

Influencia de la calidad estructural del ambiente de preescolar sobre el rol docente

Influence of the structural quality of the preschool environment on the teaching role

Luisa Fernanda Yate Vela¹
Anguy Yhulieth Viña Franco²
John Edinson Quimbayo Pinilla³
Claudia Alejandra Duque⁴
Edgar Muñoz⁵
Aida Astrid Obando R.⁶

Recepción: 30/09/2020

Aprobación: 14/10/2020

Publicación: 18/12/2020



Para citar este artículo:

Yate Vela, L. F., Viña Franco, A. Y., Quimbayo Pinilla, J. E., Duque, C. A., Muñoz, E., & Obando R., A. A. (2020). Influencia de la calidad estructural del ambiente de preescolar sobre el rol docente. *Indagare*, (8), 212-226. <https://doi.org/10.35707/indagare/819>



¹ Programa de Psicología. Universidad de Ibagué, Colombia. ORCID: 0000-0001-5985-3890. Correo electrónico: 3220172032@estudiantesunibague.edu.co

² Programa de Psicología. Universidad de Ibagué, Colombia. ORCID: 0000-0001-6551-2291. Correo electrónico: 3220161135@estudiantesunibague.edu.co

³ Programa de Psicología. Universidad de Ibagué, Colombia. ORCID: 0000-0001-5758-7023. Correo electrónico: 3220162067@estudiantesunibague.edu.co

⁴ Grupo de investigación GESE, semillero EDUCERE. Universidad de Ibagué, Colombia. ORCID: 0000-0002-8596-2406. Correo electrónico: alejandra.duque@unibague.edu.co

⁵ Grupo de investigación GESE. Universidad de Ibagué, Colombia. ORCID: 0000-0002-7408-4513 Correo electrónico: edgar.m.a9602@gmail.com

⁶ Investigadora aliada del grupo de investigación GESE. Universidad del Tolima, Colombia. ORCID: 0000-0002-2507-5311. Correo electrónico: aida_obando@hotmail.com

Resumen

Se presenta un artículo derivado del proyecto de investigación Validación de un programa de intervención basado en *mindfulness* para el desarrollo de la sensibilidad en docentes de educación inicial financiado mediante convocatoria interna por la Universidad de Ibagué con el código 19-491-INT. El propósito central de este proyecto fue evaluar la efectividad de un programa de intervención piloto basado en *mindfulness* para el desarrollo de la sensibilidad en docentes de preescolar. Por lo expuesto, a través de este artículo se presenta una revisión teórica general sobre el concepto de calidad estructural del ambiente y su influencia en el rol del docente dentro del aula de preescolar.

Los resultados de la revisión de la teoría permiten ratificar que la calidad estructural tiene una relación significativa con la calidad de las interacciones que el docente establece con los niños. Se sugiere aumentar el número de estudios en Colombia y, en específico, en Ibagué, que aborden procesos de evaluación con instrumentos validados como la escala de calificación del ambiente de la infancia temprana (ECERS-R) (Harms, Clifford & Cryer, 1998) para que sean un marco orientador, especialmente en el nivel de preescolar, pues es bien sabido que las experiencias que los niños tengan durante sus primeros años serán fundamentales para su desarrollo integral.

Abstract

An article derived from the research project Validation of an intervention program based on *mindfulness* for the development of sensitivity in early childhood teachers is presented, financed through an internal call by Universidad de Ibagué with the code 19-491-INT. The main purpose of this project was to evaluate the effectiveness of a pilot intervention program based on *mindfulness* for the development of sensitivity in preschool teachers. Therefore, this article presents a general theoretical review regarding the concept of structural quality of the environment and its influence on the teacher's role in the preschool classroom.

The results of the theory review enable to confirm that structural quality has a significant relationship with the quality of the interactions that the teacher establishes with the children. It is suggested to increase the number of studies in Colombia and, specifically, in Ibagué, that address evaluation processes with validated instruments such as the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R) (Harms, Clifford & Cryer, 1998) to be a guiding framework, especially at the preschool level, since it is well known that the experiences that children have during their early years will be essential for their integral development.



Palabras claves: Calidad estructural del ambiente, interacciones docente-estudiante, educación inicial.

Key words: Structural quality of the environment, teacher-student interactions, initial education.

1. Introducción

De acuerdo con Lera-Rodríguez (2007), en los años ochenta hubo una serie de estudios que evaluaron la calidad de la educación en los primeros años escolares, lo cual permitió el diseño de programas de intervención y seguimiento. Este hito marcó una línea de investigación en la historia sobre la educación infantil y destacó dos grandes líneas de estudio: 1) la calidad estructural, vinculada en un principio a aspectos regulados por el estado y las políticas y 2) la calidad del ambiente y las relaciones (Phillips & Howers, 1987). Estas concepciones sobre calidad se han ido ampliando gracias a los resultados de nuevas investigaciones en el campo.

Según Egido Gálvez (2000), la educación inicial es un período sensible por brindar a los niños las bases para un desarrollo óptimo durante los primeros años de su vida en un ámbito diferente al familiar. Tanto así, que en Colombia se expidió la Ley General de Educación en 1994, que define la educación preescolar como aquella que promueve el desarrollo integral del pequeño porque involucra diferentes dimensiones (biológica, afectiva, psicomotriz, socioafectiva, cognoscitiva y espiritual), a través de experiencias de socialización pedagógica y recreativa (art. 15).

Por su parte, la Ley 1098 de 2006 reconoce el derecho de los niños y niñas al desarrollo integral en su familia, en su comunidad y en la escuela... (artículo 1, 17,). A la par, en el artículo 28 del mismo código, se particulariza el derecho a la educación, porque reconoce que la primera infancia (de 0 a 6 años) es un periodo importante para la consolidación de las bases en el desarrollo cognitivo, emocional y social. Luego, en 2018 esta ley es modificada parcialmente (sobre todo para evitar vulneración de derechos de protección) por la Ley 1878 y se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia, y se dictan otras disposiciones.

En todos los casos, la infancia y la niñez son reconocidas como momentos cruciales para garantizar experiencias de calidad que repercuten a futuro en un sano desarrollo para el niño. La calidad se convirtió en un aspecto de especial interés para diversos investigadores en el mundo, porque identificaron que la exploración física y social son necesidades básicas que se asocian con el desarrollo cognitivo, esto implica disponer de posibilidades ambientales enriquecidas con diversidad de materiales,

mobiliario, interacciones, entre otros (MEN, 2009). En este sentido, un ambiente que carece de dinamismo y que resulta poco interesante puede limitar el desarrollo cognitivo, físico, social y afectivo de los niños.

La calidad del ambiente se ha definido de múltiples formas. Lo anterior motivó a que Ruopp, Travers, Glantz y Coelen (1979) acordaran que el concepto fuera abordado a partir de dos variables, la calidad del proceso y la calidad estructural. En esta línea, Vandell (2004) definió la calidad del cuidado infantil como la participación del niño en interacciones positivas con sus cuidadores, compañeros y entorno en general. Así, las oportunidades para el juego y la estimulación a nivel cognitivo les permiten a los pequeños participar en tareas diversas, acompañados por sus cuidadores, quienes proporcionan la atención adecuada para satisfacer sus necesidades.

En consideración con lo anterior, Cárcamo, Vermeer, De la Harpe, Van der Veer y Van IJzendoorn (2014) definieron la calidad del proceso como las experiencias diarias que los niños tienen con sus cuidadores, compañeros y materiales. Por su parte, la calidad estructural considera características tales como tamaño del grupo, número de niños por cuidador, y nivel de formación y experiencia del cuidador.

Son diversos los autores destacados en este campo, quienes han documentado desde hace algunos años que los centros educativos de alta calidad (Vermeer & Bakermans-Kranenburg, 2008; Vandell et al., 2010) y las interacciones entre el docente sensible y los niños promueven el sano desarrollo infantil (Cárcamo, et al., 2014). Para efectos del presente artículo, los autores ampliarán la información relacionada con la calidad estructural del ambiente.

Como se ha mencionado, la calidad estructural hace referencia a características relativamente estables que influyen sobre el desarrollo del proceso educativo. Algunas variables estructurales incluyen el tamaño del grupo, la relación docente-niño, la formación y experiencia de los docentes, el tamaño del aula, el salario de los docentes, entre otros (Cryer, 2006). Autores destacados han señalado desde años atrás que, si el docente y los niños perciben una calidad estructural alta, mejora de forma significativa la calidad del proceso y el desarrollo cognitivo de los últimos (Burchinal, Roberts, Riggins, Zeisel, Neebe & Bryant, 2000).

En Latinoamérica, el panorama es poco alentador en cuanto a los niveles relacionados con la calidad en los centros infantiles, por ejemplo, países como Ecuador, Perú y Colombia, entre otros, reportan categorías inadecuadas o incluso están por debajo de esta medida (Araujo, López-Boo, Novella, Schodt & Tomé, 2015; Berlinski & Schady, 2015; Bernal, 2014). Esto es provocado por múltiples causas, entre las cuales se destacan los escasos conocimientos sobre desarrollo infantil que manejan los educadores; en

específico, sobre las competencias que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2009) ha definido para la primera infancia y en las que los maestros se constituyen en agentes educativos importantes para el desarrollo de las mismas, entre ellas “acompañar con intención, crear espacios educativos significativos, asumir una pedagogía centrada en el placer de aprender, que supere la enseñanza impuesta...” (Ministerio de Educación Nacional, 2009, s.p).

Entre otras cuatro competencias, igual de importantes para la formación integral del infante. De cara a lo expuesto, los niños que reciben atención de alta calidad tienen habilidades de relación superiores respecto a los que reciben una atención de baja calidad. Por consiguiente, la calidad estructural influye sobre la calidad de los procesos, lo cual se constituye en un indicador fundamental para fortalecer los programas que buscan mejorar la calidad en el nivel inicial de las instituciones educativas (Vandell, 2004).

Se concluye que las características de la calidad estructural en las aulas han sido consistentes para predecir el desarrollo cognitivo, social y de lenguaje en los niños, incluso se ha reportado que la calidad del ambiente beneficia, en especial, a aquellos que han experimentado situaciones como pobreza, depresión materna o violencia intrafamiliar, entre otros. Por eso, los efectos asociados con la calidad del cuidado infantil pueden variar y considerarse significativos en el desarrollo de los niños de acuerdo con sus trayectorias individuales (Vandell, 2004).



2. Aproximaciones

2.1. Calidad del ambiente y su influencia sobre el rol docente

Abordar los ambientes de aprendizaje implica considerar diferentes connotaciones que la misma expresión ha venido consolidando diacrónicamente en el plano normativo, pedagógico, social y psicológico. Es decir que no existe una sola conceptualización que defina qué es un *ambiente de aprendizaje* y por lo tanto los agentes educativos deben hacer una comprensión amplia de ello para no reducirlo a escenarios físicos. Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, los ambientes de aprendizaje son espacios significativos para la consolidación del aprendizaje y el desarrollo de competencias, así las cosas, un espacio:

Se utiliza para describir la variedad de situaciones enriquecidas que los adultos pueden utilizar y aprovechar en la cotidianidad con los niños para que tengan experiencias novedosas y desafiantes. Por lo tanto, entendemos que un espacio educativo es significativo si se trata de cualquier situación, actividad, tarea, problema o práctica cultural que les brinda la oportunidad de aprender, movilizar sus competencias y que realmente les exija 'pensar'. (MEN, 2009, p. 87).

Desde otra postura, Bonell (2003) refiere que la calidad del ambiente se interrelaciona con objetos, olores, formas, colores, sonidos, espacios seguros, cómodos, luminosos y sonoros; estos se encuentran adaptados a las discapacidades que pueden presentar algunos alumnos. Lo anterior facilita una buena comunicación alumno-docente, que fortalece el aprendizaje en los estudiantes. A la vez, este autor refiere que la calidad estructural se relaciona con el mobiliario del aula, su distribución, bloques que dividen el espacio, murales y materiales. Así pues, es importante que la organización de estos recursos responda a un propósito pedagógico y de formación sobre el cual el cuidador ha reflexionado de forma previa, pues ello es clave para motivar a los niños a explorar y a interesarse por conocer y comprender los acontecimientos de su entorno.

En esta línea, el Programa de Estado de la Nación (2011) define la calidad del ambiente como la forma en la que se transmite el aprendizaje mediado por espacios llamativos y dinámicos para los niños porque responden a un propósito pedagógico claro. Esto se constituye en un factor que potencializa su desarrollo; sin embargo, no solo la organización del espacio responde a sus necesidades académicas, cognitivas, sociales y afectivas, sino que también depende de la calidad de las interacciones entre estudiantes y docentes, dado que ello facilita un mejor aprendizaje, enseñanza y disposición de los niños. En cuanto a la calidad estructural, el Programa de Estado de la Nación coincide en que se relaciona con las características estructurales del ambiente físico, por ejemplo, las zonas al aire libre, los materiales pedagógicos y un currículum apropiado.

En adición, la calidad estructural vincula el tamaño del grupo, es decir, un número mayor de estudiantes conlleva un clima instructivo más bajo; al contrario, un tamaño de grupo más reducido ofrece un cuidado mejor al niño (Rimm-Kauffman & Pianta, 1999; Vandell, 1996). También, la mayor educación y capacitación inicial y continuada del profesor, en especial, si tiene formación en pedagogía de educación inicial y desarrollo, es un factor que se relaciona de forma significativa con la calidad de las interacciones en el aula infantil (Howes, James & Ritchie, 2003; Rimm-Kauffman & Pianta, 1999).

En este sentido, cada país varía los criterios para establecer la relación tamaño del grupo y el número de docentes. Al respecto, el MEN no define de manera puntual el número de estudiantes por grupo de escolaridad; sin embargo, en el Decreto 3020 de 2002, en el artículo 11 se aborda el tema y de manera literal explicita que “para la ubicación del personal docente se tendrá como referencia que el número promedio de alumnos por docente en la entidad territorial sea como mínimo 32 en la zona urbana y 22 en la zona rural” (p. 2). Lo anterior deja a las entidades territoriales certificadas la autonomía para definir el número de estudiantes por grupo, en otras palabras, para el grado de transición, en instituciones de educación oficial, este no supera los 25 educandos, en la mayoría de los casos.

De acuerdo con Barboza (2016), luego de evaluar la calidad de los ambientes de aprendizaje en aulas de transición en centros educativos de la Gran Área Metropolitana de Costa Rica, mediante la aplicación de la ECERS-R, se encontraron resultados relevantes que fueron organizados a partir de tres ejes descritos de la siguiente manera: en la sección inicial están las características del perfil de los docentes que fueron observados en las aulas de clase. En la segunda sección se encuentra el énfasis de la información sobre el programa de educación preescolar; cabe aclarar que hay un interés especial por conocer la presencia de prácticas promotoras del desarrollo de alfabetización inicial. Por último, están los resultados sobre la calidad de los ambientes de aprendizaje en educación preescolar según los resultados obtenidos con la ECERS-R.

Los resultados encontrados por Barboza (2016) brindaron orientaciones para implementar un nuevo programa de estudios en educación preescolar aprobado por el Consejo Superior de Educación costarricense en el año 2014. Esta implementación conlleva un importante cambio cualitativo tanto a nivel de los contenidos por desarrollar en el aula, como de los aprendizajes esperados por parte del estudiantado. Ante esta coyuntura, la calidad de la relación que los niños establecen con el docente es fundamental para potenciar cualquier proceso de aprendizaje. En tal sentido, se sugiere la urgencia de intervenir en los primeros años escolares con el fin de disminuir las brechas en las oportunidades educativas de niños provenientes de aulas con climas educativos negativos.

Por otro lado, en Bogotá (Colombia), Solano Vargas (2015) hizo una revisión a la literatura para evaluar la relación entre la formación docente y la calidad de las interacciones en el aula. Entre los resultados encontró que las investigaciones relacionadas con la calidad del ambiente en educación han estado enmarcadas en dos grandes dimensiones: los factores estructurales y los factores de proceso. Dentro de los primeros, uno de los aspectos que más se ha estudiado es la formación docente, y en cuanto a los segundos, ha sido central la calidad del ambiente observada en las aulas. Los hallazgos muestran dos grandes tendencias; la primera, que destaca las asociaciones entre la formación docente y la calidad observada, y la segunda, la relación entre la formación docente y los resultados de los niños en su desarrollo; sin embargo, se requieren más estudios para entender mejor estas complejas asociaciones.

Con base en Solano Vargas (2015), en Colombia la cantidad de investigaciones al respecto es escasa y los resultados contradictorios, por ello se sugiere incluir otras variables de control, dado que las profesoras⁷ están inmersas en contextos diversos que aumentan los factores asociados con el desarrollo de los niños. Asimismo, no se han llevado a cabo estudios que exploren si existe una relación significativa entre la formación de las docentes y el desarrollo de los niños.

No obstante, se pudo evidenciar que las docentes que parecen estar conectadas emocionalmente con los niños, establecen la organización de ambientes donde se destacan las relaciones basadas en el respeto y a la vez se muestran más sensibles a las necesidades de los pequeños porque centran sus actividades de acuerdo con sus intereses. Por el contrario, las profesoras que no cuentan con espacios organizados de forma estratégica orientan el comportamiento de los niños bajo expectativas poco positivas y respuestas inconsistentes; por ejemplo, no aprovechan el tiempo de aprendizaje porque no cuentan con materiales diversos que sean interesantes para ellos, ni ejecutan de forma efectiva las rutinas y las transiciones entre las clases.

Por otro lado, Bermúdez (2019) propone evaluar los ambientes de aprendizaje de 25 aulas del nivel II de educación inicial de instituciones educativas particulares en Guayaquil donde asisten niños de tres y cuatro años de edad. En esta investigación se adoptó una metodología descriptiva-cuantitativa y los resultados fueron analizados mediante las siguientes dimensiones: física, funcional, relacional y temporal; esta última generó aportes para mejorar la calidad de las rutinas y concienciar sobre la importancia del uso adecuado del tiempo en diferentes espacios en el que los niños se desenvuelven.

⁷ Cuando se hable de las profesoras, de aquí en adelante, se hará referencia a las personas a cargo de las aulas de preescolar, teniendo en cuenta que en Latinoamérica hay una tendencia a que sean mujeres, puesto que es una profesión feminizada.

El instrumento utilizado fue la evaluación de ambientes de aprendizaje inicial (IEAAEI). Los resultados demostraron que los ambientes de aprendizaje presentan una calidad de nivel adecuado porque hay mayores aprendizajes en las interacciones sociales y cuentan con una infraestructura pertinente. En la dimensión temporal se encontró un rasgo poco adecuado, lo cual indica que no se dedica mayor tiempo a la interacción en otros espacios de la comunidad. Vale la pena resaltar que para la evaluación se tomaron como referencia los estándares para ambientes de aprendizaje de calidad en educación inicial con la ECERS-R, la escala de evaluación de la calidad educativa en centros preescolares (ECCP) y el *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS).

En relación con lo anterior, Valverde (2015) afirmó que los ambientes de calidad en la infancia temprana en Chile favorecieron el aprendizaje y desarrollo de los niños entre cero y seis años de edad mediante la promoción de interacciones de calidad basadas en el buen uso del lenguaje del educador, pues será determinante para el aprendizaje del niño y la comprensión que construya sobre el mundo que lo rodea.

Los resultados mostraron un impacto positivo, puesto que, si los niños reciben educación en un entorno con espacios y materiales organizados de manera estratégica, les permite ser más independientes y aprovechar su tiempo en actividades significativas y productivas. Se trata de espacios diseñados para brindar distintas experiencias, posibilidad de trabajar como grupo grande, en grupos pequeños o individual, por lo cual resulta un ambiente dinámico y llamativo para los niños y aumenta su capacidad de explorar situaciones nuevas.



Por lo ya mencionado, Valverde (2015) refiere que los aspectos físicos de las aulas como las paredes, el mobiliario y los materiales distribuidos en interiores y exteriores, posibilitan la organización de espacios seguros y acogedores. Estos componentes aumentan el clima de aula positivo y el aprendizaje se convierte en una experiencia significativa; sin embargo, no solo el espacio físico debe ser intervenido, también el ajuste de la metodología que utiliza el docente para enseñar potencializa el uso adecuado de estos espacios para la enseñanza y el aprendizaje.

En otro estudio, Barboza (2016) evaluó la calidad de las características estructurales y del proceso en los ambientes de aprendizaje de centros educativos que ofrecían el grado de transición en el Gran Área Metropolitana. Los resultados indicaron diferencias significativas entre el grado de escolaridad de las docentes y el nivel de calidad del ambiente; es decir, las docentes con grados académicos de maestría obtuvieron calificaciones más altas en la ECERS-R en comparación con las docentes que contaban con una licenciatura universitaria. Esto sugiere que la cualificación académica de las docentes en el plano inicial y preescolar es un factor altamente predictivo de calidad en el ambiente.

En adición, Villalobos (2016) señala la escasez de muebles para el relajamiento y el confort en las aulas; es decir, no hay o son pocos los muebles suaves accesibles para los niños. Cabe resaltar que para el autor este tipo de espacios son fundamentales, no solo para ofrecer diversidad en el tipo de juego o interacciones que se establezcan entre los menores, sino porque son elementos fundamentales para la conformación de espacios de relajamiento, de manera que puedan explorar su entorno de forma activa.

En Colombia, se evaluó el impacto de los siguientes programas: centros de desarrollo infantil (CDI) con una muestra de 15 municipios del país (Bernal, Peña, Attanasio & Vera-Hernández, 2012) y la oferta de educación inicial institucional privada para estratos 1 y 2 en la ciudad de Bogotá (Maldonado & Votruba-Drzal, 2013). Para lo anterior, se aplicó una escala de siete componentes, el primero, relacionado con temas de infraestructura (muebles, seguridad física, baños, etc.) y los demás vinculados a procesos e interacciones entre el educador y el niño, el centro y el educador, el educador y los padres de los niños. Los resultados indicaron que los centros e instituciones educativas que atienden niños de estratos socioeconómicos 1 y 2 no cuentan con las condiciones mínimas para ofrecer un ambiente pedagógico propicio que responda a las necesidades de su desarrollo. En contraste, los jardines privados mostraron indicadores levemente más adecuados para la atención de menores mayores de 2 años de edad.

Lo expuesto permite reafirmar lo dicho por Bernal (2014), sobre las variables sociodemográficas como el nivel socioeconómico bajo, las cuales pueden constituirse en factores de riesgo para la calidad del ambiente en las aulas de preescolar de Colombia

(Bernal, 2014). En este orden de ideas, Soto Muñoz y Rodríguez Navarrete (2016) afirman que la evidencia empírica ha demostrado cómo los ambientes educativos de alta calidad, en especial, aquellos que se desarrollan en primera infancia, tienen un impacto que tiende a ser positivo en el futuro desarrollo escolar de la niñez; es decir, que la calidad del ambiente es una variable predictora de bienestar y aprendizaje para superar ciertas desventajas que algunos niños pueden experimentar como consecuencia de su relación con factores socioeconómicos y otros aspectos asociados a la vulnerabilidad social.

Los aportes de Soto Muñoz y Rodríguez Navarrete (2016) se originaron a partir de un estudio basado en la metodología de investigación-acción, mediante el que recolectaron datos a partir de un test - pretest y una evaluación inicial para identificar factores presentes en el contexto, y otra evaluación posterior a la intervención realizada con dos escalas internacionales estandarizadas, la calidad del ambiente de los servicios de cuidado infantil (ITERS-R) y la ECERS-R. El estudio estuvo enfocado en los directivos del centro parvulario y todas las docentes a cargo de los niños de la institución. Los resultados sugieren falencias metodológicas en actividades-estrategias ausentes o poco frecuentes como el juego dramático, actividades de armar y construir o programas que promuevan el desarrollo adecuado del lenguaje en los niños.

Así mismo, se reportaron dificultades en el equipo operativo del centro parvulario debido a que las docentes refirieron no estar a gusto con el trabajo en equipo, la distribución de tareas, la organización de las necesidades que tienen como centro y la comunicación entre los profesionales. Otros autores que abordan la calidad educativa en jardín infantil (Soto Muñoz & Rodríguez Navarrete, 2016) señalan que esta se encuentra sujeta a procesos de internalización, reflexión y autocrítica en el equipo técnico pedagógico, que obliga a reflexionar sobre la necesidad de diseñar procesos de intervención con un acompañamiento mayor en el tiempo donde se incluya como objetivo explorar y transformar las concepciones de los docentes frente a conceptos como la calidad educativa.

Por otro lado, Castro Pérez y Morales Ramírez (2015) evaluaron cómo los factores físicos y socioemocionales de los ambientes escolares pueden favorecer el aprendizaje de los niños en preescolar. Para esto ubicaron una muestra de 307 escolares, con quienes aplicaron un cuestionario creado con dos preguntas cerradas y 18 abiertas. A través de este instrumento identificaron desde la perspectiva de los estudiantes si las características del ambiente de aula correspondían con criterios propios sobre calidad.

Los hallazgos de este trabajo permitieron identificar que para los niños es importante contar con espacios estéticos, agradables a la vista, motivantes, cómodos, limpios y, en general, que promuevan la estabilidad emocional. Adicional, los pequeños

reportaron que deseaban estar en un ambiente que generara sensaciones agradables asociadas a la tranquilidad, en el que pudieran participar con libertad, que fuera un espacio acogedor y divertido. Se resalta que la organización estratégica del entorno en el aula puede garantizar estados emocionales positivos e influir en una mejor disposición para la enseñanza y el aprendizaje (Castro Pérez & Morales Ramírez, 2015).

Para finalizar, Araujo et al. (2015) caracterizaron diferentes aspectos de la calidad de los servicios en los centros infantiles del buen vivir (CIBV), donde atienden niños menores de tres años de edad en Ecuador. Para evaluar los diferentes aspectos de la calidad, se reunió una muestra de 404 centros. Los instrumentos utilizados para medir la calidad del ambiente fueron la ECERS-R, el CLASS, *Observational Record of the Caregiving Environment* (ORCE), entre otros. Los principales hallazgos reflejan que los servicios de cuidado infantil cuentan con amplios márgenes de mejora en cuanto a la formación del personal; esto se debe a esfuerzos por fortalecer la calidad del servicio, en particular, sobre la contratación del personal con educación postsecundaria.

3. Reflexiones

Los aportes de diferentes teóricos mencionados a lo largo de este documento señalan que la calidad estructural en el aula es una variable predictora sobre la calidad de las interacciones entre docentes y estudiantes. Además, las experiencias que los niños tienen en los contextos educativos formales durante sus primeros años afectan de forma positiva o negativa su vida académica, debido a los cimientos que brindan para el desarrollo cognitivo, psicomotor, social y afectivo. En consideración con lo anterior, resulta fundamental que el ambiente en el que se desenvuelven los pequeños provea las condiciones necesarias para potenciar y propiciar acontecimientos que beneficien el desarrollo de la mayor cantidad de dominios en los estudiantes.

Desde luego, es importante que en Latinoamérica se continúen capitalizando esfuerzos desde la educación para la infancia y la niñez mediante la formación inicial y continuada de los agentes educativos, pues los expertos referenciados confirman una relación significativa entre la calidad de las interacciones en el aula y el nivel de formación académica de los docentes. Dichos estudios deben considerar no solo la formación disciplinar y pedagógica, sino la formación en emociones, que de manera directa afecta las interacciones de los maestros con los estudiantes, en relación con los aprendizajes, el desarrollo social y emocional de los últimos.

También se debe invertir en aspectos como la infraestructura, los materiales y el mobiliario dentro y fuera del aula, de manera que se garantice la participación de los niños en espacios motivadores, retadores y cómodos. Los anteriores son indicadores claves para promover su desarrollo integral y la construcción de una escuela más incluyente que atienda las necesidades no solo de los educandos sino del mundo en general.

Los resultados de esta revisión develan la necesidad de aumentar el número de estudios en Colombia, y en especial en Ibagué, que aborden procesos de evaluación con instrumentos validados como la ECERS-R (Harms, Clifford & Cryer, 1998) para que sean un marco orientador, en especial, en el nivel preescolar, pues es bien sabido que las experiencias que los niños tengan durante los primeros años serán fundamentales para su desarrollo integral.



Ficha técnica del proyecto

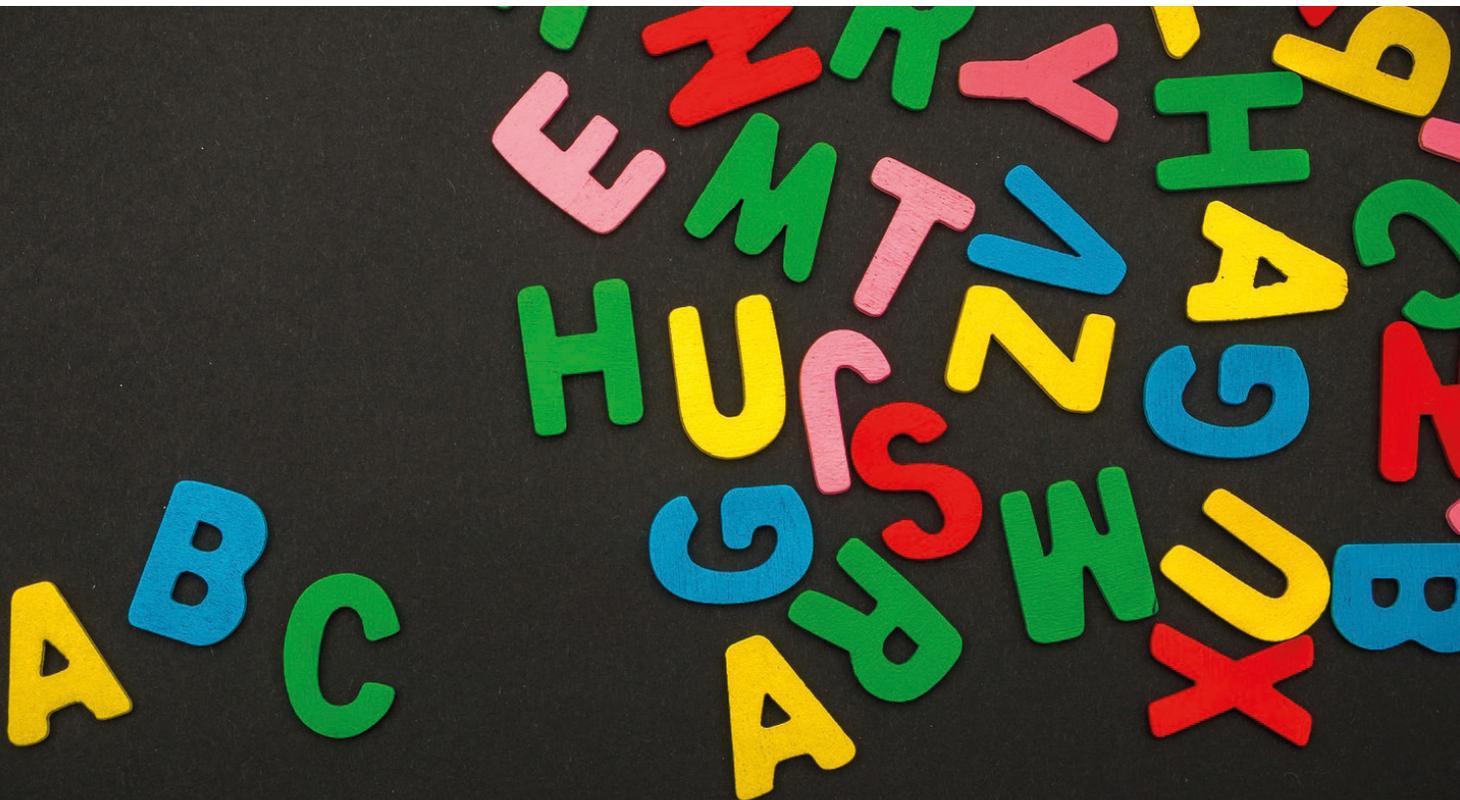
Título del proyecto: Validación de un programa de intervención basado *mindfulness* para el desarrollo de la sensibilidad en docentes de educación inicial.

PRIT: Educación y bienestar para el desarrollo humano integral.

Código: 19-491-INT.

Grupo de investigación: GESE - Grupo de Estudios en Educación

Investigadora principal: Claudia Alejandra Duque Romero.



Referencias

- Araujo, M. C., López-Boo, F., Novella, R., Schodt, S., & Tomé, R. (2015). *La calidad de los Centros Infantiles del Buen Vivir en Ecuador*. Recuperado de <https://bit.ly/38N0VPo>
- Barboza, A. M., & Villalobos, D. (2016). *La evaluación de la calidad de los ambientes de aprendizaje en aulas de Transición en centros educativos de la Gran Área Metropolitana*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12337/700>
- Berlinski, S., & Schady, N. (Ed.). (2015). *Los primeros años: el bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. Recuperado de <https://bit.ly/2UuXCnF>
- Bermúdez, K. (2019). *Estudio descriptivo del nivel de calidad de los ambientes de aprendizaje en 25 aulas de Educación Inicial de instituciones educativas particulares del sector norte de Guayaquil: aportes para elevar la calidad desde la dimensión temporal* (Tesis de maestría, Universidad Casa Grande, Guayaquil, Ecuador). Recuperado de <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/1824>
- Bernal, R., Peña, X., Atanasio, O., & Vera-Hernández, M. (2012). *Evaluación de impacto del programa Jardines Sociales/Centros de Desarrollo Infantil*. (Informe final del impacto). Recuperado de https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/evaluacion_jardines_sociales_informe.pdf
- Bernal, R. (2014). Diagnóstico y recomendaciones para la atención de la calidad a la primera infancia en Colombia. *Cuadernos de Fedesarrollo*, (51). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11445/148>
- Bonell, M. P. (2003). *El aula escolar, escenario propicio para gestionar una cultura para prevención de desastres*. Secretaría de Educación Distrital. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://bit.ly/3nqheWM>
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Zeisel, S. A., Neebe, E., & Bryant, D. (2000). Relating quality of center based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71(2), 339-357. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/1131994>
- Cárcamo, R. A., Vermeer, H., J., De la Harpe, C., Van der Veer, R., & Van IJzendoorn, M., H. (2014). The Quality of Childcare in Chile: Its Stability and International Ranking. *Child and Youth Care Forum*, 43, 747-761. <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9264-z>
- Castro Pérez, M., & Morales Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Educare*, 19(3), 1-32. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Colombia. Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación.
- Colombia. Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia.
- Colombia. Ley 1878 de 2018. Por medio de la cual se modifican algunos artículos de la Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia, y se dictan otras disposiciones.
- Cryer, D. (2006). Variables decisivas en la calidad de la educación. En R. Elías, D. C. Raskin, L. Ghiglione, E. Zelada & Y. R. Pedro (Eds.), *Modelos conceptuales y metodológicos en la evaluación de la calidad de la educación preescolar* (pp. 27- 46). Paraguay: Ministerio de Educación y Cultura.
- Decreto 3020 de 2002. (10 de diciembre de 2002). *Diario Oficial*, (45028). Recuperado de <https://n9.cl/9ry4>
- Egido Gálvez, I. (2000). La educación inicial en el ámbito internacional: situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, 119-154. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1025>
- Harms, T., Clifford, R., & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale* (Rev. ed.). New York: Teachers College Press. Recuperado de <https://n9.cl/gpqfx>
- Howes, C., Jolena, J., & Ritchie, S. (2003). *Caminos hacia una enseñanza eficaz*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/223461884_Pathways_to_effective_teaching

- Lera-Rodríguez, M. J. (2007). Calidad de la Educación infantil: instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, (343), 301-323. Recuperado de <https://bit.ly/3lBuOpx>
- Maldonado, C., & Votruba-Drzal, E. (2013). Children's Early Educational Experiences in Private Settings. Evidence from Bogotá, Colombia. *ProLEER*. Ponencia llevada a cabo en Harvard University, Boston, MA.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Recuperado de www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-178053.html
- Phillips, D., & Howers, C. (1987). *Indicators of quality in child care: Review of the research*. En D. A. Phillips (Ed.), *Quality in child care: What does research tell us?* (pp. 1-19). Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Programa Estado de la Nación. (2011). *Estado de la Educación 3*. Recuperado de <http://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/675>
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (1999). Patterns of family-school contact in preschool and kindergarten. *School psychology review*, 28(3), 426-438. <https://doi.org/10.1080/02796015.1999.12085975>
- Ruopp, R., Trayers, J., Glantz, F., & Coelen, C. (1979). *Children at the center: Final results of the national Day Care Study*. Cambridge, USA: Abt Associates.
- Solano Vargas, A. P. (2015). *La calidad de la educación inicial en Bogotá: relación entre la formación docente y las interacciones en el aula* (Tesis de la maestría, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia). Recuperado de <http://hdl.handle.net/1992/13392>
- Soto Muñoz, M. E., & Rodríguez Navarrete, C. (2016). Calidad educativa en un centro de educación parvularia utilizando el catálogo de criterios de calidad. *Actualidades investigativas en educación*, 16(3), 1-18. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i3.25988>
- Valverde, P. (2015). *Ambientes de calidad en la infancia temprana*. Recuperado de <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/1224/1546>
- Vandell, D. L. (1996). Characteristics of infantile child care: factors contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 269-306. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(96\)90009-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(96)90009-5)
- Vandell, D. L. (2004). *Early child care: The known and the unknown*. Recuperado de <https://n9.cl/gcew>
- Vandell, D., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N., & The NICHD Early Child Care Research Network. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, 81(3), 737-756. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x>
- Vermeer, H. J., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2008). Attachment to mother and nonmaternal care: Bridging the gap. *Attachment & Human Development*, 10(3), 263-273. <https://doi.org/10.1080/14616730802113588>
- Villalobos, D. (2016). *La evaluación de la calidad de los ambientes de aprendizaje en aulas de Transición en centros educativos de la Gran Área Metropolitana*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12337/700>