intenciones y labores pedagógicas en curso.

Para finalizar esta visita se termina de completar la ficha de propuesta, especificando sus detalles donde se seleccionan como tipos de medidas a utilizar las opciones de *Nuevos elementos en el espacio* y *Nueva actividad pedagógica*.

- **Quinta visita**

La aplicación de la actividad asociada a la propuesta (**FIGURA 61**) se realizó durante la tarde tras la última salida grupal al baño (15:00 PM aprox.) y consistió en trasplantar las flores, suculentas y otro tipo de plantas en los soportes para macetas donados previamente por uno de los apoderados del nivel.

Al llegar al establecimiento en el nivel se encontraban 23 párvulos, de los cuales 7 estaban dentro del aula y los otros 16 se encontraban en el patio interno con la educadora y la técnico presentes (la técnico restante se encontraba aún ausente con licencia médica). Los infantes se encontraban jugando durante su tiempo libre mientras la técnico iniciaba la labor de peinar y asear a los infantes.

El interior de la sala se encontraba similar a la configuración “Trabajo grupal”.

La actividad duró 45 minutos aproximadamente y consistió de las siguientes etapas:

1. Orden del patio interior (5 minutos)
2. Distribución de los infantes (5 minutos)
3. Explicación de las plantas, recordando los colores, la necesidad de agua y luz natural + explicación de la actividad y procedimiento (10 minutos)

4. Trasplante y riego (15 minutos)
5. Reunión en la sala y resumen de la actividad (10 minutos)

Al resumir la actividad la educadora realiza y refuerza el compromiso de cuidar las plantas, asociándolo también con el hábito frecuente (día por medio aproximadamente) de regar las plantas, incluyendo esta tarea dentro de su programación diaria.

Otras consideraciones de la actividad son:

- Solo 3 alumnos se quedan dentro de la sala durante la actividad en el patio.
- Se observó un alto nivel de atención de los infantes que participaron en la actividad



FIGURA 61 - REGISTRO QUINTA VISITA (GRUPO 1)
Elaboración propia

- **Sexta visita**

La sexta y última visita de la etapa de pruebas correspondiente al nivel medio mayor B (FIGURA 62) se realizó tras 4 jornadas posterior a la intervención en el patio interior del aula. Al final de su día con las niñas y los niños se reunieron para revisar sus bitácoras de la propuesta y realizar el último paso de retroalimentación.

Iniciaron conversando unos minutos en torno a sus anotaciones en las fichas de bitácora de las cuales utilizaron 2, sumando fotografías. Posteriormente completaron la ficha de retroalimentación, entregando su valoración grupal frente a la propuesta realizada y archivando las hojas asociadas (un total de 7 hojas) dentro del sobre de propuesta. Por último completaron la etiqueta del sobre para organizarlo de vuelta en la carpeta de registro.

Tras finalizar el paso 5, se procedió a la encuesta final de satisfacción del producto, completando la etapa de pruebas con este nivel.



FIGURA 62 - REGISTRO SEXTA VISITA (GRUPO 1)
Elaboración propia

3.4.2. Grupo 2 (Nivel medio mayor A)

- **Primera visita**

La primera visita fue bastante breve debido a que conllevaba una breve introducción al proyecto y la correcta coordinación con el nivel en cuanto disponibilidad horaria dentro de su planificación realizada previamente. Se entregó el instructivo y la pauta de la actividad.

- **Segunda visita**

La actividad inicial (**FIGURA 63**) en este nivel se realizó durante un día con altas precipitaciones, coincidiendo también con ser uno de los dos días al mes en el que se realiza la reunión CAUE, significando el retiro de los infantes a las 12:00 hrs. Ambos factores influyeron en una baja asistencia ese día, contando con 10 párvulos.

Pese a esto la actividad inicial se realiza con buena recepción de parte de los infantes. Esta duró aproximadamente 30 minutos considerando las siguientes etapas:

1. Cambio de sala, ya que se juntaron dos niveles debido a la baja asistencia (5 minutos).
2. Inicio de la actividad con canción introductoria, explicación de la misma relacionando con los sentidos a utilizar, en este caso la vista y tacto (5 minutos).
3. Proceso de mapeo e identificación de sus espacios (15 minutos / 3 minutos aprox. por categoría).
4. Resumen de la actividad y conteo de los votos (5 minutos).

Algunas consideraciones a tener respecto a esta actividad:

- El equipo docente estaba compuesto por sólo una de las técnicas de párvulos junto con el apoyo de la estudiante practicante del nivel. La educadora estaba realizando otras labores de capacitación asociadas a la Corporación y la técnico restante se encontraba con licencia médica
- Debido a la lluvia, se adapta la actividad permitiendo representar el patio exterior al pegar sus stickers en la puerta del aula.

Se considera una recepción positiva de parte de nivel en su totalidad (infantes y equipo docente). Esto se adjudica a la introducción y familiarización con el proyecto que se realizó previamente.



FIGURA 63 - REGISTRO SEGUNDA VISITA (GRUPO 2)

Elaboración propia

- **Tercera visita**

La realización del cuestionario docente, junto al traspaso de los resultados (**FIGURA 64**) se realizó con la presencia de la educadora y una técnico del nivel ya que la técnico restante debía cumplir con su turno en la jornada de extensión.

El cuestionario docente fue realizado de manera autónoma y observado durante su desarrollo. Ambas tareas tomaron aproximadamente 25 minutos. y durante este proceso surgieron algunas dudas que revelaron ciertas correcciones a algunas herramientas:

- Incluir instrucciones textuales para el traspaso de los resultados en la ficha de diagnóstico.
- Corregir el número de preguntas totales para la categoría 2 en la ficha de diagnóstico (7 en vez de 8).
- Corregir un error de traspaso (pregunta duplicada)

- **Cuarta visita**

La cuarta visita consistió en la creación de la propuesta. Tras analizar la ficha de diagnóstico, el equipo docente decidió trabajar la categoría de “Desarrollo integral”, visitando el cuaderno de recomendaciones y relacionando las distintas configuraciones que propone dicha sección del compilado con un problema presente en el nivel durante las primeras horas de la jornada.

La educadora del nivel indica que se han hallado constantemente con un problema entre secciones de la jornada, en específico entre el desayuno y la ronda inicial que le continua.

Hasta ahora las mesas para desayunar se disponen cercanas a la zona destinada a la ronda inicial, provocando que varios infantes interfieran en el desayuno de los que tardan un poco más.

Así, tras rellenar parte de la ficha de propuesta y al decidir que probarían una nueva organización de los elementos, el equipo docente comenzó el proceso de maquetado.



FIGURA 64 - REGISTRO TERCERA VISITA (GRUPO 2)
Elaboración propia



FIGURA 65 - REGISTRO CUARTA VISITA (GRUPO 2)
Elaboración propia

Se realizó la medición del aula y el traspaso de estas medidas referenciales a la hoja de maquetado para posteriormente probar distintas formas de posicionar los conjuntos de mesas y sillas destinados al desayuno, evitando su interferencia con el área de la ronda.

La recepción de las herramientas relacionadas a la medición, maquetado e iteración se observa altamente positiva.

- **Quinta visita**

La quinta visita se convierte en la última de este proceso de pruebas debido a que la aplicación de la propuesta fue realizada y registrada de manera autónoma por las educadoras del establecimiento, siguiendo las indicaciones disponibles en el instructivo.}

La aplicación de esta propuesta conllevaba una coordinación previa con las auxiliares de aseo, quienes (al retirarse los infantes del establecimiento) se encargan diariamente de limpiar y disponer el aula para la jornada siguiente.

Así, durante las mañanas el nivel inició sus jornadas desayunando más lejos del área en que acostumbran realizar la ronda, permitiendo una mayor autonomía tanto para los infantes que terminan pronto como para los que les toma más tiempo.

Durante esta visita se analizaron las fichas de bitácora completadas y se terminó el proceso completando la ficha de retroalimentación asociada. Para finalizar se realizó la encuesta final de satisfacción del producto, completando la etapa de pruebas con este nivel.

3.4.3. Diferencias en la planificación de las jornadas

Como se pudo apreciar, debido a múltiples factores fieles al contexto del establecimiento JSCH (el cual se cree similar dentro de la educación parvularia pública en Chile), la planificación inicial de las jornadas de esta etapa de pruebas no pudo llevarse a cabo tal cual fue diseñada. La cantidad de jornadas realizadas en total fue mayor a lo programado inicialmente, sumándose tres jornadas más, según se aprecia en la **FIGURA 65**.

Para posteriores etapas de pruebas se debe considerar mayor holgura en los tiempos entre cada actividad, debido a las constantes actividades emergentes y tiempos limitados a los que se enfrenta diariamente el equipo docente. Junto a esto se debe considerar una coordinación directa con cada uno de los equipos docentes e, idealmente, el cumplimiento del proceso completo del nivel y no de dos o más procesos paralelos (según el capital humano de la investigación).

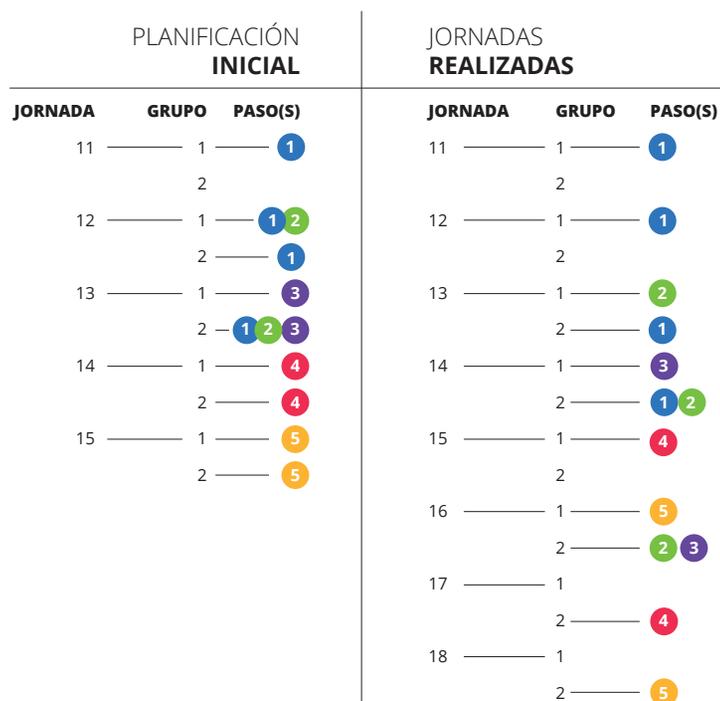


FIGURA 66 - DIFERENCIAS EN LA PLANIFICACIÓN DE LA ETAPA DE PRUEBAS

Elaboración propia

3.4.4. Validación de la propuesta teórico pedagógica

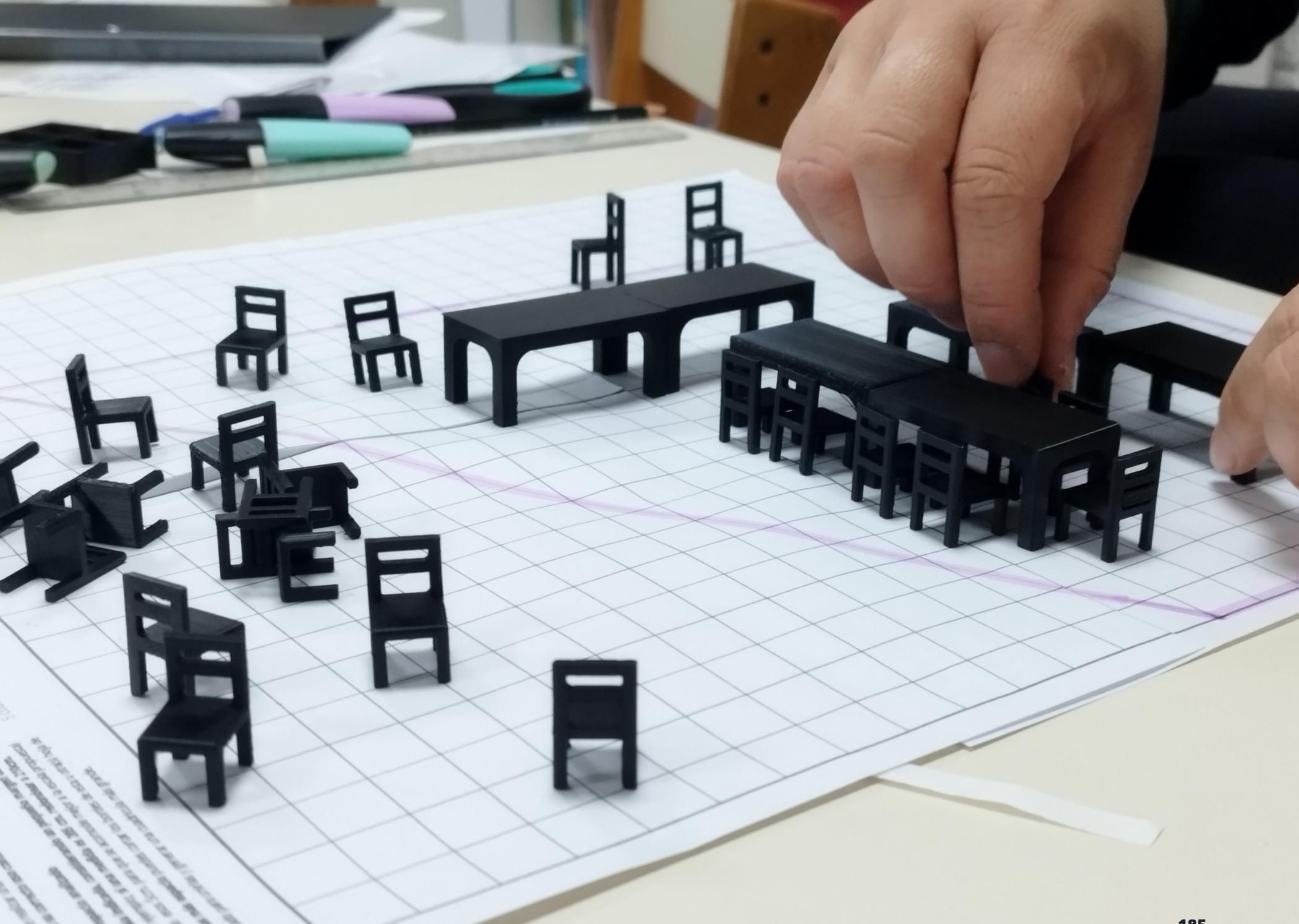
Debido a la transdisciplinariedad innata del proyecto en torno a la pedagogía parvularia, se vuelve fundamental validar la propuesta pedagógica designada por Paso a Paso. Para esto se realiza una entrevista directa con una educadora de párvulos externa al establecimiento y nueva en el proyecto. Se prefiere realizar esto fuera del JCSH y del contexto diario de cualquier establecimiento educacional parvulario que se encuentre en funcionamiento, para solventar las limitaciones de tiempo ya mencionadas a las que se enfrentó la fase de pruebas.

Dentro de esta actividad se realiza una breve contextualización del objetivo de la reunión, para posteriormente permitir el análisis intuitivo y autónomo del producto. Durante este análisis, se busca observar principalmente dos cosas; en primer lugar encontrar las principales barreras de uso que pueda tener un usuario objetivo al momento de enfrentarse directamente con la herramienta y, en segundo lugar, hallar las posibles incongruencias o fallas teóricas que pueda presentar la herramienta, presentes en las categorías generales propuestas, el cuestionario docente y las recomendaciones presentadas en el cuaderno multipropósito.

La actividad tiene un tiempo estimado de dos horas y se encuentra programada durante la primera semana de junio del 2024. Sus resultados y aportes a las conclusiones de la investigación estarán disponibles dentro de los anexos digitales de este documento (**ANEXO 18**) y actualizados en la versión final del documento durante la defensa de esta investigación.

CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES

4.1 Resultados	186
4.1.1. Resultados de la Propuesta de Diseño	186
4.2 Análisis de los resultados	189
4.2.1. Síntesis de los Resultados.....	189
4.2.2. Relevancia de las Estrategias de Diseño.....	192
4.2.3. Limitaciones del Estudio.....	195
4.3 Proyecciones	197
4.3.1. Proyecciones generales en cuanto a la herramienta.....	197
4.3.2. Aplicabilidad de las Propuestas de Diseño.....	198
4.3.3. Recomendaciones para Políticas Educativas	199
4.3.4. Futuras Líneas de Investigación	200
4.3.5. Conclusión General	202



4.1 RESULTADOS

El capítulo 4 presenta los hallazgos clave derivados de la investigación y la implementación de estrategias de diseño en espacios educativos públicos para la primera infancia en Chile, obtenidos a través del trabajo de campo realizado en el Jardín Infantil Cardenal Silva Henríquez. Este análisis se estructura en función de los objetivos específicos y general de la investigación, con un enfoque particular en la teoría del espacio como tercer educador y el poder agencial del espacio. A lo largo de esta sección, se abordarán tanto los resultados positivos como los desafíos y limitaciones encontradas durante la implementación de “Paso a Paso”, con el fin de comprender su impacto real en la planificación pedagógica y la experiencia de aprendizaje de los párvulos.

4.1. Resultados de la Propuesta de Diseño

• GRUPO 1

En primer lugar, los resultados de la evaluación del Grupo 1 (Nivel medio Mayor B) indicaron que:

- Al estar dentro del aula, los infantes opinaron que su lugar más divertido era el patio interno, recalcando la importancia de incluir la naturaleza incluso a escalas pequeñas.
- Su lugar más interesante fue el patio externo, asociándolo a los múltiples estímulos que entrega un ambiente amplio, que invite al movimiento y que ofrezca exploración a través del juego.
- Tanto el lugar más tranquilo como el más seguro se asociaron mayoritariamente dentro del aula sin una ubicación predilecta en específico.
- Por último la opinión infantil en cuanto a su lugar preferido para compartir reveló que espacios como el baño son considerados por las niñas y los niños como espacios de interacción entre sus pares.

- En cuanto a la opinión docente se observó una evaluación generalmente positiva, sin existencia de respuestas con las opciones “Muy en desacuerdo” y “En desacuerdo” (que representan los peores escenarios de cada pregunta). Las categorías peor evaluadas por el nivel fueron Experiencia y Ambiente (37,5% de votos “Neutro”) y Amor y Confianza (con 40%).

La propuesta que realizó este nivel se enfocó en la categoría Experiencia y Ambiente en torno a la sección del Uso de la naturaleza, en específico el Uso de la Naturaleza en espacios cerrados, decidiendo abordar el patio interno de su aula. Se propusieron trabajar en torno al cuidado de las plantas dentro del entorno, teniendo por objetivos el promover dicho cuidado y conocer los procesos y cambios que les ocurren.

Las medidas a aplicar seleccionadas en este caso son “Nueva Actividad Pedagógica” y “Nuevos elementos en el espacio” teniendo en cuenta tanto la incorporación de las plantas y flores donadas por las familias, como la incorporación de una nueva actividad dentro de su rutina diaria.

Los resultados entregados por el mismo equipo docente en torno a la propuesta que realizaron y que fueron reflejados en la ficha de retroalimentación durante su análisis final reflejaron que

- **GRUPO 2**

Los resultados de la evaluación del Grupo 2 (Nivel medio Mayor A) indicaron que:

- Los lugares más interesantes para los infantes del nivel fueron el patio exterior y el área de creaciones artísticas, revelando que el interés infantil puede potenciarse mediante una variedad de áreas.
- Sus lugares más divertidos se relacionan principalmente con el almacenamiento de materiales pedagógicos (estanterías) y de materiales libres (closet).

- La opinión respecto a sus lugares más tranquilos fueron mayoritariamente encontrados en torno al mobiliario de descanso y apoyo (colchonetas, sillas y mesas).
- Su espacio más seguro se conecta directamente con la zona de seguridad que se les informa a inicio de año, recalcando la eficacia de la delimitación de zonas y el respeto de ellas.
- Por último las áreas predilectas del nivel para compartir se relacionaron al trabajo colectivo y/o asociado a los materiales pedagógicos del espacio, con la mayor cantidad de votos en las estanterías, el área de creación artística y las mesas de trabajo.
- En cuanto a la opinión docente, este nivel también tuvo una evaluación mayoritariamente positiva, sin existencia de respuestas con las opciones “Muy en desacuerdo” y “En desacuerdo” (que representan los peores escenarios de cada pregunta). Las categorías peor evaluadas por el nivel fueron Diseño Integral (71,5% de votos “Neutro”) y Libertad y autonomía (con 17%).

La propuesta que realizó este nivel se enfocó en la categoría Desarrollo Integral en torno a la sección de Diversidad de ambientes de aprendizaje, en específico la cantidad de espacios de reunión, decidiendo la organización interna de su aula durante las primeras actividades de la jornada. Con esto se propusieron solventar y/o evitar las interacciones negativas entre los alumnos que ya terminaron su desayuno y los que aún no.

El tipo de medida a aplicar seleccionado fue “Nueva configuración espacial”, por lo que se le asoció un proceso de medición y maquetado que les permitió observar su aula a escala, permitiéndoles una fácil planificación.

La ficha de retroalimentación demostró una recepción positiva de la propuesta, recibiendo las mejores calificaciones por el equipo docente y recalcando también que el uso de la herramienta les permitió encontrar una nueva forma de mirar los espacios educativos donde trabajan y crear mejores ambientes de aprendizaje.

4.2 CONCLUSIONES

4.2.1. Síntesis de los Resultados

La **FIGURA 66** resume y compara los resultados de ambos grupos durante sus evaluaciones y resume sus valoraciones individuales en torno a sus propuestas. Por otra parte, la **TABLA 31** muestra la evaluación general que tuvieron las miembros de los equipos docentes en torno a la Paso a Paso. Favor recordar que la etapa de pruebas del grupo 2 se encuentra aún en proceso por lo que esta información será actualizada y está disponible en los anexos digitales (**ANEXO 18**).



FIGURA 67 - RESULTADOS DE LAS PROPUESTAS REALIZADAS POR LOS EQUIPOS DOCENTES

Elaboración propia

En base a lo anterior se puede mencionar que:

- La herramienta tuvo una buena recepción, obteniendo una nota general de 10 (mejor valoración posible) y un 9,8 como nota promedio de todas sus herramientas, siendo varias las herramientas con nota máxima y el resto de herramientas con nota mínima 9, indicando correcciones menores.
- Las calificaciones propias de cada nivel en torno a sus propuestas fueron también positivas, recibiendo, hasta ahora, la mejor calificación posible dentro de la escala (“Excelente”)

TABLA 31 - RESULTADOS DE LA HERRAMIENTA PASO A PASO
Elaboración propia

n°	AFIRMACIÓN	CALIFICACIÓN										CALIFICACIÓN PROMEDIO	
			1	2	3	4	5						
1	El producto me ayuda a cumplir con la planificación pedagógica y mejora la experiencia de aprendizaje	G1	muy de acuerdo										MUY DE ACUERDO
		G2	muy de acuerdo										
2	El producto es fácil de usar	G1	muy de acuerdo										DE ACUERDO
		G2	de acuerdo										
3	Es probable que recomiende el producto a otra persona	G1	muy de acuerdo										MUY DE ACUERDO
		G2	muy de acuerdo										
4	El producto es estéticamente agradable y acorde al contexto	G1	muy de acuerdo										MUY DE ACUERDO
		G2	muy de acuerdo										
5	Nota general de Paso a Paso	G1					10						10 (MUY BUENA)
		G2					10						

El análisis comparativo entre los objetivos planteados al inicio de la investigación y los resultados obtenidos en la etapa de pruebas revela una coherencia general, aunque también se identifican ciertas discrepancias y áreas de mejora.

- **Objetivo General**

Propuesto: “Desarrollar estrategias de diseño para evaluar y reinterpretar los espacios educativos públicos en la primera infancia chilena.”

Resultados Preliminares: La herramienta “Paso a Paso” ha sido bien recibida por los equipos docentes y ha mostrado un potencial significativo para mejorar los espacios educativos. Sin embargo, la falta de tiempo y recursos por parte del equipo docente y la alta rotación del personal han sido obstáculos importantes que han limitado la implementación completa de las estrategias propuestas.

Análisis Crítico: El objetivo general se ha cumplido parcialmente. Los resultados preliminares muestran que las estrategias de diseño propuestas son efectivas y aplicables, pero es necesario realizar más pruebas y evaluaciones en diversos contextos para validar completamente su efectividad y generalizar los resultados.

- **Objetivo Específico 1**

Propuesto: “Identificar los elementos y las características propios del espacio que influyen dentro de la experiencia de aprendizaje y dentro del servicio de provisión de educación parvularia en Chile.”

Resultados Preliminares: Las actividades realizadas en la etapa de pruebas, como las observaciones iniciales y los cuestionarios docentes, permitieron identificar elementos clave del espacio educativo, como la flexibilidad del mobiliario, la distribución espacial y la presencia de áreas diferenciadas para distintas actividades.

Análisis Crítico: Este objetivo se ha cumplido en gran medida con los resultados preliminares obtenidos. Las actividades realizadas han permitido identificar elementos críticos del espacio educativo, aunque un análisis más detallado y continuo es necesario para consolidar estos hallazgos.

- **Objetivo Específico 2**

Propuesto: “Identificar elementos del espacio de aprendizaje que influyen en la agencia infantil y el proceso pedagógico, estableciendo criterios de evaluación para mejorar la planificación pedagógica y la experiencia de aprendizaje.”

Resultados Preliminares: La observación de las interacciones de los niños y niñas con el espacio, así como el análisis de las bitácoras de los equipos docentes, permitieron identificar la importancia de la flexibilidad espacial, la accesibilidad a los materiales y la posibilidad de elección y autonomía en el juego. No obstante, la falta de tiempo y recursos del equipo docente, así como la alta rotación del personal, limitaron la posibilidad de profundizar en el análisis de estos elementos y establecer criterios de evaluación más precisos.

Análisis Crítico: Este objetivo se está cumpliendo progresivamente. Los datos recopilados hasta ahora son valiosos, pero las limitaciones identificadas indican la necesidad de continuar investigando para establecer criterios de evaluación claros y aplicables en diferentes contextos educativos.

- **Objetivo Específico 3**

Propuesto: “Proponer un set de herramientas que permita la reinterpretación espacial de espacios educativos de primera infancia en Chile.”

Resultados Preliminares: La creación y uso de la herramienta “Paso a Paso” ha permitido a los equipos docentes evaluar y rediseñar sus espacios de aprendizaje, y los resultados preliminares sugieren que puede ser un recurso valioso para promover la agencia infantil. Sin embargo, las limitaciones encontradas durante la implementación, como la falta de familiarización y capacitación del equipo docente, así como la falta de recursos en algunos establecimientos, señalan la necesidad de realizar ajustes y mejoras en la herramienta para asegurar su eficacia y adaptabilidad a diferentes contextos.

Análisis Crítico: Este objetivo muestra un avance positivo con la creación y prueba del prototipo “Paso a Paso”. Las correcciones basadas en la retroalimentación son cruciales para asegurar su

relevancia y utilidad. No obstante, es necesario realizar ajustes y mejorar la capacitación del personal para maximizar la eficacia y adaptabilidad de la herramienta.

En conclusión, los resultados preliminares de la etapa de pruebas respaldan la relevancia y efectividad de las estrategias de diseño propuestas en la investigación. Sin embargo, las limitaciones encontradas durante la implementación resaltan la necesidad de continuar investigando y mejorando la herramienta “Paso a Paso”, así como de desarrollar políticas públicas que apoyen la creación de espacios educativos más flexibles, adaptables y centrados en el niño. Los resultados finales de la investigación, incluyendo el análisis de las pruebas pendientes y la validación de la propuesta pedagógica, serán presentados en la defensa de tesis, complementando y enriqueciendo los hallazgos preliminares aquí expuestos.

4.2.2. Relevancia de las Estrategias de Diseño

En esta sección, se profundizará en la relevancia de las estrategias de diseño implementadas en el proyecto “Paso a Paso”, analizando su impacto en la promoción de la agencia infantil y la mejora de los espacios educativos de primera infancia. Se abordará la importancia del diseño como herramienta de intervención y participación, así como el origen y motivación del proyecto, su alcance y estrategias de implementación.

- **El Diseño como herramienta de intervención y participación**

Como diseñador industrial, este proyecto me ha permitido explorar unos pasos más allá de los límites tradicionales de la disciplina y sumergirme en el diseño de espacios educativos, demostrando la capacidad del diseño para abordar desafíos complejos y multifacéticos. “Paso a Paso” no es simplemente un producto final, sino un proceso de co-creación que involucra a educadoras, párvulos y otros profesionales en la transformación de los espacios de aprendizaje.

A lo largo de este proceso, se utilizaron diversas metodologías, desde la observación etnográfica y las entrevistas en terreno hasta la creación de prototipos y la retroalimentación constante con los usuarios. Esta experiencia interdisciplinaria enriqueció mi formación como diseñador y me permitió comprender la importancia de integrar diferentes perspectivas y conocimientos en la búsqueda de soluciones innovadoras y efectivas.

La creación de “Paso a Paso” no solo ha sido un desafío profesional, sino también un viaje personal de aprendizaje y crecimiento. El contacto directo con la realidad de la educación pública, los jardines infantiles y la interacción con los niños, niñas y educadoras me permitieron comprender la importancia de diseñar desde la empatía y la sensibilidad, poniendo en el centro las necesidades y aspiraciones de los usuarios.

Este proceso ha reforzado en mí que el diseño puede ser una poderosa herramienta de intervención social, capaz de generar cambios significativos en la vida de las personas. Al diseñar procesos y herramientas que empoderen a los equipos docentes y promuevan la participación activa de los

niños y niñas, estamos contribuyendo a la construcción de una educación más justa, equitativa y transformadora.

- **Origen y motivación del proyecto**

El origen de este proyecto se remonta a mi segundo año de universidad, cuando, bajo la guía de la profesora Rebeca Silva, exploramos el funcionamiento de un jardín infantil desde la perspectiva de la ergonomía. Esta experiencia inicial despertó en mí un profundo interés por el potencial transformador de los espacios educativos y la posibilidad de mejorarlos a través del diseño.

Años más tarde, al retomar esta inquietud, me sentí especialmente motivado por el desafío de trabajar con infantes, un grupo etario a menudo subestimado en términos de investigación y diseño. La convicción de que potenciar el desarrollo de las nuevas generaciones es clave para un futuro mejor impulsó mi interés en la primera infancia, etapa crucial donde el diseño de espacios educativos adecuados puede tener un impacto significativo y duradero.

El contexto chileno, con recursos limitados en educación parvularia, reforzó mi motivación para crear una herramienta accesible y adaptable a diversas realidades. Así nació “Paso a Paso”, una solución práctica y efectiva para mejorar los espacios educativos, incluso en contextos de escasez, fomentando la creatividad de los equipos docentes.

A lo largo de este proceso, la aplicación de diversas metodologías de diseño, desde la observación etnográfica hasta la creación de prototipos, enriqueció mi formación y me permitió comprender la importancia de integrar diferentes perspectivas en la búsqueda de soluciones innovadoras. El contacto directo con la realidad de los jardines infantiles y la interacción con niños, niñas y educadoras me confirmaron la necesidad de diseñar desde la empatía, poniendo en el centro las necesidades de los usuarios.

Los resultados preliminares obtenidos en el trabajo de campo reafirman la relevancia de este proyecto y su potencial para generar un cambio positivo en la educación parvularia. La herramienta “Paso a Paso” no solo ha demostrado ser un recurso valioso para los equipos docentes, sino que

también ha evidenciado la capacidad del diseño para abordar problemáticas sociales y educativas, abriendo un camino hacia una educación más equitativa y centrada en el niño

- **Alcance del proyecto**

Si bien “Paso a Paso” se encuentra en una etapa inicial de desarrollo, enfocado en un caso de estudio específico y en proceso de retroalimentación, sus resultados preliminares demuestran potencial para ser escalado y replicado en diferentes contextos. La herramienta, diseñada para ser flexible y adaptable, puede implementarse en una amplia gama de establecimientos de educación parvularia, desde jardines infantiles individuales hasta redes de establecimientos como la Corporación para la Infancia.

La versatilidad de “Paso a Paso” permite abordar las diversas realidades humanas, sociales y culturales presentes en los distintos establecimientos, ofreciendo un marco de trabajo que se adapta a las necesidades y recursos de cada contexto. Esto posibilita no solo la mejora de espacios educativos a nivel local, sino también la creación de un impacto a nivel institucional o intercomunal, promoviendo así un cambio significativo en la calidad de la educación parvularia en Chile.

La implementación en el Jardín Infantil Cardenal Silva Henríquez, a pesar de los desafíos encontrados, sugiere que “Paso a Paso” puede ser ejemplo de un proyecto de diseño que permita empoderar a los equipos docentes y fomentar la agencia infantil en una variedad de contextos. La adaptabilidad de la herramienta, su enfoque en la reutilización de recursos y su capacidad para fomentar la creatividad y la participación activa de los niños y niñas, la convierten en una solución prometedora para abordar las necesidades y desafíos de la educación parvularia en Chile.

4.2.3.Limitaciones del Estudio

- **Análisis crítico de las limitaciones encontradas durante la investigación.**

Uno de los desafíos más significativos en la implementación de la herramienta fue la falta de tiempo y recursos por parte del equipo docente. Las educadoras y técnicas a menudo se ven sobrecargadas de trabajo, lo que dificulta la dedicación de tiempo y energía a la planificación y rediseño del espacio educativo. Es fundamental comprender que el contexto laboral del equipo docente, caracterizado por múltiples responsabilidades y tareas diarias, puede limitar su capacidad para incorporar nuevas herramientas y metodologías. En este sentido, es importante que la propuesta considere estrategias para optimizar el tiempo de planificación y reducir la carga de trabajo del equipo docente.

Además, la alta rotación del personal y las frecuentes licencias médicas, como se observó en el jardín infantil, pueden interrumpir el proceso de implementación y dificultar la continuidad de las mejoras propuestas. En este sentido, es crucial diseñar herramientas que sean fáciles de entender y aplicar, incluso en contextos de cambios en el personal docente. Esto implica proporcionar instrucciones claras y concisas, así como recursos de apoyo que faciliten la comprensión y el uso de la herramienta.

Otro desafío importante fue la necesidad de una mayor familiarización y capacitación del equipo docente en el uso de “Paso a Paso”. Aunque se proporcionó un instructivo detallado, la falta de tiempo y la sobrecarga de trabajo dificultaron una comprensión profunda de la herramienta y su potencial. Esto resalta la importancia de ofrecer instancias de capacitación y acompañamiento a los equipos docentes para asegurar una implementación efectiva de la propuesta, así como considerar la posibilidad de adaptar la herramienta para que sea más intuitiva y fácil de usar, minimizando la necesidad de una capacitación exhaustiva.

La falta de materiales y recursos en algunos establecimientos educativos también puede ser un obstáculo para la implementación de propuestas de reinterpretación espacial. En este sentido, es importante que la propuesta considere alternativas de bajo costo y fácil acceso, utilizando materiales reciclados o disponibles en el entorno, y fomentando la creatividad y el ingenio del equipo docente para adaptar la herramienta a sus recursos disponibles.

Finalmente, es relevante considerar las diferencias individuales en la disposición y apertura al cambio por parte del equipo docente. Algunas educadoras y técnicos pueden mostrar mayor resistencia o dificultad para incorporar nuevas metodologías y herramientas en su práctica pedagógica. Por lo tanto, es fundamental que la propuesta contemple estrategias para abordar estas diferencias individuales, ofreciendo apoyo y acompañamiento personalizado a quienes lo necesiten, y fomentando un ambiente de confianza y colaboración que facilite la adopción de la herramienta.

4.3 PROYECCIONES

4.3.1. Proyecciones generales en cuanto a la herramienta

Las proyecciones generales de “Paso a Paso” apuntan a consolidar su rol como una herramienta de diseño que facilite la reinterpretación de espacios educativos en la primera infancia, promoviendo la agencia infantil y mejorando la experiencia de aprendizaje. Para lograr este objetivo, se plantean las siguientes líneas de acción:

- **Ampliación del estudio:** Es fundamental realizar una extensa cantidad de pruebas en distintos establecimientos que representen una variedad de realidades socioeconómicas y geográficas dentro del territorio nacional. Esto permitirá recopilar una mayor cantidad de datos y feedback, enriqueciendo la comprensión del impacto de la herramienta y su adaptabilidad a diferentes contextos.
- **Desarrollo de recomendaciones:** Se debe continuar la exploración y creación de recomendaciones de diseño, especialmente en cuanto a configuraciones espaciales que fomenten la agencia infantil. Esto implica investigar nuevas estrategias pedagógicas y espaciales, así como generar recursos visuales y materiales de apoyo que faciliten la implementación de estas recomendaciones en el aula.
- **Packaging y procesos:** Se explorarán alternativas para mejorar el packaging de la herramienta, buscando soluciones que permitan una mayor reproducción del mismo y faciliten su distribución a un mayor número de establecimientos educativos. Se considerarán materiales más económicos y procesos de producción más eficientes, sin comprometer la calidad y durabilidad del producto.

Al pensar en su producción masiva se debe considerar que los costos productivos expuestos fueron cotizados para su creación a una mínima escala (de 1 a 2 ejemplares), y por lo tanto deberán actualizarse en torno a los procesos, servicios y herramientas disponibles en una escala mayor.

- **Desarrollo de plataforma digital:** Se proyecta la creación de un sitio web o la inclusión de un pendrive que contenga todos los documentos y recursos de “Paso a Paso”, incluyendo las fichas fotocopiables (ahora listas para su impresión), el instructivo y el cuaderno multipropósito. Esta plataforma digital facilitará el acceso y la reproducción de los materiales, permitiendo a los equipos docentes utilizar la herramienta de manera más eficiente, autónoma y colectiva.
- **Ampliación de piezas representativas:** Se propone explorar la creación de más piezas representativas para la maqueta 3D, incluyendo colchonetas, juguetes y otros artículos de uso común en el aula. Esto permitirá a los equipos docentes simular y experimentar con una mayor variedad de configuraciones espaciales, enriqueciendo el proceso de reinterpretación del espacio educativo.
- **Diseño de herramientas de repuesto:** Se plantea la creación y producción de paquetes individuales de herramientas que permitan su reposición tras agotarlas (por ejemplo, set de stickers, una nueva carpeta de registro, una expansión en las piezas representativas, etc.). Esto para solventar la cantidad limitada de procesos completos que ofrece el kit hasta ahora.

Estas proyecciones buscan consolidar a “Paso a Paso” como una herramienta de diseño efectiva y accesible, que contribuya a la creación de espacios educativos que promuevan la agencia infantil y mejoren la calidad de la educación parvularia en Chile.

4.3.2. Aplicabilidad de las Propuestas de Diseño

- **Discusión sobre la escalabilidad y replicabilidad de las estrategias de diseño en otros contextos educativos**

Las estrategias de diseño propuestas en esta investigación, basadas en la flexibilidad, adaptabilidad y participación, tienen un alto potencial de escalabilidad y replicabilidad en diversos contextos educativos. La herramienta “Paso a Paso”, al ser modular y adaptable, puede ser utilizada en diferentes tipos de establecimientos de educación parvularia, tanto públicos como privados, y en contextos socioculturales diversos. Su enfoque en la reinterpretación del espacio existente, utilizando materiales de bajo costo y fomentando la creatividad, facilita su implementación en instituciones con recursos limitados. Además, la herramienta puede ser adaptada a diferentes niveles educativos,

desde la sala cuna hasta la transición, ajustando las actividades y recomendaciones a las necesidades específicas de cada grupo etario.

- **Sugerencias para futuras investigaciones o proyectos que puedan beneficiarse de los hallazgos**

Los hallazgos de esta investigación abren nuevas líneas de investigación en el campo del diseño de espacios educativos para la primera infancia. Se sugiere explorar la relación entre la flexibilidad espacial y el desarrollo de habilidades socioemocionales en los niños y niñas, así como el impacto de la participación de la comunidad educativa en la creación de ambientes de aprendizaje más significativos y efectivos. También sería relevante investigar cómo la tecnología puede integrarse en la herramienta “Paso a Paso” para potenciar su alcance y efectividad, por ejemplo, mediante el desarrollo de una plataforma digital interactiva que facilite la colaboración y el intercambio de experiencias entre docentes.

4.3.3. Recomendaciones para Políticas Educativas

- **Propuestas para la implementación de políticas públicas basadas en los resultados de la investigación**

Los resultados de esta investigación respaldan la necesidad de políticas públicas que promuevan la flexibilidad y adaptabilidad de los espacios educativos en la primera infancia. Se propone la creación de programas de financiamiento que incentiven la adquisición de mobiliario modular y materiales didácticos versátiles, así como la capacitación docente en diseño de espacios de aprendizaje y metodologías pedagógicas innovadoras. Además, se sugiere la revisión y actualización de las normativas vigentes para asegurar que estas promuevan la creación de ambientes de aprendizaje que fomenten la agencia infantil, considerando aspectos como la flexibilidad espacial, la participación de la comunidad educativa y el uso de materiales naturales y sostenibles.

- **Recomendaciones específicas para autoridades educativas y diseñadores de políticas**

Se recomienda a las autoridades educativas y diseñadores de políticas considerar la importancia del espacio como tercer educador en la formación de políticas públicas para la primera infancia. Esto implica invertir en la creación de espacios educativos que sean flexibles, adaptables y que promuevan la participación activa de los niños y niñas. Además, se sugiere fomentar la colaboración entre educadores, diseñadores y arquitectos para crear espacios de aprendizaje que respondan a las necesidades pedagógicas y de desarrollo de los párvulos. También es fundamental promover la investigación y la evaluación continua de los espacios educativos, utilizando herramientas como “Paso a Paso” para identificar áreas de mejora e implementar cambios que beneficien a la comunidad educativa en su totalidad.

4.3.4. Futuras Líneas de Investigación

- **Identificación de áreas de investigación que surgieron como relevantes durante el estudio**

A lo largo del estudio, surgieron diversas áreas de investigación que podrían profundizar la comprensión del impacto del diseño en la educación parvularia. Algunas de estas áreas incluyen:

1. La relación entre la flexibilidad espacial y el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños y niñas, explorando cómo la adaptabilidad del entorno puede influir en la empatía, la colaboración y la resolución de conflictos.
2. El impacto de la participación de la comunidad educativa (incluyendo familias, docentes y directivos) en el diseño y reinterpretación de espacios de aprendizaje, analizando cómo esta colaboración puede fortalecer el sentido de pertenencia y mejorar la calidad educativa.
3. La integración de tecnologías digitales en el diseño de espacios educativos para la primera infancia, investigando cómo herramientas como aplicaciones móviles o plataformas en línea pueden complementar y enriquecer la experiencia de aprendizaje de los párvulos.

4. El estudio de la influencia de los materiales y texturas en el desarrollo sensorial y motor de los niños y niñas, explorando cómo diferentes elementos del entorno pueden estimular la exploración y el descubrimiento.
- **Propuestas de nuevas preguntas de investigación y metodologías para explorar en el futuro**

Para futuras investigaciones, se proponen las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se puede medir de manera objetiva el impacto de la flexibilidad espacial en el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños y niñas?
- ¿Qué estrategias de participación comunitaria son más efectivas para involucrar a las familias en el diseño y reinterpretación de espacios educativos?
- ¿Cómo se pueden integrar las tecnologías digitales de manera significativa y segura en los espacios de aprendizaje de la primera infancia?
- ¿Qué materiales y texturas son más adecuados para estimular el desarrollo sensorial y motor de los niños y niñas en diferentes etapas de la primera infancia?

Para responder a estas preguntas, se podrían utilizar metodologías mixtas que combinen enfoques cualitativos y cuantitativos. Por ejemplo, se podrían realizar estudios longitudinales para evaluar el impacto a largo plazo de la flexibilidad espacial en el desarrollo infantil, o utilizar herramientas de análisis de datos para medir la interacción de los niños y niñas con diferentes materiales y texturas. Además, se podrían emplear técnicas de investigación participativa para involucrar a la comunidad educativa en el diseño y evaluación de espacios de aprendizaje, como mapeos colectivos que permitan una integración de diversas miradas de la comunidad educativa.

4.3.5. Conclusión General

En conclusión, este proyecto de título ha destacado la importancia del diseño en proyectos interdisciplinarios y en el desarrollo de herramientas que apoyan, optimizan y refrescan la labor de otras disciplinas. A través de un enfoque colaborativo y centrado en el usuario, se ha desarrollado una estrategia que ha permitido avanzar significativamente en el cumplimiento de los objetivos planteados, abordando las tareas asociadas de manera efectiva.

La herramienta “Paso a Paso” ha sido central en este proceso, facilitando a los equipos docentes la evaluación y rediseño de sus espacios educativos. Los resultados preliminares obtenidos durante las pruebas en el Jardín Infantil Cardenal Silva Henríquez han demostrado la relevancia de las estrategias de diseño propuestas. Se ha observado una mejora en la planificación pedagógica y en la experiencia de aprendizaje de los niños y niñas, subrayando la importancia de elementos como la flexibilidad espacial y la accesibilidad a los materiales.

Específicamente, los objetivos de identificar los elementos y características del espacio que influyen en la experiencia de aprendizaje, así como aquellos que impactan en la agencia infantil y el proceso pedagógico, han sido abordados de manera rigurosa. Además, se ha trabajado en la propuesta de un set de herramientas para la reinterpretación espacial de los espacios educativos de primera infancia en Chile. No obstante, es crucial reconocer que algunas pruebas aún están pendientes y que las limitaciones encontradas, como la falta de tiempo y recursos del equipo docente, requieren de soluciones adicionales y ajustes continuos.

El proyecto ha demostrado el valor del diseño como herramienta de intervención social, capaz de generar cambios significativos y duraderos. La colaboración con educadoras, párvulos y otros profesionales ha enriquecido el proceso, destacando la importancia de diseñar desde la empatía y la sensibilidad para responder adecuadamente a las necesidades de los usuarios.

Aunque el camino hacia la implementación completa de “Paso a Paso” aún está en curso, los avances logrados hasta ahora marcan un paso importante hacia la transformación de los espacios educativos en Chile. Se espera que los resultados futuros y las validaciones adicionales en la defensa

del proyecto de título fortalezcan aún más esta propuesta, consolidando su impacto en la educación parvularia.

En resumen, “Paso a Paso” ha sido un viaje de aprendizaje y crecimiento tanto profesional como personal. Este proyecto de título representa un testimonio del potencial del diseño para contribuir a un futuro más equitativo y justo en la educación de la primera infancia en Chile, y confiamos en que los resultados finales reflejarán plenamente este objetivo.

- **Agradecimientos y cierre del capítulo.**

A modo personal, el investigador presenta sus más sinceros agradecimientos:

- A la Corporación para la Infancia y al Jardín Cardenal Silva Henríquez, en específico a la directora, equipos docentes y funcionarias del establecimiento, que siempre me recibieron con una sonrisa, entregándome su constante colaboración con el proyecto.
- A la diseñadora y académica Rebeca Silva Roquefort, que durante el desarrollo de esta investigación, apoya de manera constante, caracterizándose por su trato humano, amabilidad y empatía, convirtiéndose en un pilar fundamental de la misma. Desde la génesis del proyecto, sus conocimientos y enseñanzas han sido parte transversal de mi formación profesional y personal. Muchas gracias por su guía y ayuda.
- A Diego por ser mi constante ancla a tierra, sin tu comprensión y compañía ni este ni otros proyectos de vida serían posibles.
- A Florencia por ser el tesoro más valioso que me entregó este camino universitario. Gracias por tantas noches de desvelo juntos y por siempre creer en mí.
- A mi familia, tanto la biológica como la creada en el camino, gracias por impulsarme día a día a superarme como persona.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

24HORAS.CL. (2023, JUNIO 7). *Índice de Vulnerabilidad Sociodelictual: las 40 comunas que lideran el ranking.* Recuperado de: <https://www.24horas.cl/actualidad/nacional/indice-de-vulnerabilidad-sociodelictual-las-40-comunas-que-lideran-el-ranking>

24horas.cl. (2023, junio 7). 24horas.cl.

ABU-LUGHOD, L. (1990). *The romance of resistance: Tracing transformations of power through Bedouin women.* American Ethnologist, 17(1), 41-55.

ADLERSTEIN G., MANNS G., & GONZÁLEZ R. (2016). *Pedagogías para habitar el jardín infantil - Construcciones desde el Modelamiento del Ambiente Físico de Aprendizaje (MAFA).* Ediciones UC.

AHEARN, L. M. (2001). *Language and Agency.* Annual Review of Anthropology, 30, 109-137.

ARCHIVO UC. (2015). [Imagen correspondiente a la noticia: "Proyecto de educación parvularia obtiene segundo lugar en concurso FONDEF IDEa"]. Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <https://www.uc.cl/noticias/proyecto-de-educacion-parvularia-obtiene-segundo-lugar-en-concurso-fondef-idea/>

ARKITEMA ARCHITECTS. (2014). *Fotografías de Hellerup School.* Divisare. Recuperado de: <https://divisare.com/projects/258398-arkitema-architects-hellerup-school>

BERGER, P., & LUCKMANN, T. (1984[1968]). *La construcción social de la realidad.* Amorrortu.

BOURDIEU, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice.* Cambridge Univ. Press.

CAICEO, J. (2011). *Desarrollo de la educación parvularia en Chile.* Río Grande del Sur, Brasil. Revista História da Educação, 15.

CAMPBELL, J. E., & SHIN, M. (2011). [Proceso de superposición de planos]. *En Essentials of Geographic Information Systems* [Libro digital]. Saylor Foundation. Recuperado de: https://saylordotorg.github.io/text_essentials-of-geographic-information-systems/index.html

CENTRO PARA EL NIÑO EN DESARROLLO DE LA UNIVERSIDAD DE HARVARD. (S.F.). *En breve: la ciencia del desarrollo infantil temprano.* <https://developingchild.harvard.edu/translation/en-breve-la-ciencia-del-desarrollo-infantilterprano/>

CHCC. (N.D.). *Presentación del Sistema ChCC. Acerca de Chile Crece Contigo.* <https://www.crececontigo.gob.cl/acerca-de-chcc/>

CNN CHILE. (2020, JUNIO 15). *Más de 10 mil inmigrantes residen en 42 comunas de Chile: Venezolanos son mayoría en seis regiones.* CNN Chile. Recuperado de https://www.cnnchile.com/pais/10-mil-inmigrantes-42-comunas-chile-ine_20200615/#:~:text=Seg%C3%BAn%20un%20estudio%20publicado%20por%20el%20diario%20El,Independencia%20%2855.816%29%2C%20Estaci%C3%B3n%20Central%20%2848.753%29%2C%20e%20Iquique%20%2844.304%29

COMAROFF, J., & COMAROFF, J. (1997). *Of Revelation and Revolution.* University of Chicago Press, 2.

CORPORACIÓN PARA LA INFANCIA (S.F.). *Propuesta Educativa Institucional* Corporación para la Infancia de Santiago. Recuperado de: <https://infancia.cl/modelo-educativo/>

CORSARO, W. (2011). *The Sociology of Childhood. 3rd ed.* Pine Forge Press

DAVIDSON, D. (1980[1971]). *Agency. in Essays on Actions and Events.* Clarendon Press.

DE MATHÍA, M. (S.F.). *Características específicas del desarrollo en la primera infancia.* https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/053_ninez1/material/descargas/caracteristicas_especificas_desarrollo_primera_infancia.pdf

DIARIO OFICIAL DE LA REPÚBLICA DE CHILE. (2009, SEPTIEMBRE 12). *Ley N°20.370.*

DIARIO OFICIAL DE LA REPÚBLICA DE CHILE. (2015, MAYO 05). *Ley N°20.832.*

EDUIMPULSA. (S.F.). *La teoría sociocultural de L. Vygotsky.* Eduimpulsa. Recuperado de <https://eduimpulsa.com/la-teoria-sociocultural-de-vygotsky/>

EDULAB UC. (N.D.). *Modelamiento del Ambiente Físico del Aprendizaje (MAFA). Soluciones educativas.* <https://edulab.uc.cl/soluciones/modelamiento-del-ambiente-fisico-del-aprendizaje-mafa/>

ELIGE EDUCAR. (2017). *Un breve recorrido por la historia de la educación parvularia en Chile.* Recuperado de <https://eligeeducar.cl/ideas-para-el-aula/un-breve-recorrido-por-la-historia-de-la-educacion-parvularia-en-chile/>

ESTEBAN, K. (2015). *La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo.* *Horizonte de la Ciencia*, 5 (9), 127-133.

FARNELL, B. (2000). *Getting out of the habitus: An alternative model of dynamically embodied social action.* *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 6(397-418).

FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE MUNICIPIOS Y PROVINCIAS. (S. F.). *Guía para proyectar y construir escuelas infantiles.* Recuperado de: <http://femp.femp.es/files/566-1151-archivo/Gu%C3%ADa%20para%20proyectar%20y%20construir%20escuelas%20infantiles.pdf>

FLEMMING, Z. (2007, ABRIL 20). *Historia Educación parvularia.* <https://www.uchile.cl/noticias/40985/historia-educacion-parvularia>

FOUCAULT, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison.* Pantheon.

FOUCAULT, M. (1978). *The History of Sexuality, Vols 1, 2.* Pantheon.

FOUCAULT, M. (2002). *Vigilar y castigar.* (Traducción de Aurelio Garzón del Camino) Editorial Siglo XXI. Recuperado de: https://www.redalyc.org/jatsRepo/5138/513857794005/html/index.html#redalyc_513857794005_ref7

FRASER MUSTARD, J. (S.F.). *Desarrollo del cerebro basado en la experiencia temprana y su efecto en la salud, el aprendizaje y la conducta.* OEA - *Desarrollo Infantil Temprano.* <http://www.oas.org/udse/dit2/relacionados/archivos/desarrollo-cerebral.aspx>

GIDDENS, A. (1979). *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis.* University of California Press.

HALPERIN, D. M. (1995). *Saint Foucault: Towards a Gay Hagiography.* Oxford Univ. Press.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ-COLLADO, C., & BAPTISTA LUCIO, P. (2014). *Metodología de la investigación (6.a ed.).* McGraw-Hill.

JENKINS, R. (1992). *Pierre Bourdieu.* London: Routledge

JENKS, C. (2005[1996]). *Childhood.* Routledge.

JUNJI (2021). *Norma técnica 2021. Mobiliario, equipamiento, textiles y calefacción.* https://www.junji.gob.cl/wp-content/uploads/2021/03/Norma_mobiliario_JUNJI_2021.pdf

MACLEOD, A. E. (1992). *Hegemonic relations and gender resistance: The new veiling as accommodating protest in Cairo.* *Signs*, 17(3), 533-557.

MANN, P. S. (1994). *Micro-Politics: Agency in a Postfeminist Era.* University of Minnesota Press.

MANN, P. S. (1994). *Micro-Politics: Agency in a Postfeminist Era.* University of Minnesota Press.

MARSHALL, C. (2017). *Montessori education: a review of the evidence base.* *npj Science of Learning*, 2(11). <https://doi.org/10.1038/s41539-017-0012-7>

MARX, K. (1852). *El 18 de Brumario de Luis Bonaparte.*

MATURANA, H. (1999). *La objetividad: un argumento para obligar.* Recuperado de: https://www.academia.edu/34693262/Humberto_Maturana_La_objetividad_un_argumento_para_obligar

MAYALL, B. (2002). *Towards a sociology for childhood. Thinking from children's lives.* Open University Press.

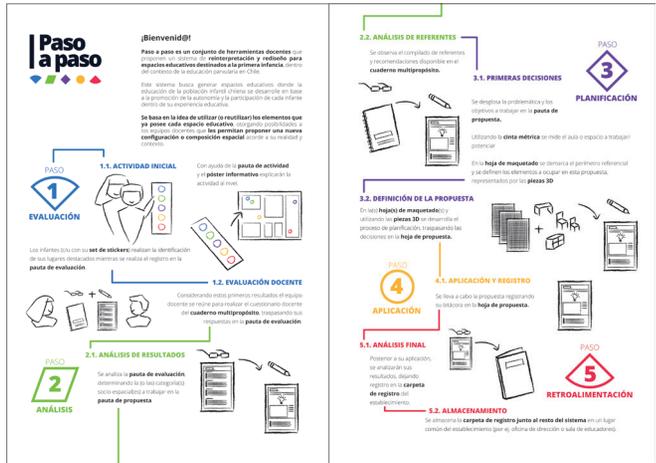
MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2016). *Criterios de diseño para los nuevos espacios educativos en el marco del fortalecimiento de la educación pública. Chile.* https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4638/criterios_dise%C3%B1o_espacios_educativos.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- MONAHAN, T. (2002).** *Flexible Space & Built Pedagogy: Emerging IT Embodiments*. *Inventio*, 1(4), 19. https://publicsurveillance.com/papers/built_pedagogy.pdf
- MONTESSORI, MARÍA. (1915).** *El método de la pedagogía científica*. (Trabajo original publicado en 1909). Biblioteca Nueva. Recuperado de: <https://idoc.pub/documents/el-metodo-de-la-pedagogia-cientifica-maria-montessoripdf-en5z5e3xqpn0>
- MONTESSORI, MARÍA. (1950).** *El niño, el secreto de la infancia*. (Trabajo original publicado en 1936). Diana, México. Recuperado de: <https://telefrenacalentamiento.files.wordpress.com/2018/10/montessori-el-nic3b1o-el-secreto-de-la-infancia.pdf>
- MONTESSORI, MARÍA. (1952).** *La mente absorbente del niño*. (Trabajo original publicado en 1949). Diana, México. Recuperado de: <https://www.estudiandopsicologia.info/2019/07/la-mente-absorbente-del-nino-maria.html>
- ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. (2010).** *Primera infancia: una mirada desde la neuroeducación*. Cerebrum. Recuperado de: <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/rh/primerainfancia-esp.pdf>
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (OCDE). (2023).** *Education at a Glance 2023*. Recuperado de: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/e13bef63-en.pdf>
- ORTNER, S. B. (1989).** *High Religion: A Cultural and Political History of Sherpa Buddhism*. Princeton Univ. Press.
- ORTNER, S. B. (2001).** *Specifying agency: the Comaroffs and their critics*. *Interventions*, 3(1), 76-84. <https://doi.org/10.1080/13698010020027038>
- O'HARA, D. T. (1992).** *Radical Parody: American Culture and Critical Agency After Foucault*. Columbia Univ. Press.
- ORTIZ, A. (2015).** *La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano*. *CES Psicología*, 8(2), 182-199. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802015000200011
- PÁVEZ, I., & SEPULVEDA, N. (2019).** *Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica*. *Sociedad e Infancias*, 3. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>
- PÉREZ, J. (2021).** *La maqueta: estrategia didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía*. Recuperado de: <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/columnas/la-maqueta-estrategia-didactica-para-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje-de-la-geografia>
- PIKLER, E. (1964).** *Desarrollo motor y autonomía en el niño*. Recuperado de: https://www.piklerloczy.org/sites/default/files/documentos/desarrollo_motor_y_postural_autonomo.pdf
- PIKLER, E. (1984).** *Movimiento en libertad: Desarrollo de la motricidad global*. Narcea Ediciones. Recuperado de: <https://desarrolloinfantil.com.ar/wp-content/uploads/2021/05/moverse-en-libertad.pdf>
- PSICOGENTE. (2009).** *Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de edad preescolar*. *Psicogente*, 12(22), 341-351. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia.
- ROUSSEAU, J. J. (1976).** *Emilio o de la educación* (4ta ed., D. Moreno, Ed., Estudio preliminar). Editorial Porrúa.
- SAID, E. W. (1983).** *The World, the Text, and the Critic*. Harvard Univ. Press.
- SEGAL, J. M. (1991).** *Agency and Alienation: A Theory of Human Presence*. Rowman & Littlefield.
- SEWELL, W. H. (1992).** *A theory of structure: Duality, agency, and transformation*. *American Journal of Sociology*, 98(1), 1-29.
- STACEY, S. (2015).** *Currículo emergente: Planificación para lo que los niños pueden enseñarnos*. *Young Children*, 70(5), 88-93. Recuperado de: <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/nov2015/Emergent-curriculum>
- SUTTER, L. (2013).** *Espacios en movimiento - Guía de diseño para espacios de aprendizaje infantil*. Universidad de Costa Rica, Facultad de Ingeniería, Escuela de Arquitectura.
- SZTOMPKA, P. (1994).** *Agency and Structure: Reorienting Social Theory*. *International Studies in Global Change*, Vol. 4. Gordon Breach.
- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN PARVULARIA. (2022).** *Informe de caracterización de la educación parvularia*. Chile. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/04/Informe-Characterizacion-Oficial-2022.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1: Ficha de corrección: Instructivo de uso - Versión n°1	211
ANEXO 2: Ficha de corrección: Instructivo de uso - Versión n°2	212
ANEXO 3: Ficha de corrección: Instructivo de uso - Versión n°3	213
ANEXO 4: Ficha de corrección: Instructivo de uso - Versión n°4	214
ANEXO 5: Extractos del Instructivo de uso - Índice y Contenido	215
ANEXO 6: Ficha de corrección: Figuras representativas - Versión n°1	216
ANEXO 7: Ficha de corrección: Figuras representativas - Versión n°2	217
ANEXO 8: Ficha de corrección: Figuras representativas - Versión n°3	218
ANEXO 9: Comparación entre versiones de impresión 3D	219
ANEXO 10: Ficha de corrección: Pauta de actividad inicial - Versión n°1	220
ANEXO 11: Ficha de corrección: Pauta de actividad inicial - Versión n°2	221
ANEXO 12: Ficha de corrección: Stickers actividad inicial - Versión n°1	222
ANEXO 13: Ficha de corrección: Stickers actividad inicial - Versión n°2	223
ANEXO 14: Registro de pruebas preliminares de la actividad inicial	224
ANEXO 15: Ficha de corrección: Cuestionario docente - Versión n°1	225
ANEXO 16: Ficha de corrección: Cuestionario docente - Versión n°2	226
ANEXO 17: Registro de pruebas preliminares del cuestionario docente	227
ANEXO 18: Anexos digitales - Códigos QR	228

ANEXO 1 - FICHA DE CORRECCIÓN: INSTRUCTIVO DE USO - VERSIÓN N°1

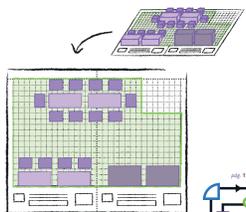
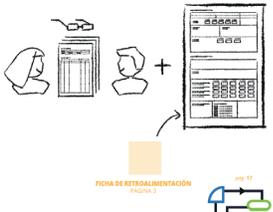
<p>HERRAMIENTA: Instructivo de uso</p>	<p>VERSIÓN N°: 1</p>
	<p>OBSERVACIONES:</p> <p>1 página tamaño carta (21,59 x 27,94 cm) impresa por ambas caras</p> <p>Posee una breve introducción y las herramientas asociadas a cada paso</p> <p>En cuanto a dimensiones, se tiene como referente los instructivos de juegos de mesa similares a lo descrito.</p>
<p>CORRECCIONES:</p> <p>El tamaño es demasiado pequeño para poder explicar el sistema completo de manera correcta e intuitiva</p> <p>La información debe ser descrita de manera extensa</p>	<p>DECISIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> Se modificarán las dimensiones y el formato del instructivo pasando a ser un librito.
<p>TÉCNICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> Maquetado en papel bond 90grs. Diseño digital con Adobe InDesign. Ilustraciones con Adobe Illustrator Prueba con docentes 	

£

ANEXO 2 - FICHA DE CORRECCIÓN: INSTRUCTIVO DE USO - VERSIÓN N°2

<p>HERRAMIENTA: Instructivo de uso</p>	<p>VERSIÓN N°: 2</p>
<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div data-bbox="298 393 604 863"> <p>paso a paso</p> <p>¡Bienvenido!</p> <p>Paso a paso es un conjunto de herramientas docentes que proponen un sistema de reinterpretación y rediseño para espacios educativos destinados a la primera infancia, dentro del contexto de la educación parvularia en Chile.</p> <p>Este sistema busca generar espacios educativos donde la educación de la población infantil chilena se desarrolle en base a la promoción de la autonomía y la participación de cada infante dentro de su experiencia educativa.</p> <p>Se basa en la idea de utilizar (o reutilizar) los elementos que ya posee cada espacio educativo, otorgando posibilidades a los equipos docentes que les permitan proponer una nueva configuración o composición espacial acorde a su realidad y contexto.</p> <p>Como lo indica su nombre, para la reinterpretación de espacios educativos presenciales se proponen una secuencia de pasos o etapas a seguir:</p> <p>1 evaluación, 2 análisis, 3 planificación, 4 aplicación, 5 retroalimentación</p> </div> <div data-bbox="676 393 982 863"> <p>1 evaluación</p> <p>1a. ACTIVIDAD INICIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> Analizar la pauta de actividad. Dividir las láminas de stickers (disponibles en el sobre 1a) y entregar un set de stickers a cada párvulo. Explicar la actividad al nivel, ayudándose del póster informativo (disponible en el sobre 1a). Los infantes realizan la identificación de sus lugares destacados mientras se registra la ubicación de cada sticker en la ficha de registro preliminar (disponible en el sobre 1a). <p>PAUTA DE ACTIVIDAD Párrafo 2</p> <p>1 set de stickers por hoja</p> <p>HOJA DE REGISTRO ANEXO 1 FICHA 12</p> </div> </div>	<p>OBSERVACIONES:</p> <p>Librillo de 16 páginas de tamaño media carta c/u (21,59 x 27,94 cm) impresas por ambas caras (incluye portada y contraportada.) Unido por corchetes.</p> <p>Se empieza a utilizar el logotipo (desde sus versiones previas) como indicador del paso en el que se encuentra la persona en ese momento.</p> <p>Se incorporan códigos QR para las fichas fotocopiables.</p>
<p>CORRECCIONES:</p> <p>La información se encuentra muy aglomerada.</p> <p>Los recursos visuales que enmarcan las páginas quitan aún más espacio visual libre para dejar como aire o utilizar mejor.</p>	<p>DECISIONES:</p> <p>Luego de consultar el diseño con la diseñadora María Araya se modifica la diagramación de las páginas. Otorgando mayor "aire" visual a cada página al priorizar que vaya sólo 1 una instrucción y/o una ilustración.</p>
<p>TÉCNICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> Maquetado en papel bond 90grs. Diseño digital con Adobe InDesign. Ilustraciones con Adobe Illustrator Filtro con diseñadora gráfica. 	

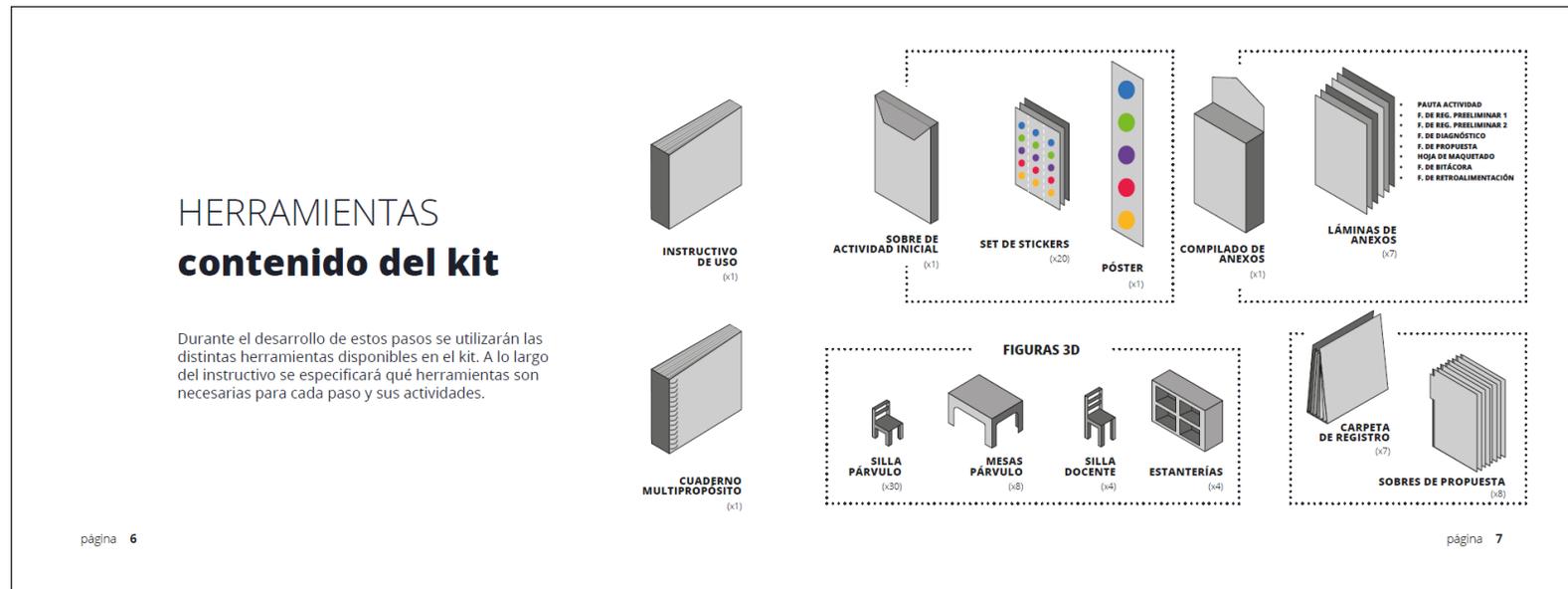
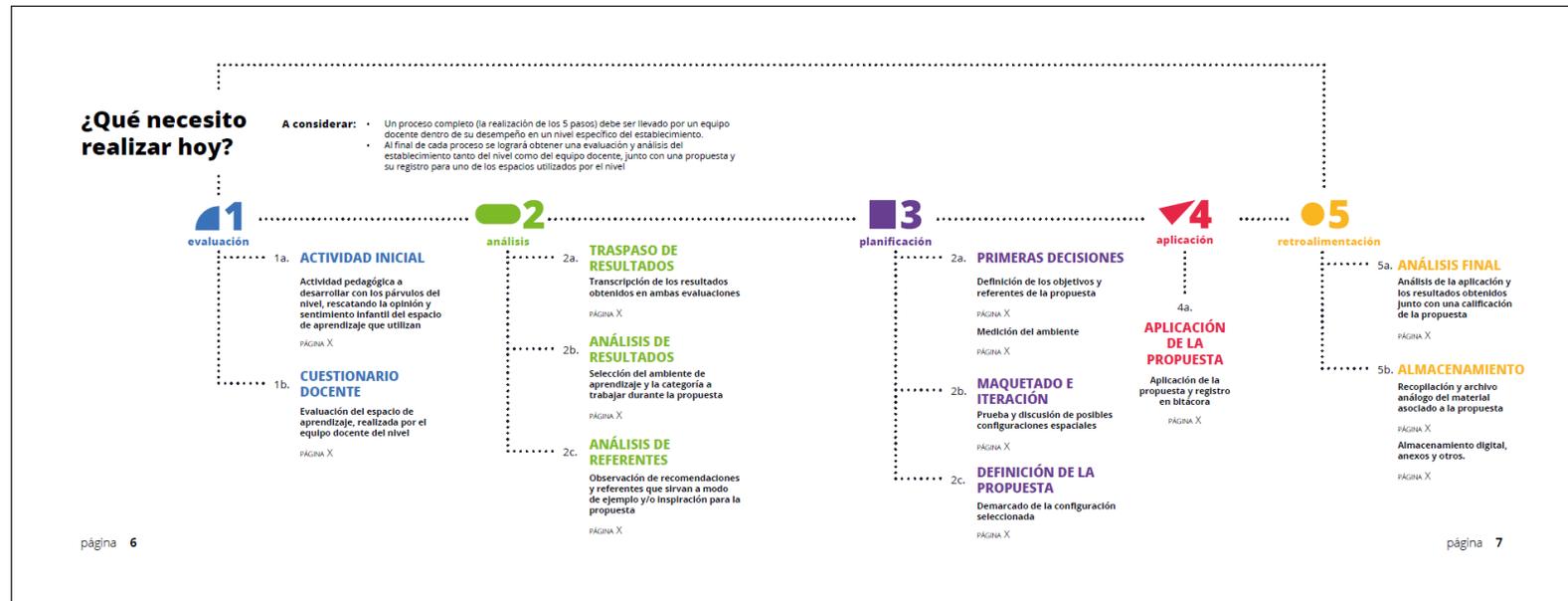
ANEXO 3 - FICHA DE CORRECCIÓN: INSTRUCTIVO DE USO - VERSIÓN N°3

<p>HERRAMIENTA: Instructivo de uso</p>	<p>VERSIÓN N°: 3</p>
<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>3 planificación</p> <p>3C. DEFINICIÓN DE LA PROPUESTA</p> <ul style="list-style-type: none"> Definir la configuración espacial de la propuesta. Demarcar en láser (hojas) de maquetado utilizadas todos los objetos en su posición designada.  <p>fig 15</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>5 retroalimentación</p> <p>5A. ANÁLISIS FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> Una vez se cumple el periodo definido para analizar la propuesta, se reúne el equipo docente para observar los registros de las fichas de análisis asociadas y completar la ficha de retroalimentación.  <p>FICHA DE RETROALIMENTACIÓN fig 17</p> </div> </div>	<p>OBSERVACIONES:</p> <p>20 páginas de tamaño media carta c/u (21,59 x 27,94 cm) impresa por ambas caras (incluye portada y contraportada.)</p> <p>Se eliminan los marcos y rectángulos que segmentaban la diagramación para evitar la fatiga visual.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>CORRECCIONES:</p> <p>El tamaño del instructivo no responde completamente al uso grupal de la herramienta por parte del equipo docente.</p> <p>La cantidad de detalle con la que se explica el sistema aún no es suficiente.</p> <p>Debe añadirse índice y otros elementos como anexos de las fichas fotocopiables a modo de referencia.</p>	<p>DECISIONES:</p> <p>Luego de consultar el diseño con el académico Félix Maldonado se decide aumentar las dimensiones y el detalle del instructivo, inspirados en manuales que trabajan bajo la premisa "DIY Toolkit" (como por ejemplo el de innovación social de NESTA - https://www.nesta.org.uk/toolkit/diy-toolkit/)</p> <hr/> <hr/>
<p>TÉCNICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> Maquetado en papel bond 90grs. Diseño digital con Adobe InDesign. Ilustraciones con Adobe Illustrator Filtro con experto en diseño gráfico y diseño de servicios. 	<hr/> <hr/> <hr/>

ANEXO 4 - FICHA DE CORRECCIÓN: INSTRUCTIVO DE USO - VERSIÓN N°4

<p>HERRAMIENTA: Instructivo de uso</p>	<p>VERSIÓN N°: 4 (final)</p>	
	<p>OBSERVACIONES:</p> <p>60 páginas de tamaño media carta c/u (21,59 x 27,94 cm) imprenta por ambas caras (incluye portada y contraportada.)</p> <p>Se incluyen nuevos elementos como índice, contenido del kit, anexos, indicadores, separadores y descripciones de cada paso.</p> <p>Se eliminan algunos elementos repetidos. Por ejemplo, el indicador del paso arriba a la izquierda se decidió usar solo en una de las dos páginas del pliego.</p>	
<p>CORRECCIONES:</p> <p>Pese a los códigos QR, se proyecta incluir un dispositivo de almacenamiento USB (pendrive) que contenga los archivos digitales de las fichas fotocopiables e incluso del instructivo y cuaderno multipropósito.</p>	<p>DECISIONES:</p> <hr/>	
<p>TÉCNICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maquetado en papel bond 90grs. con encuadernado simple • Prototipo final en papel bond 140grs. (páginas) y 280grs. (cubierta) • Diseño digital con Adobe InDesign. • Ilustraciones con Adobe Illustrator 		

ANEXO 5 - EXTRACTOS DEL INSTRUCTIVO DE USO - ÍNDICE Y CONTENIDO



ANEXO 6 - FICHA DE CORRECCIÓN: FIGURAS REPRESENTATIVAS - VERSIÓN N°1

HERRAMIENTA: <u>Figuras representativas</u>	VERSIÓN N°: <u>1</u>	
	OBSERVACIONES: Impresión 3D con filamento PLA de color negro con: <ul style="list-style-type: none"> • Infill: 20% • Grosor del filamento: 0,2 mm. (calidad media) • Sin planchado • Sin uso de soportes • Sin redondeo (fillet) en sus bordes y esquinas. 	
CORRECCIONES: <u>La inexistencia de soportes impide una impresión prolija de las patas de las sillas y mesas.</u> <u>La calidad de la impresión seleccionada, genera piezas con el trazado del filamento visible</u>	DECISIONES: <ul style="list-style-type: none"> • <u>Modificar el grosor del filamento, aumentando la calidad</u> • <u>Incluir el efecto de planchado disponible para lograr piezas más prolijas</u> • <u>Probar otras posiciones para sillas y mesas que eviten el uso de soportes y solucionen el problema de impresión en sus patas.</u> 	
TÉCNICAS: <ul style="list-style-type: none"> • <u>La escala de conversión estimada es 1:20</u> • <u>Impresión 3D con impresora Ender3 y Ultimaker Cura</u> • <u>Modelamiento 3D con Autodesk Inventor</u> 		

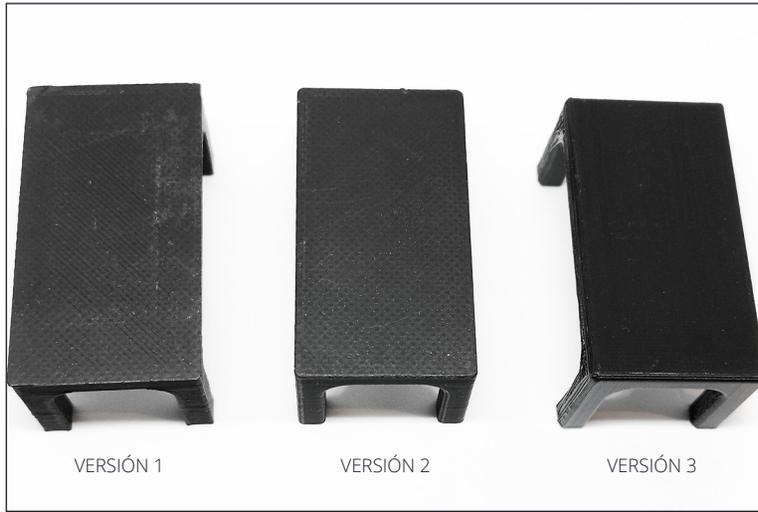
ANEXO 7 - FICHA DE CORRECCIÓN: FIGURAS REPRESENTATIVAS - VERSIÓN N°2

<p>HERRAMIENTA: <u>Figuras representativas</u></p>	<p>VERSIÓN N°: <u>2</u></p>
	<p>OBSERVACIONES:</p> <p>Impresión 3D con filamento PLA de color negro con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Infill: 20% • Grosor del filamento: 0,12 mm. (calidad alta) • Con planchado • Sin uso de soportes • Sin redondeo (fillet) en sus bordes y esquinas.
<p>CORRECCIONES:</p> <p><u>Aunque se modificó la posición de las piezas al momento de imprimirlas, se vuelve necesario el añadir soportes a la impresión.</u></p> <p><u>Se logra una pieza prolija con este grosor de filamento y el efecto planchado.</u></p> <p><u>Al tacto, se nota necesario el redondeo de algunos bordes y esquinas.</u></p> <p><u>Las patas de mesas y sillas aún se sientes fragiles al esfuerzo.</u></p>	<p>DECISIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Incluir soportes en la impresión de sillas y mesas</u> • <u>Aumentar el porcentaje de relleno (infill)</u> • <u>Incluir fillet a bordes y esquinas</u>
<p>TÉCNICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>La escala de conversión estimada es 1:20</u> • <u>Impresión 3D con impresora Ender3 y Ultimaker Cura</u> • <u>Modelamiento 3D con Autodesk Inventor</u> 	

ANEXO 8 - FICHA DE CORRECCIÓN: FIGURAS REPRESENTATIVAS - VERSIÓN N°3

HERRAMIENTA: <u>Figuras representativas</u>	VERSIÓN N°: <u>3 (final)</u>	
	OBSERVACIONES: <u>Impresión 3D con filamento PLA de color negro con:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Infill: 30% • Grosor del filamento: 0,12 mm. (calidad alta) • Con planchado • Con uso de soportes • Con redondeo (fillet) en sus bordes y esquinas. 	
CORRECCIONES: <u>Contar con soportes logró un acabado correcto en las patas de sillas y mesas</u> <u>Al aumentar el infill se lograron piezas suficientemente resistentes.</u> <u>El fillet seleccionado (de radio de 5mm.) logró suavizar los bordes y esquinas de las piezas.</u>	PROYECCIONES: <u>Explorar colores de filamento para diferenciar las piezas (sobre todo los dos tipos de sillas).</u> <u>Explorar acabados técnicas de terminación que mejoren el prototipo final.</u>	
TÉCNICAS: <ul style="list-style-type: none"> • <u>La escala de conversión estimada es 1:20</u> • <u>Impresión 3D con impresora Ender3 y Ultimaker Cura</u> • <u>Modelamiento 3D con Autodesk Inventor</u> 	<u>Explorar otras técnicas de impresión y/o fabricación para estas piezas 3D.</u>	

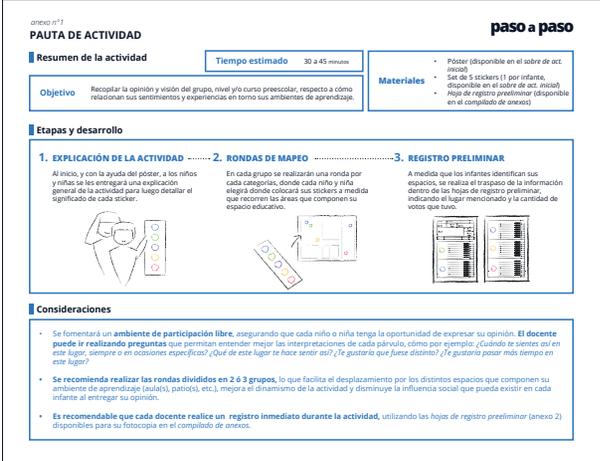
ANEXO 9 - COMPARACIÓN ENTRE VERSIONES DE IMPRESIÓN 3D



ANEXO 10 - FICHA DE CORRECCIÓN: PAUTA DE ACTIVIDAD INICIAL - VERSIÓN N°1

<p>HERRAMIENTA: Pauta actividad inicial</p>	<p>VERSIÓN N°: 1</p>
	<p>OBSERVACIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pauta tamaño carta en orientación vertical que describe la explicación de la actividad inicial.
<p>CORRECCIONES:</p> <p>El uso unicamente de texto dificulta su lectura y agobia visualmente.</p> <p>Utilizar grandes cantidades de color/tinta en el fondo dificulta su fotocopiado.</p>	<p>DECISIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modificar el diseño y la diagramación de la pauta, incluyendo ilustraciones que también se encuentren en el instructivo y reorganizando la jerarquía entre los contenidos
<p>TÉCNICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño digital en Adobe Illustrator • Maquetado inicial en papel bond 90grs. 	

ANEXO 11 - FICHA DE CORRECCIÓN: PAUTA DE ACTIVIDAD INICIAL - VERSIÓN N°2

<p>HERRAMIENTA: Pauta actividad inicial</p>	<p>VERSIÓN N°: 2 (final)</p>
	<p>OBSERVACIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pauta tamaño carta en sentido horizontal, que describe de manera más amigable la actividad inicial, aumentando la cantidad de aire visual e incluyendo ilustraciones que también se encuentran en el instructivo.
<p>CORRECCIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La producción y reproducción de la pauta ahora consume menor cantidad de tinta • La información se encuentra más fácil y mejor organizada • A modo de apoyo se decide incluir en la actividad inicial un póster que permite presentar las categorías de manera grupal. 	<p>PROYECCIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Continuar la etapa de pruebas en torno al aporte del póster
<p>TÉCNICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño digital en Adobe Illustrator • Maquetado inicial en papel bond 90 grs. • Prototipo final en papel sintético 180 grs. 	

ANEXO 12 - FICHA DE CORRECCIÓN: STICKERS ACTIVIDAD INICIAL - VERSIÓN N°1

HERRAMIENTA: <u>Stickers actividad inicial</u>	VERSIÓN N°: <u>1</u>	
	OBSERVACIONES: <ul style="list-style-type: none"> • <u>5 stickers circulares de 5 x 5 cm. para cada categoría de la actividad inicial. Cada sticker tiene una paleta de colores en su mayoría monocromática, lo que ayuda a su fácil reconocimiento y diferenciación.</u> • <u>Impresión digital en hojas papel kraft adhesivo de tamaño carta que posteriormente fueron cortadas a su forma circular.</u> 	
CORRECCIONES: <p><u>Mejorar unicidad en el estilo de los stickers e incluir el nombre de cada uno.</u></p> <p><u>Tener los stickers por separado ralentiza su uso</u></p>	DECISIONES: <ul style="list-style-type: none"> • <u>Se decide unificar los stickers en conjuntos de 5, permitiendo 3 de estos set por hoja carta (esto no afecta la cantidad máxima cubicada). Esto aumenta la autonomía infantil dentro de la actividad.</u> 	
TÉCNICAS: <ul style="list-style-type: none"> • <u>Ilustración digital en Adobe Illustrator</u> • <u>Impresión digital con impresora de inyección de tinta</u> • <u>Evaluación directa en jardín infantil.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Los stickers deben estar troquelados o contar con otra ayuda similar.</u> 	

ANEXO 13 - FICHA DE CORRECCIÓN: STICKERS ACTIVIDAD INICIAL - VERSIÓN N°2

<p>HERRAMIENTA: Stickers actividad inicial _____</p>	<p>VERSIÓN N°: _____ 2 (final) _____</p>
<div data-bbox="428 380 806 867" data-label="Image"> </div>	<p>OBSERVACIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hojas tamaño carta que contienen 3 grupos de 5 stickers troquelados cada uno. Dentro de las instrucciones del sistema se le recomienda <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>CORRECCIONES:</p> <p>El uso de los stickers según lo planeado queda sujeto al contexto en el que se encuentra en ese momento el nivel o la experiencia del equipo docente.</p> <p>Las ilustraciones deben ser aún más abstractas, por ejemplo disminuyendo la cantidad de elementos e información.</p>	<p>PROYECCIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incluir, en instructivo y/o pauta de la actividad, la sugerencia de quitar el adhesivo negativo para facilitar el uso por parte de los párvulos. • Explorar otros formatos de producción para los stickers sin descartar el formato individual propuesta en la versión n°1 • Iterar ilustraciones <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>TÉCNICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papel adhesivo blanco 140 grs. impreso con ploteo digital a rollo y troquelado con plotter de corte. • Ilustración digital en Adobe Illustrator <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

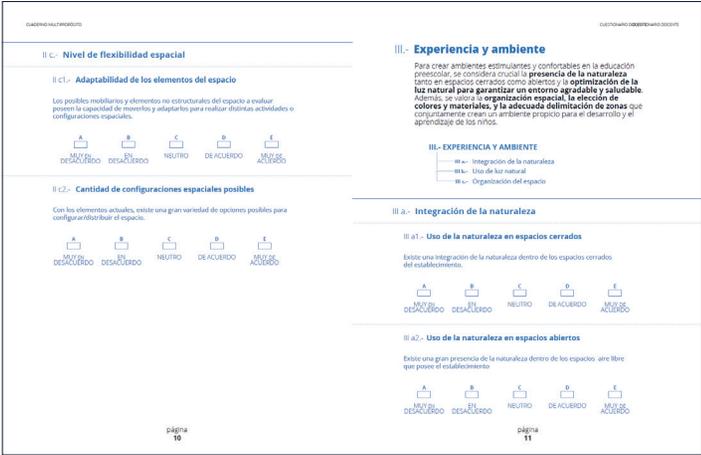
ANEXO 14 - REGISTRO DE PRUEBAS PRELIMINARES DE LA ACTIVIDAD INICIAL



ANEXO 15 - FICHA DE CORRECCIÓN: CUESTIONARIO DOCENTE - VERSIÓN N°1

<p>HERRAMIENTA: Cuestionario docente (C. Multipropósito)</p>	<p>VERSIÓN N°: 1</p>
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 48%;"> <p>II C. Nivel de flexibilidad espacial</p> <p>II C1.- Adaptabilidad de los elementos que componen el espacio</p> <p>El mobiliario interior y los elementos no estructurales del aula, ¿son posibles de adaptar y modificar para realizar distintas actividades o configuraciones?</p> <p><input type="checkbox"/> 1.- El espacio no puede adaptarse a diferentes configuraciones para eventos o actividades específicas.</p> <p><input type="checkbox"/> 2.- El espacio puede adaptarse a diferentes configuraciones para eventos o actividades específicas.</p> <p><input type="checkbox"/> 3.- El espacio puede adaptarse fácilmente a diferentes configuraciones para eventos o actividades específicas.</p> <p><input type="checkbox"/> 4.-</p> <p><input type="checkbox"/> 5.- El espacio puede adaptarse fácilmente a diferentes configuraciones para eventos o actividades específicas.</p> <p>II C2.- Cantidad de configuraciones espaciales posibles</p> <p>¿Qué tan amplio es el rango de adaptabilidad del espacio interior del aula?</p> <p><input type="checkbox"/> 1.- El espacio no permite configuraciones adicionales para adaptarse a diferentes usos.</p> <p><input type="checkbox"/> 2.-</p> <p><input type="checkbox"/> 3.- El espacio permite una variedad restringida de configuraciones para adaptarse a diferentes usos.</p> <p><input type="checkbox"/> 4.-</p> <p><input type="checkbox"/> 5.- El espacio permite una amplia variedad de configuraciones para adaptarse a diferentes usos.</p> <p style="text-align: center;">12</p> </div> <div style="width: 48%;"> <p>III.- Experiencia y ambiente</p> <p>Para crear ambientes estimulantes y confortables en la educación preescolar, se considera crucial la presencia de la naturaleza tanto en espacios cerrados como abiertos y la optimización de la luz natural para garantizar un entorno agradable y saludable. Además, se valora la organización espacial, la elección de colores y materiales, y la adecuada delimitación de zonas que conjuntamente crean un ambiente propicio para el desarrollo y el aprendizaje de los niños.</p> <p>III a.- Integración de la naturaleza en el espacio</p> <p>III a1.- Uso de la naturaleza en espacios cerrados</p> <p>¿Hasta qué grado se integra la naturaleza en los espacios cerrados del ambiente estudiantil?</p> <p><input type="checkbox"/> 1.- Los párvulos no pueden moverse libremente por el aula sin autorización o previa consulta.</p> <p><input type="checkbox"/> 2.- Los párvulos pocas veces pueden moverse libremente por el aula sin autorización o previa consulta.</p> <p><input type="checkbox"/> 3.- Los párvulos algunas veces pueden moverse libremente por el aula sin autorización o previa consulta.</p> <p><input type="checkbox"/> 4.- Los párvulos casi siempre pueden moverse libremente por el aula sin autorización o previa consulta.</p> <p><input type="checkbox"/> 5.- Los párvulos siempre pueden moverse libremente por el aula sin autorización o previa consulta.</p> <p>III a2.- Uso de la naturaleza en espacios abiertos</p> <p>¿Cómo se caracteriza la presencia de elementos naturales en los espacios abiertos del centro educativo?</p> <p><input type="checkbox"/> 1.- No se percibe una presencia de la naturaleza en espacios cerrados.</p> <p><input type="checkbox"/> 2.- Se percibe poca presencia de la naturaleza en espacios cerrados.</p> <p><input type="checkbox"/> 3.- Se percibe presencia regular de la naturaleza en espacios cerrados.</p> <p style="text-align: center;">13</p> </div> </div>	<p>OBSERVACIONES:</p> <p><u>Cuestionario docente que rescata la visión que el equipo docente tiene de sus espacios de aprendizaje, en base a sus observaciones y experiencia.</u></p> <p><u>Dividido según las 5 categorías a considerar por los espacios espaciales propuestas por la herramienta general.</u></p> <p><u>Librillo con 24 páginas (solo el cuestionario) tamaño media carta (21,59 x 13,97 cm.) impreso en ambas caras unido por corchetes.</u></p>
<p>CORRECCIONES:</p> <p><u>Si bien las preguntas tienen una escala de 5 opciones, donde la primera opción representa el mejor escenario y la última opción representar el peor, al tener las opciones de respuesta cada una como un texto distinto se vuelve un formulario confuso y un tanto tedioso/largo.</u></p> <p><u>Se considera aumentar las dimensiones pensando en su uso grupal.</u></p>	<p>DECISIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Evaluar la relevancia de las preguntas y editar eliminando las que se consideren necesarias</u> ▪ <u>Modificar el formato del formulario para reducir el tiempo que toma contestarlo.</u> ▪ <u>Corregir errores generales de traspaso.</u> ▪ <u>Modificar las dimensiones del cuaderno multipropósito que lo contiene.</u>
<p>TÉCNICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Maquetado con impresión digital en papel bond 90 grs.</u> • <u>Puesta a prueba con equipo docente del jardín CSH</u> 	

ANEXO 16 - FICHA DE CORRECCIÓN: CUESTIONARIO DOCENTE - VERSIÓN N°2

<p>HERRAMIENTA: <u>Cuestionario docente (C. Multipropósito)</u></p>	<p>VERSIÓN N°: <u>2 (final)</u></p>
	<p>OBSERVACIONES:</p> <p><u>Cuestionario docente que rescata la visión que el equipo docente tiene de sus espacios de aprendizaje, en base a sus observaciones y experiencia.</u></p> <p><u>Dividido según las 5 categorías a considerar por los espacios espaciales propuestas por la herramienta general.</u></p> <p><u>Librillo de 20 páginas (solo el cuestionario) tamaño carta en sentido vertical, con encuadernado simple de espiral flexible.</u></p>
<p>CORRECCIONES:</p> <p><u>Se utiliza una escala de Likert, con 5 opciones desde "Muy en desacuerdo" (peor escenario) hasta "Muy de acuerdo" (mejor escenario posible).</u></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>PROYECCIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Posibles correcciones en base la validación docente pendiente y en una futura etapa de pruebas mucho más extensa.</u> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>TÉCNICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Prototipo final con impresión digital en papel Bond 110 grs.</u> • <u>Anillado simple de tipo flexible.</u> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	

ANEXO 17 - REGISTRO DE PRUEBAS PRELIMINARES DEL CUESTIONARIO DOCENTE



ANEXO 18 - ANEXOS DIGITALES - CÓDIGOS QR



**CARPETA GENERAL
DE GOOGLE DRIVE**



**CONSENTIMIENTOS
INFORMADOS**



**BITÁCORA DEL
TRABAJO DE CAMPO**



**HERRAMIENTAS DE
PASO A PASO**



ETAPA DE PRUEBAS



FOTOGRAFÍAS Y OTROS

