

# Organización educativa para todas las personas

Coordinadores

*Ortiz Jiménez, Luis*

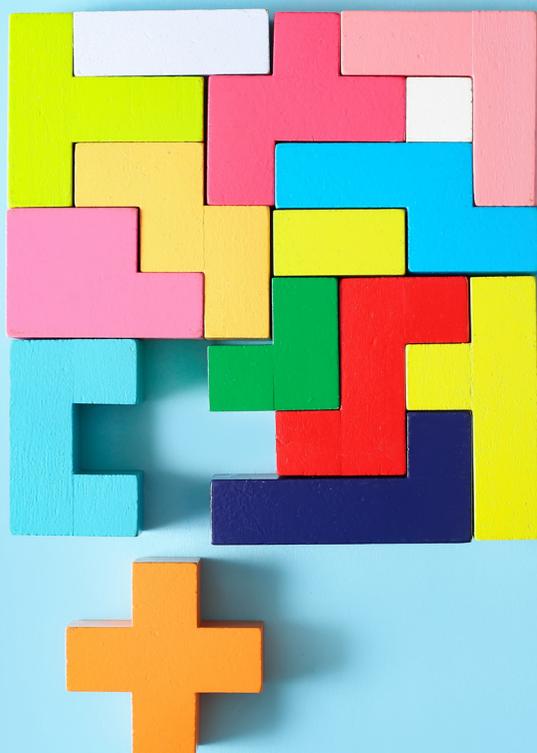
*Torres González, José Antonio*

*Carrión Martínez, José Juan*

*Fernández Larragueta, Susana*

*Peña Hita, María Ángeles*

*Pérez Navío, Eufrasio*



GRUPOS DE INVESTIGACIÓN



Diversidad, Discapacidad y  
Necesidades Educativas Especiales.  
Universidad de Almería



Desarrollo e Investigación  
de la Educación en Andalucía:  
Universidad de Jaén



Wolters Kluwer

CONSIGA GRATUITAMENTE LA VERSIÓN ELECTRÓNICA  
DE ESTA OBRA CON CONTENIDOS ADICIONALES EN



- **Descárguese la versión electrónica del libro “Organización educativa para todas las personas” y acceda a contenidos adicionales exclusivos de esta versión siguiendo estas sencillas instrucciones:**

**Sigue estos pasos para incorporar esta obra digital a tu biblioteca Cuadernos de Pedagogía:**

- 1. Accede a la siguiente dirección: <https://tienda.ebiblox.com/p/509/organizacion-educativa-para-todas-las-personas>**
- 2. Pulsa el botón “Comprar en digital” y te aparecerá el mensaje “El producto ha sido añadido a su cesta”. Pulsa el botón “mi cesta” y “comprar”.**
- 3. Identifícate** con tu nombre de usuario y contraseña. Si aun no estás registrado puedes darte de alta de forma gratuita. Una vez identificado, accede a **“mi cesta”** para completar el pedido.
- 4. Terminado el proceso, pulsa en “Ir a la Biblioteca” para ver tu obra en Ebiblox.**

**MÁS INFORMACIÓN**  
**Servicio de Atención al Cliente**  
Tel: 91 602 01 82  
[clienteslaley@wolterskluwer.es](mailto:clienteslaley@wolterskluwer.es)

# Organización educativa para todas las personas

Coordinadores

*Ortiz Jiménez, Luis*

*Torres González, José Antonio*

*Carrión Martínez, José Juan*

*Fernández Larragueta, Susana*

*Peña Hita, María Ángeles*

*Pérez Navío, Eufrasio*

GRUPOS DE INVESTIGACIÓN



Diversidad, Discapacidad y  
Necesidades Educativas Especiales.  
Universidad de Almería



Desarrollo e Investigación  
de la Educación en Andalucía:  
Universidad de Jaén

 Wolters Kluwer

© **Universidad de Almería y Universidad de Jaén**, 2021

Coordinadores: Luis Ortiz Jiménez, José Antonio Torres González, José Juan Carrión Martínez, Susana Fernández Larragueta, María Ángeles Peña Hita y Eufasio Pérez Navío

**Edición:** Diciembre 2021

**Depósito Legal:** M-34211-2021

**ISBN versión impresa:** 978-84-123699-7-7

**ISBN versión electrónica:** 978-84-123699-8-4

Diseño, Preimpresión e Impresión por Wolters Kluwer Legal & Regulatory España, S.A.

*Printed in Spain*

Todos los derechos reservados. A los efectos del art. 32 del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba la Ley de Propiedad Intelectual, **Universidad de Almería y Universidad de Jaén**, se opone expresamente a cualquier utilización del contenido de esta publicación sin su expresa autorización, lo cual incluye especialmente cualquier reproducción, modificación, registro, copia, explotación, distribución, comunicación, transmisión, envío, reutilización, publicación, tratamiento o cualquier otra utilización total o parcial en cualquier modo, medio o formato de esta publicación.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la Ley. Diríjase a **CEDRO** (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

El editor y los autores no aceptarán responsabilidades por las posibles consecuencias ocasionadas a las personas naturales o jurídicas que actúen o dejen de actuar como resultado de alguna información contenida en esta publicación.

# ORGANIZACIÓN EDUCATIVA PARA TODAS LAS PERSONAS

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

*Coordinadores*

ORTIZ JIMÉNEZ, LUIS

TORRES GONZÁLEZ, JOSÉ ANTONIO

CARRIÓN MARTÍNEZ, JOSÉ JUAN

FERNÁNDEZ LARRAGUETA, SUSANA

PEÑA HITA, MARÍA ÁNGELES

PÉREZ NAVÍO, EUFRASIO

ORGANIZAN

GRUPOS DE INVESTIGACIÓN



Diversidad, Discapacidad y  
Necesidades Educativas Especiales.  
Universidad de Almería



Desarrollo e Investigación  
de la Educación en Andalucía:  
Universidad de Jaén

COLABORAN



UNIVERSIDAD  
DE ALMERÍA



Universidad de Jaén



Vicerrectorado de  
Investigación e Innovación.  
Universidad de Almería

facultad  
de  
ciencias  
de la  
educación **e**



Departamento  
de Educación

DEPARTAMENTO DE  
PEDAGOGÍA

Universidad de Jaén

## ÍNDICE SISTEMÁTICO

### SIMPOSIOS

<b>LIDERAR EQUIPOS EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE. . . . .</b>	<b>21</b>
Liderazgo en las escuelas rurales españolas durante la pandemia . . . . .	25
Liderar en centros educativos de Portugal y el efecto COVID-19	27
La universidad española en tiempos de pandemia: liderazgo de emergencia . . . . .	29
<b>BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES CON RECURSOS DIDÁCTICOS Y TECNOLÓGICOS INNOVADORES EN TIEMPOS DE PANDEMIA. . . . .</b>	<b>31</b>
¡Llegaron para quedarse! recursos tecnológicos en educación primaria durante la era COVID-19 . . . . .	33
La adecuación de la enseñanza al contexto COVID-19: un estudio de caso en educación secundaria . . . . .	35
Buenas prácticas docentes con TIC en educación superior en tiempos de la COVID-19. . . . .	37
Proyecto de animación a la lectura en un contexto de vulnerabilidad social con el alumnado de educación primaria durante la COVID-19. . . . .	39
Perspectiva de los estudiantes de educación superior sobre el proceso educativo durante la pandemia de COVID-19 . . . . .	41

<b>ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE ALIANZAS INTERINSTITUCIONALES PARA EL DESARROLLO DE LA I+D+IE Y LOS ODS. .</b>	43
Desarrollo de las instituciones educativas: alianzas entre las organizaciones para promover la identidad rural y las culturas agrarias . . . . .	49
Alianzas para la transferencia de conocimiento. Una experiencia de colaboración entre empresa y universidad para la formación virtual . . . . .	51
Competencias transversales en el grado de ingeniería informática de la universidad de Oviedo. Metodologías para su identificación y desarrollo, un enfoque universidad y empresa. . . . .	53
Modelo de formación para el desarrollo de competencias transversales para la empleabilidad. . . . .	55
Currículo, orientación educativa y desarrollo profesional: despertando vocaciones STEAM. . . . .	57
Gijón-in ciudad innovadora, inteligente e integradora. . . . .	59
 <b>ESCENARIOS PARA EL FUTURO DE LA FORMACIÓN. . . . .</b>	 61
Reflexiones sobre la formación profesional. Su contribución a la inclusión . . . . .	63
Formación universitaria en modificación de conductas ante la discapacidad y procesos de fin de vida, mediante el empleo de métodos arterapéuticos y simulación. . . . .	65
Las TICs como elemento motivador en la enseñanza inclusiva de idiomas en educación superior. Caso práctico . . . . .	67
Propuesta de formación por competencias para educadores de instituciones penitenciarias . . . . .	69
 <b>LÍDERES PEDAGÓGICOS EN LOS ESCENARIOS DE PANDEMIA Y POST-PANDEMIA. . . . .</b>	 71
Gestión y liderazgo para las instituciones educativas en tiempos de post-pandemia . . . . .	73
Liderazgo docente en épocas de incertidumbre. . . . .	75

Actuaciones de los líderes pedagógicos ante las incertidumbres (COVID-19). . . . .	77
<b>APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA AL DESARROLLO DE LAS INSTITUCIONES. . . . .</b>	<b>81</b>
Investigación cualitativa en educación a través del estudio de caso. . . . .	83
El método Delphi para la investigación cualitativa . . . . .	85
La identidad profesional docente a través de la escritura académica . . . . .	87
Integridad de la investigación en tiempos de incertidumbre . . .	89
Responsabilidad ética en investigación cualitativa. . . . .	91
<b>AULA DE INNOVACIÓN TERAPÉUTICA: UNA RESPUESTA INCLUSIVA PARA EL ALUMNADO CON TRASTORNO MENTAL GRAVE. . . . .</b>	<b>93</b>
Aula de innovación terapéutica: una respuesta inclusiva para el alumnado con trastorno mental grave . . . . .	95
Salud mental en el ámbito educativo. . . . .	97
Binomio salud mental y educación: prevención e intervención del alumnado con problemas emocionales y/o trastorno mental	99
Factores psicosociales asociados a conductas suicidas en adolescentes: vulnerabilidad social en jóvenes en el Estado de Sonora (México) . . . . .	101
<b>LA INTERACCIÓN COMO COMPONENTE DE LAS ECOLOGÍAS DE APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DOCENTE: IMPLICACIONES INSTITUCIONALES. . . . .</b>	<b>103</b>
Desarrollo profesional docente y ecologías de aprendizaje a través de la interacción . . . . .	105
Oportunidades de formación de futuros docentes a través de las relaciones en contextos presenciales . . . . .	107
El correo electrónico como recurso en la formación de futuros docentes . . . . .	109

Recursos de comunicación móvil para el desarrollo de las ecologías de aprendizaje en la formación inicial docente . . . . .	111
<b>LA CONSTRUCCIÓN DE ORGANIZACIONES EDUCATIVAS INCLUSIVAS: ENFOQUES, AVANCES Y DESAFÍOS. . . . .</b>	<b>113</b>
La organización de instituciones educativas: el faro que guía un proyecto institucional inclusivo. . . . .	115
El liderazgo en la construcción de una cultura organizativa inclusiva. . . . .	117
Ejemplos de aprendizaje profesional desde la investigación en una escuela inclusiva . . . . .	119
El diseño universal para el aprendizaje como medio para transformar los centros educativos a través de prácticas inclusivas . .	121
Los centros educativos como espacios para la práctica de actividades de ocio en personas con discapacidad y sus cuidadores	123
Organizaciones inteligentes en educación superior. Hacia la inclusión y la transformación educativas . . . . .	125
<b>PRÁCTICAS EDUCATIVAS BASADAS EN EVIDENCIAS PARA PROMOVER LA INNOVACIÓN Y CAMBIO EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS. . . . .</b>	<b>127</b>
Liderazgo de los equipos directivos para la promoción de las prácticas basadas en evidencias . . . . .	129
Organizaciones escolares que promueven el uso de las evidencias en la práctica educativa: factores que intervienen . . . . .	131
Acción colaborativa para la implementación de la práctica basada en evidencias en los centros educativos . . . . .	133
El desarrollo de la competencia docente informada en la evidencia: ecosistema de aprendizaje entre universidad y administración educativa. . . . .	135
<b>ESTUDIOS Y PROSPECTIVAS DE TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO. . . . .</b>	<b>137</b>
Educación, universidad y transferencia del conocimiento . . . . .	139
Proyecto píldoras de economía en tiempos de coronavirus . . . . .	141

Usos pedagógicos del caos para optimistas: menores y COVID-19 en el marco de diputación de Granada . . . . .	143
Transferencia de conocimiento universidad-empresa en el ámbito de los proyectos formativos a nivel internacional . . . . .	145
<b>ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA DEL ALUMNADO EN RIESGO DE ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO. . . . .</b>	<b>147</b>
Estrategias para hacer frente al abandono escolar temprano en las organizaciones educativas . . . . .	149
Combatir el abandono escolar temprano desde la colaboración entre instituciones educativas y entorno . . . . .	151
Estrategias de atención personalizada para la disminución del abandono escolar temprano (AET) en Educación Secundaria Obligatoria . . . . .	153
Una mirada sobre las dinámicas de intervención para la inclusión de jóvenes en riesgo de abandono escolar temprano: el contexto portugués . . . . .	155
Universidad y administración educativa: un espacio de colaboración, creación y transferencia de conocimiento . . . . .	157
<b>LIDERAR EL DESARROLLO DE COMUNIDADES DE PRÁCTICA PROFESIONAL POR LA MEJORA DEL APRENDIZAJE DE TODOS Y ENTRE TODOS. . . . .</b>	<b>159</b>
Las comunidades de práctica profesional para el desarrollo y sostenibilidad de la inclusión educativa . . . . .	161
Cómo los líderes escolares construyen sentido en el inicio de una reforma a gran escala en Chile . . . . .	163
Liderar y acompañar desde el medio. Confianza interrelacional y colaboración profesional en comunidades de práctica profesional . . . . .	165
Liderazgo compartido y distribuido en una CPD exitosa. Estudio de caso . . . . .	167
Liderazgo femenino para la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje en contextos desafiantes . . . . .	169

Co-liderar redes de alianzas para el desarrollo de proyectos en el aula. Estudio de caso de una CPP . . . . .	171
<b>MÚSICA E INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: PROPUESTAS ORGANIZATIVAS Y METODOLÓGICAS. . . . .</b>	<b>173</b>
La inclusividad en personas con síndrome de Down en la universidad: ámbito musical. . . . .	177
La inclusividad en personas con discapacidad visual en la universidad: ámbito musical. . . . .	179
La inclusividad en personas con discapacidad motora en la universidad: ámbito musical. . . . .	181
<b>GESTIÓN Y DESARROLLO DE INICIATIVAS ORGANIZACIONALES GENERADORAS DE INCLUSIÓN, INNOVACIÓN Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL. . . . .</b>	<b>183</b>
La organización de la UNED como generadora de inclusión, innovación y transformación educativa y social . . . . .	185
El papel de la dirección escolar en la gestión de la innovación de los centros de educación infantil y primaria . . . . .	187
El papel de las asociaciones de orientación educativa para favorecer la inclusión, innovación y transformación educativa y social. . . . .	189
Experiencias para la transformación a través de iniciativas sociales. . . . .	191
La acción socioeducativa y sus capacidades para el desarrollo de una práctica profesional ético-reflexiva: fundamentos ontopraxeológicos . . . . .	193
La prevención de riesgos laborales (PRL), una iniciativa organizacional y transversal en campus virtual necesaria para alumnos universitarios en la profesión y el empleo . . . . .	195

## COMUNICACIONES

<b>APRENDIZAJE. . . . .</b>	<b>199</b>
El aprendizaje en el puesto de trabajo: estudio comparativo del Departamento de Justicia y los Servicios Sociales de Cataluña. . .	199
Responsabilidad y compromiso social en estudiantes universitarios. Una necesidad ante la situación de crisis sociosanitaria actual . . . . .	201
La evaluación en el aula invertida: ejemplo de un modelo resiliente para situaciones de emergencia . . . . .	203
Evaluar desde el paradigma del neurodesarrollo. Aproximación a una herramienta de valoración integral del alumnado . . . . .	205
El enfoque intercultural a través del análisis crítico del discurso en el cine de animación de Disney: <i>Vaiana</i> . . . . .	207
Análisis de estrategias de evaluación durante el confinamiento en la etapa de educación primaria. . . . .	209
La interdisciplinariedad en las aulas: una realidad cada vez más presente. . . . .	211
<b>FORMACIÓN DEL PROFESORADO. . . . .</b>	<b>213</b>
Equidad y formación del profesorado: realidades adversas y anhelos en pro de la inclusión. . . . .	213
Las relaciones intergeneracionales en la función investigadora del profesorado universitario. . . . .	215
Desarrollo profesional docente en pedagogía inclusiva desde la colaboración docente . . . . .	217
Formación no reglada para la capacitación del profesorado en el ámbito de la inclusión. . . . .	219
Maestros Miran Maestros (Mestres Miren Mestres). . . . .	221
Percepción de la satisfacción y calidad académica de los egresados: el caso de la licenciatura de nutrición en una universidad privada. . . . .	223
Aula invertida: capacitando a educadores y maestros en el contexto de la pandemia COVID-19. . . . .	225

Formación docente y políticas inclusivas en la universidad . . . .	227
Percepción docente de los efectos que provoca de la existencia de alumnado inmigrante en el rendimiento de los compañeros .	229
<b>INCLUSIÓN</b> . . . . .	231
La educación deportiva inclusiva para la mejora de las actitudes de los adolescentes . . . . .	231
Evaluación e implementación de un programa de aprendizaje musical desde una perspectiva inclusiva . . . . .	233
Corresponsabilidad social de la mujer y del hombre. Educar para la igualdad real . . . . .	235
Construyendo educación inclusiva y atención a la diversidad en el escenario universitario andaluz: voces y miradas pedagógicas del profesorado universitario . . . . .	237
Hacia la formación intercultural e inclusiva en la educación secundaria: incorporación de intercambio virtual en el currículo de idioma extranjero y la perspectiva del alumnado sobre su ansiedad y predisposición a hablar inglés . . . . .	239
Prácticas inclusivas en una educación especial de calidad: el trabajo por proyectos. . . . .	241
Escolarización del alumnado con trastorno del espectro autista en la provincia de Almería (España). . . . .	243
<b>INNOVACIÓN</b> . . . . .	245
Experiencia de innovación docente en zonas de necesidad de transformación social mediante el aprendizaje basado en juego	245
Pecha Kucha y gamificación. Innovación educativa en la presentación de trabajos del grado de Educación Social. . . . .	247
Las competencias digitales del profesorado para innovar en la docencia universitaria: incidencia de la pandemia . . . . .	249
Experiencia de innovación en un instituto de educación secundaria para promover la comunicación intercultural y el desarrollo tecnológico: las percepciones del alumnado sobre la telecolaboración y su impacto en el disfrute y la expresión oral en inglés . . . . .	251

Los simuladores educativos como herramienta de mejora en la relación familia-escuela durante el estado de pandemia por la COVID-19. . . . .	253
Plan de mejora institucional para abordar la integración de las tecnologías digitales en la docencia universitaria . . . . .	255
Innovación y cambio en la gestión del aula de infantil: diseñando espacios y generando encuentros . . . . .	257
La Asociación de Padres «Las Jaras» residencia y centro ocupacional: un caso de éxito. . . . .	259
<b>LIDERAZGOS E INSPECCIÓN. . . . .</b>	<b>261</b>
Acciones de supervisión y control de la inspección educativa: opiniones del profesorado . . . . .	261
La labor de asesoramiento de la inspección educativa a los centros escolares. . . . .	263
La formación de directores y directoras escolares y la inspección educativa . . . . .	265
Liderar en tiempos de pandemia. Entre la supervivencia y el abismo . . . . .	267
Repensar la función directiva tras la pandemia: indicios y estrategias de cambio . . . . .	269
Influencia del liderazgo educativo en los procesos de inclusión: perspectiva de las familias. . . . .	271
Transformar la escuela: implicaciones desde un modelo de liderazgo para la justicia social . . . . .	273
<b>ORGANIZACIÓN. . . . .</b>	<b>275</b>
Funciones y perfil de asistentes de aula (maestros sombra) en la atención a la diversidad y la construcción de una escuela inclusiva . . . . .	275
Organización de un proyecto interdisciplinar de aprendizaje-servicio mediante herramientas de comunicación digitales: los condicionantes organizativos . . . . .	277
Modelo de gestión de procesos para la revisión y mejora de los títulos de grado y máster de la Universidad de Barcelona . . . . .	279

Organización de tutorías presenciales en las Aulas y Centros específicos de Educación Especial . . . . .	281
La inclusión en tiempos de Covid: experiencias sobre la organización educativa y las metodologías didácticas en centros que acogen a alumnado en grave riesgo de exclusión social . . . . .	283
Living Labs como espacios organizativos de innovación: aproximación bibliométrica. . . . .	285
Diseño y organización del seminario de relaciones internacionales y cooperación en un centro de educación secundaria . . .	287
<b>ORIENTACIÓN. . . . .</b>	<b>289</b>
Análisis de la orientación hacia las personas con discapacidad desde los servicios universitarios en España: revisión bibliográfica . . . . .	289
Transformación de la orientación universitaria a partir de la COVID-19. . . . .	291
Ecologías de aprendizaje de los profesionales de la orientación educativa: ¿qué instituciones contribuyen a su formación continua? . . . . .	293
El «mentoring» para incrementar la inclusión de las profesoras investigadoras en la universidad española . . . . .	295
¿Influye la ansiedad hacia las matemáticas en las calificaciones obtenidas en modalidad virtual? . . . . .	297
Factores de abandono en los centros educativos nocturnos de Costa Rica. . . . .	299
The complexities of teaching about spain abroad in the areas of history, education, and religion . . . . .	301
Repensando las prácticas de inclusión educativa en formación docente desde la realidad de los estudiantes con discapacidad que transitan recientemente la carrera de maestro de educación primaria. Estudio de casos en los institutos de formación docente de Canelones. . . . .	303

## Innovación y cambio en la gestión del aula de infantil: diseñando espacios y generando encuentros

**ALBERT-MONRÓS, EMMA M.**

*Conselleria de Educación de Valencia*

**GALLARDO-FERNÁNDEZ, ISABEL M.**

*Universitat de Valencia*

**FABREGAT-PITARCH, ANTONIO**

*Escuelas de Artesanos*

### Resumen

*La experiencia se desarrolla en un aula de 4 años, partiendo de un proceso de observación y reflexión del equipo docente. Consideramos esencial entender el aula de Educación Infantil como un contexto inclusivo en el que se organizan y gestionan las interacciones educativas. Desde la experiencia diaria se constata que el aula puede ser un espacio de posibilidades, original y creativo, rico para el aprendizaje si fomentamos el juego libre y la experimentación, permitiendo que el niño interactúe con el medio y con los otros. Los infantes tienen necesidad de explorar el espacio, ejercitar el movimiento de su cuerpo y conocer los objetos. En este sentido, nos planteamos como problema de investigación: analizar el aula de Infantil para investigar cómo se generan las interacciones y se gestiona la transformación de espacios y tiempos. Optamos por un enfoque de investigación cualitativa y desde una mirada respetuosa a la Infancia se trata de observar el potencial indagador y explorador del niño y la niña. Sabemos que, desde las situaciones de juego, los niños expresan sus sentimientos/fantasías de un modo espontáneo y placentero. Estamos ante el reto de investigar en el aula diseñando espacios y generando encuentros entre los infantes.*

### Palabras clave

*Organización de aula, Educación Infantil, interacción.*

### Abstract

*The experience is developed in a 4-year-old classroom, based on a process of observation and reflection by the teaching team. We consider it essential to understand the Early Childhood Education classroom as an inclusive context in which educational interactions are organized and monitored. From daily experience, it is clear that the classroom can be a space of possibilities, original and creative, rich for learning if we encourage free play and experimentation, allowing the infant to interact with the environment and with others. Children need to explore space, exercise the movement of their bodies and get to know objects. In this sense, we set as a research problem to analyze the infant classroom and investigate how interactions are generated and how the transformation of space and time is managed. We opted for a qualitative research approach and, from a respectful view of childhood, we attempted to observe the child's potential for inquiry and exploration. We know that, from play situations, children express their feelings/fantasies in a spontaneous and pleasurable way. We are faced with the challenge of researching in the classroom, designing spaces and generating encounters between children.*

### Keywords

*Classroom organization, Early Childhood Education, Interaction,*

## 1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo se enmarca en un proyecto más amplio que trata de conocer y comprender desde un planteamiento de investigación cualitativa cómo el juego y la experimentación de los niños y niñas explorando diferentes ambientes y espacios fomenta la comunicación en el aula de Infantil.

Tomamos como referente los derechos de la infancia, la teoría socio constructivista del aprendizaje (Bruner, 2003; Edwards y Mercer, 1988) y el aula como un espacio complejo donde se genera un cruce de culturas (Pérez Gómez, 2004). Se trata de reflexionar sobre la relación entre la organización del aula y la construcción del conocimiento en educación Infantil.

El aula de Educación Infantil ha de ser un entorno lleno de oportunidades donde se tejen relaciones (Hoyuelos y Riera, 2015) y se cultivan los afectos (Albert-Monrós y Gallardo-Fernández, 2018) para hacer posible el crecimiento global y armonioso de los infantes a través de la experimentación y el juego *en relación con* el medio y con los *otros*.

*Espacios, tiempos y materiales son una oportunidad para la innovación* y el cambio en el aula de Infantil. Por tanto, el modo en que los organicemos y gestionemos dará lugar a una u otra forma de hacer y entender la escuela Infantil (Hoyuelos y Riera, 2015; Loughlin y Suina, 1990; Malaguzzi, 2011; Wells, 2001).

Las criaturas tienen necesidad de explorar el espacio, ejercitar el movimiento de su cuerpo y conocer los objetos que hay a su alrededor. En este sentido, nos planteamos como objeto de indagación: *analizar el aula de Infantil para investigar cómo se generan las interacciones y se gestiona la transformación de espacios y tiempos*.

Este capítulo pretende los siguientes objetivos:

- Explorar diferentes estrategias metodológicas y sus potencialidades para fomentar la comunicación en el aula de Infantil.
- Analizar situaciones de aula y de espacio exterior que visibilicen diferentes agrupamientos de los infantes.
- Reflexionar sobre la relación entre la organización del aula y la construcción del conocimiento en educación Infantil

Estamos ante un tema complejo que nos plantea algunos interrogantes: ¿Cómo generar espacios dentro y fuera del aula que provoquen la comunicación entre los infantes y la comprensión del contexto en que están inmersos? ¿En qué aspectos *la gestión del aula* genera el encuentro y potencia la autonomía de los niños y niñas? ¿Cómo pensar los espacios en educación Infantil para fomentar la Identidad y Autonomía?

Para dar respuesta a estas cuestiones se presentan en este capítulo diferentes estrategias metodológicas que tienen como referente el diálogo y la asamblea como foro que revela un modelo de participación democrática en el aula (Gallardo, 2008). En ella, el habla y la escucha se convierten en hábito y se cultiva la relación social y el saber a través del lenguaje (figura 1).

**Figura SEQ Figura \\* ARABIC 1.**



Aula de 4 años.

La organización del espacio escolar surge en los centros educativos, como una necesidad para la optimización de los recursos y teniendo como punto de partida las necesidades tanto del discente como del docente, sin perder de vista, la fuerza y protagonismo que tiene, tanto el currículum explícito como el currículum oculto que emana del ámbito educativo (Gimeno, 1988). En palabras de Freinet, «la democracia de mañana se prepara con la democracia en la escuela. Un régimen autoritario en la escuela no sería capaz de formar ciudadanos demócratas» (Freinet, 1979, Invariante 27). En este contexto, aula de 4 años, la Asamblea es el eje de la vida cooperativa en cuanto que sirve para organizar el aula, facilita la gestión de los conflictos y permite el intercambio de ideas (cooperación). En la Asamblea se refuerzan los vínculos sociales; se comunican los aprendizajes y descubrimientos, se planifican los proyectos futuros; se felicita, se tratan los Acuerdos de Convivencia, etc.

La Asamblea facilita así un *modelo organizativo* que descentraliza y gestiona la vida del aula: rutinas diarias; juego por los microespacios, talleres, proyectos; solución de conflictos, etc. Así, la asamblea en el aula representa una situación cotidiana, un lugar para el encuentro y la gestión de las actividades del día. Se trata de un espacio conversacional por excelencia que fomenta la pertinencia y el sentimiento de grupo. En ella se comparten y se construyen saberes y conocimientos, se llega a acuerdos, se

escuchan los intereses, las opiniones y se comparten inquietudes. Aprendizajes cotidianos que proporcionan seguridad y autonomía y que hacen que las experiencias posteriores sean distintas (Edwards y Mercer, 1988; Wells, 2001).

La asamblea constituye una práctica abierta y situada que está muy vinculada al contexto y a las necesidades del grupo clase, un espacio carismático habitual en la etapa de Educación Infantil y que, en nuestro caso, refleja la forma de entender la tarea docente (Malaguzzi, 2011; Sánchez, 2006). Se trata de que, en la práctica habitual y cotidiana, cada asamblea sea diferente y atienda las necesidades de la actividad del día.

## 2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El aula de educación Infantil se nutre de los cambios que ocurren en el día a día, las inquietudes de los infantes y los proyectos en los que estamos inmersos. Por tanto, los espacios son el testimonio de procesos de aprendizaje que se desarrollan a través de las interacciones y los juegos que se viven en la escuela. Así los espacios cobran identidad y sentido conforme a las historias que se viven en el grupo a partir de una *rica imagen de infancia* que cuida las relaciones y respeta los ritmos de desarrollo en la Primera Infancia (Trueba, 2015).

Se considera que la educación Infantil es un espacio de encuentro entre la familia y la escuela en tanto que son los dos agentes de socialización por excelencia (Schaffer, 1989). El aula de educación Infantil conforma un ambiente lleno de microespacios (construcción y piezas sueltas, juegos de mesa, mini atelier, mensajes, cocina, sensorial, luz, biblioteca, espacio exterior, espacio de entrada, asamblea, espacios comunes...) lo que conlleva la organización social del alumnado en pequeño y gran grupo, en parejas, individual, trabajo colaborativo en equipos y grupos flexibles (Loughlin y Suina, 1990). A continuación, en la figura 2 se presentan algunas de las propuestas desarrolladas en el aula de 4 años que han sido documentadas a lo largo del curso y que alimentan nuestra reflexión acerca de la versatilidad y flexibilidad organizativa y espacial que caracteriza el aula de Educación Infantil.

Figura SEQ Figura \\* ARABIC 2.



### 2.1. La construcción del *microespacio de los mensajes*

Ante las evidencias de que las criaturas empiezan a regalar dibujos y creaciones a sus compañeros, las maestras deciden iniciar este espacio donde cada infante dispone de un pequeño buzón para recibir mensajes de sus compañeros. Se trata de un espacio novedoso en el aula de inspiración reggiana (Malaguzzi, 2011) que se inicia a mediados del curso.

Figura SEQ Figura \\* ARABIC 3.



Microespacio de los Mensajes

Se piensa en construir este espacio (figura 3) a partir de material reutilizable buscando la similitud con los buzones reales y el aprovechamiento de materiales. Para ello, se cuenta con la colaboración de las familias que en el hogar elaboran pequeños buzones con *envases de brik* que luego traen los infantes al centro. Una vez se tienen todos los buzones, se monta este espacio para potenciar la escritura espontánea y los vínculos de amistad.

A este espacio de aula acuden en parejas —de dos en dos— y registran su asistencia en una tabla con sus nombres. Allí disponen de papeles de diferentes colores y maquinitas para troquelar, adhesivos de diferentes formas y tamaños, relacionados con la naturaleza, folios cortados en tamaño cuartilla, lápices y rotuladores negros. Y para uso libre, también disponen de unas tarjetas con imágenes y frases/expresiones amables o preguntas basadas en sus intereses por si quieren hacer uso de ellas como apoyo.

El principal objetivo de las maestras es que las criaturas quieran expresarse —escritura espontánea— por lo que toda manifestación de escritura será bien recibida respetando los diferentes ritmos de desarrollo (Ferreiro y Teberosky, 1979). Las autoras desarrollan una mirada sobre este proceso de la adquisición de la lengua oral y escrita que es «radicalmente diferente» y que permite la aparición de «un niño que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor» (Ferreiro y Teberosky, 1979, p.22).

Este *microespacio de mensajes* nos permite observar la evolución de la escritura y acompañar de cerca este proceso situándonos en la Zona de Desarrollo Próximo de cada niño (Vygotsky, 1988). La dinámica se concreta en que cada cierto tiempo (entre una semana y diez días) se abren los buzones y las criaturas ilusionadas van a abrir sus buzones a la espera de descubrir los mensajes de sus amigos que luego compartirán en casa con su familia.

Este microespacio tiene una continuidad en el nivel de 5 años, lo que permite a las docentes acompañar la evolución de las criaturas. La comunicación, el contacto con el lenguaje escrito y la autonomía que favorece este pequeño espacio tiene una prospectiva en el nivel 5 años. Se observa que los mensajes van teniendo más concreción y detalle en relación a sus acciones más específicas y definidas, visibilizan más como su pensamiento va haciéndose más complejo, así como su tejido relacional y sus intenciones y deseos (Bruner, 2003; Trueba, 2015).

## 2.2. Taller de Pintura

La siguiente propuesta se presenta como un taller de pintura (figura 4) siguiendo la obra de «Diviértete. Talleres e arte con Hervé Tullet» (Tullet, 2015) para ello, se precisa un cambio en la organización del espacio del aula y los agrupamientos, en este caso se divide el grupo de 20 infantes en dos subgrupos de 10.

Figura SEQ Figura \\* ARABIC 4.



Diviértete. Talleres de arte (Tullet, 2015)

*Nota.* En la propuesta *Un campo de flores* (Tullet, 2015, pp. 8-13). Se dan orientaciones para que el adulto que dirige el taller pueda animar y estimular la acción y vaya «marcando el ritmo y manteniendo la tensión para que puedan crear lo inesperado» (Tullet, 2015, p. 6). Elaboración propia.

Se organizan/juntan las mesas del aula conformando un gran tablero para cubrir con papel continuo. Alrededor de esta mesa grande se sitúan los infantes que necesitan de espacio para poder circular libremente. Se preparan botecitos con temperas de colores, cada bote con un color y un pincel repartiéndoles uno a cada criatura. Situados los infantes alrededor de la mesa mirando el papel en blanco, y mirándose entre ellos se disponen a escuchar y empezar a crear. La maestra comenta que va a seguir las instrucciones del texto del artista y las criaturas escuchan con emoción la propuesta (figura 5 y 6).

Figuras SEQ Figura \\* ARABIC 5 y 6.



Proceso de creación

Siguiendo las pautas de la propuesta de Tullet (2015) los niños liberan tensiones y se lanzan sin timidez a pintar. Algunos ejemplos de consignas dadas son: dibujar un punto, cambiar de sitio, señalar un punto más grande, hacer un círculo, trazar un círculo más grande, dejar caer el pincel, etc.

Las criaturas se divierten moviéndose por el espacio trazando a veces más rápido, a veces de forma más sosegada, reinventando las formas sobre el papel, haciendo más detalles y nuevas figuras a partir de lo pintado por otros, etc. La experiencia en el taller de arte genera un espacio de libertad donde se une la pintura, la música y el movimiento (en un momento del proceso se incluye la música y durante toda la creación las criaturas van parando y cambiando de lugar).

**Figura 7.**



Obra colectiva. «Campo de flores».

Tras la experiencia de creación colectiva miramos la obra observando sus colores (figura 7). Las criaturas explicitan que estos campos de flores son campos de flores en primavera y que han disfrutado mucho de la experiencia de arte colectiva.

En este taller se han seguido un texto instructivo marcado por una serie de consignas que buscan despertar a la acción y, siendo imprecisos, invitan a crear y lanzarse a trazar participando en una creación colectiva para pintar «un campo de flores». Se observa que ninguna creación grupal sale igual a otra, se concibe el que «el arte es un medio, no un fin. Los niños son grandes maestros, tienen muchísima intuición» (Tullet, 2015, p.5). Asimismo, la experiencia de creación colectiva genera vínculos, afectos, emociones compartidas y sentidas que suman momentos de encuentro donde la pertenencia y la riqueza de las aportaciones de grupo para un objetivo común se evidencia tanto en el proceso vivido como en la obra creada. Hace mucho tiempo que en la educación de la Primera Infancia se asume el hecho de que los niños adquieren conocimientos a través de los sentidos (Piaget, 2007; Vecchi, 2019).

### **2.3. Propuestas de juego en el espacio exterior**

En esta sección queremos abordar diferentes momentos de juego, a modo de pinceladas de historias lúdicas en el patio. Se presentan como maneras de ver las posibilidades no solo de los materiales sencillos, sino como necesidad de captar momentos espontáneos en el espacio exterior. Se trata de aprovechar otro espacio cotidiano de gran valor y potencial pedagógico donde media el juego y el diálogo.

Explorar estos momentos con la libertad de juego que regala un espacio distinto y materiales no estructurados nos permite a los docentes entrar a conocer el potencial de autosuficiencia e inventiva del ser humano para ser capaz de crear e imaginar sin límites (Vecchi, 2019). Además, permite conocer el entramado social y las relaciones de otra manera, porque surgen otras posibilidades, otras interacciones, otros encuentros, otras ideas. Todo ello permite ver cómo se expresan en este espacio abierto porque las criaturas son capaces de jugar, imaginar, simbolizar y crear con muy poco. Las figuras 8, 9 y 10 muestran una provocación de juego exterior. Se observan diferentes momentos de juego libre en el patio con cartón y otros materiales sencillos que permiten enriquecer las posibilidades lúdicas en este espacio exterior.

**Figuras 8, 9 y 10**



Provocación de juego exterior con cajas, telas y pinzas.

*Nota.* De izquierda a derecha: presentación de la propuesta, construcción colectiva de refugios y juegos de disfraces como ejemplos de acción lúdica y transformación del escenario de juego. Fuente: elaboración propia.

En momentos de patio o juego en el espacio exterior ofrecemos diferentes materiales a modo de pequeñas zonas de juego (figuras 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17). En este

En momentos de patio o juego en el espacio exterior ofrecemos diferentes materiales a modo de pequeñas zonas de juego (figuras 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17). En este caso observamos propuestas en las que simplemente a partir del uso de cajas de cartón las criaturas han imaginado, jugado y experimentado en relación con los otros de diferente manera. Del mismo modo, estas experiencias son oportunidades para observar y descubrir sus intereses y así poderlos guiar hacia retos cognitivos más complejos.

Para ejemplificar estas propuestas y volviendo sobre nuestro foco de interés, *una mirada hacia el juego como expresión de creatividad* y una actitud respetuosa y sostenible con la infancia y el medio ambiente, nos detenemos en algunas de las imágenes captadas en diferentes momentos de patio que se desarrollaron durante el curso. Se trata de ejemplos del uso del cartón, los tapones de corcho, botellas, etc. Encontramos en estas situaciones gran cantidad de aprendizajes y colaboración entre iguales, repartición de roles, planificación, movimiento, coordinación, y, en definitiva, interacción entre lenguajes.

### Figuras 11 y 12

*Propuesta de juego exterior: cajas y marionetas*



*Nota.* Las marionetas con las cajas de cartón llevan a las criaturas a sumergirse en diálogos, juegos de representación a la escucha del otro. Juegan a esconderse y saludarse: — “¡Hola, amigo!”— proyectando esa acción en unos personajes con los que crean y reinventan sus propias versiones de cuentos y narraciones. Muchas veces los personajes se esconden, desaparecen o quieren pillar a otros. Fuente: elaboración propia.

### Figura 13

*Construcciones en el patio*



*Nota.* Las marionetas acuden a las construcciones de cartón y botellas. Las relaciones y juegos se amplían y se conectan. Fuente: elaboración propia.

### Figura 14

*La casita pintada y la lámpara*



*Nota.* Varios niños participan de este juego: una hilera de cajas, a modo circuito con obstáculos. Fuente: elaboración propia.

### Figura 15

*Camino de cajas. Coordinación y equilibrio*



*Nota.* Tres niños se coordinan para juntar botellas con cinta aislante. Con esas botellas tratan de crear una especie de lámpara que quieren colgar dentro de la caja pintada que es la casa. Fuente: elaboración propia.

**Figura 16**

*Inventos: pajaritos y “juego de la canica”*



*Nota.* Inventos de los niños acompañados por la maestra que trasladamos al espacio exterior. “Pajaritos” (izquierda) hechos con lana y papel. “Juego de la canica” (derecha) invento para crear un camino con el que pasar la canica de lado a lado. Fuente: elaboración propia.

**Figura 17**

*Trasvases*



*Nota.* Trasvases con pinzas y tapones de corcho que flotan en el agua contenida en unas bandejas. Fuente: elaboración propia.

### 3. CONCLUSIONES

Gran parte del desafío de la vida es descubrir quiénes somos, hacia dónde y de qué manera deseamos crecer-crear. La clave es tener claro que nuestra razón de ser es irrenunciable. Y tanto la familia como la escuela han de contribuir a ello positivamente (López, 2018, p. 10).

Tras el proceso de análisis de las experiencias desarrolladas retomamos las preguntas de nuestra investigación que parten del interés en conocer cómo se generan las interacciones y se gestiona la transformación de espacios y tiempos en el contexto escolar.

Para ello se han observado y documentado experiencias de aula con el objetivo de conocer estrategias metodológicas distintas considerando su potencial para fomentar la *comunicación entre los infantes*. En las tres propuestas se han generado colaboraciones entre ellos para fomentar la expresión y creación (creación artística con pintura, juegos y construcciones con materiales como el cartón) o el intercambio mediante procesos de aproximación al lenguaje escrito (intercambio de mensajes). La particularidad de cada espacio, los materiales y las propuestas potencian el cultivo del afecto y el enriquecimiento mutuo a partir de la identidad y personalización del propio espacio y los materiales, así como el carácter abierto de cada una de las propuestas planteadas.

Del mismo modo, *analizar las situaciones de aula (espacio de los mensajes y taller de arte) y del espacio exterior (propuestas lúdicas de juego exterior) que visibilizan diferentes agrupamientos de los infantes* posibilita la apertura y flexibilidad de espacios que enriquece aún más el intercambio de saberes y la asunción de acuerdos de convivencia que se cultivan desde la práctica. Las diferentes maneras de agruparse aportan complejidad a la experiencia social de aprender en relación con otros (Trueba, 2015). Las diferentes maneras de colaborar a través de distintos tipos de agrupamientos enriquecen las posibilidades de aprendizaje y colaboración ofreciendo a los infantes la oportunidad de auto gestionarse en diferentes formatos de grupo, siendo incentivado el desarrollo *creativo y solidario* en las situaciones de aprendizaje (López, 2018).

El aula se concibe más allá de las cuatro paredes siendo un espacio flexible y diáfano que se ajusta, se transforma, se modela, se amplía y se traslada conforme a lo que requiere el reto planteado o situación de aprendizaje. El espacio, que siempre es educativo, condiciona, comunica y posibilita una rica imagen de infancia (Malaguzzi, 2011). Por tanto, se conecta con las necesidades e inquietudes de aprendizaje de los infantes, estando al servicio del pensamiento y siendo el reflejo de los procesos de construcción de conocimiento que tienen lugar (Piaget, 2007; Vecchi, 2019).

Por último, cabe señalar que el análisis de propuestas tan distintas nos ha permitido *reflexionar sobre la relación entre la organización del aula y la construcción del conocimiento en educación Infantil* (Edwards y Mercer, 1988). Se trata de considerar la necesidad de ofrecer propuestas que huyan de la uniformidad y la monotonía para jugar con la sorpresa, el asombro, la necesidad de exploración, la investigación y la creación. Se constata que el aula se extiende a otras zonas y espacios convirtiéndose así en un *escenario de posibilidades* singulares y contextualizadas donde se viven experiencias diversas que se comparten después en la asamblea (Sánchez, 2006). El aula es así un espacio diverso y complejo donde la relación y la creación son dos caras de una misma moneda. La creación surge de la relación y la integración de las inteligencias que, a través de las diferentes estrategias metodológicas, favorece el desarrollo e interacción de los diferentes lenguajes de los infantes (Hoyuelos y Riera, 2015; Vela y Herrán, 2019). Seguimos aprendiendo a conversar con nosotras y con lo que nos rodea.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

Albert-Monrós, E. y Gallardo-Fernández, I. M. (2018). Dialogar con emoción en Educación Infantil (Capítulo 13. Págs. 150-167). En A. S. Jiménez, G. Ordaz, M. Iglesias y M. Climent (Coord.), *Cultura de Paz y buen trato a la Infancia*. (CIPI).

Bruner, J. (2003). *La educación puerta de la cultura*. Visor.

Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Paidós.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.

Freinet, C. (1979). *Las invariantes pedagógicas*. Morata.

Gallardo, I. M. (2015). Aprender como forma de relación en Educación Infantil. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30 (2), 37-52.

Gimeno, J. (1988). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.

Hoyuelos, A. y Riera, M. A. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Octaedro.

Malaguzzi, L. (2011). *La Educación Infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.

López, S. (2018). *Esencia. Diseño de espacios educativos*. Khaf.

Loughlin, C. y Suina, J. (1990). *El ambiente de aprendizaje*. Morata.

Pérez Gómez, A.I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.

Piaget, J. (2007). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Critica.

Sánchez, C. (2006). Las asambleas en Educación Infantil: decidir para liberar, liberar para decidir. *Aula de Infantil*, 30, 5-10.

Schaffer, H. (1989). *Interacción y socialización*. Visor.

Trueba, B. (2015). *Espacios en armonía*. Octaedro.

Tullet, H. (2015). *Diviértete. Talleres de arte con Hervé Tullet*. Phaidon.

Vecchi, V. (2019). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Morata.

Vela, P. y Herrán, M. (2019). *Piezas sueltas. El juego infinito de crear*. Litera libros.

Vygotsky, L. (1988). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Paidós.



**Convivencia, colaboración, responsabilidad compartida, plena participación.** Ideas que cuando se expresan de forma conjunta manifiestan una clara intención de entender la vida en los centros educativos como una sociedad equitativa. En las que las relaciones que se establecen lo hacen mediante vínculos naturales, en los que impera el respeto a las diferencias y entender que éstas contribuyen a que las comunidades se desarrollen en torno a la idea final de la mejora de la sociedad en la que vivimos.

De ahí que la idea de **“organización educativa para todas las personas”** aspire a recoger en torno a sí, una serie de reflexiones, experiencias, investigaciones. Que sirvan de referentes teórico-prácticos para orientar los caminos que muchas escuelas están emprendiendo para constituirse en espacios de confluencia de las distintas sensibilidades que aglutinan en sus centros educativos. Usando un *slogan* muy conocido, pero poco practicado, “para todos y con todos”.

Como de sobra es conocido, en el ámbito educativo no existen recetas mágicas. Sí existen ingredientes y experiencias que ilustran que, por una parte, es posible hacer cosas distintas con éxito. Y por otra que las sendas a recorrer para alcanzar estas visiones es mejor hacerlo en compañía.

No existe un modelo organizativo único de éxito generalizado, los contextos, las personas, en definitiva, las culturas que enmarcan cada realidad precisan de soluciones innovadoras y contractuales a cada idiosincrasia.

Esta obra pretende recoger esas ideas, reflexiones, experiencias, investigaciones, que puedan ayudar a cada colectivo escolar a tomar sus propias decisiones. Como decíamos “no todo vale para todo”, pero al menos sabremos hacia dónde debemos ir, un camino sin rumbo es siempre un mal camino, al menos en el ámbito educativo y por pura transferencia, al ámbito social.

ISBN: 978-84-123699-7-7



9 788412 369977



GRUPOS DE INVESTIGACIÓN



Diversidad, Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales. Universidad de Almería



Desarrollo e Investigación de la Educación en Andalucía. Universidad de Jaén

 Wolters Kluwer