



Páginas: 125-137
Recibido: 2020-06-07
Revisado: 2020-08-17
Aceptado: 2020-09-10
Preprint: 2021-01-15
Publicación Final: 2021-01-31

www.revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/index

DOI: <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.i1.12105>

Caracterizando la construcción de espacios metodológicos-organizativos en Educación Infantil

Characterizing the construction of methodological-organizational spaces in Early Childhood Education

-   **Sara Conde-Vélez**
Universidad de Huelva (España)
-   **Manuel Delgado-García**
Universidad de Huelva (España)
-   **Francisco Javier García-Prieto**
Universidad de Huelva (España)

Resumen

La literatura científica sobre el profesorado de la etapa de educación infantil, evidencia que existen múltiples modelos para la gestión del aula que llevan asociadas diversas estrategias didáctico-pedagógicas: desde modelos próximos a estilos directivos (predominantes en el contexto español) a otros en los que prevalece el tiempo no planificado o libre. La investigación parte de la opinión de 1.350 docentes de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Andalucía (España) sustentada en los principios del método positivista, con una intención exploratoria y de correlación. A partir de un cuestionario diseñado *ad hoc*, este estudio se propone identificar y explorar las posibles correlaciones existentes entre los aspectos metodológicos-organizativos y su influencia o grado de determinación en las interacciones que surgen en el aula. Los resultados obtenidos tras un análisis de ecuaciones estructurales, permiten confirmar, la influencia positiva de determinados aspectos metodológicos-organizativos desarrollados por el docente, sobre el tipo de interacciones que resultan durante el trabajo por rincones en el aula de educación infantil. Las conclusiones muestran que para dinamizar el ambiente del aula es preciso: diversificar los aspectos metodológico-organizativos que acompañan a la labor docente, superando así las reticencias detectadas en parte del profesorado, e invitar a reflexionar sobre la formación en actitudes positivas hacia el cambio y la mejora educativa.

Abstract

Research focused on ECE (Early Childhood Education) stage teachers brings to light multiple models for classroom management associated with different didactic-pedagogical strategies, ranging from models close to management styles (predominant in the Spanish context) to others in which unplanned or free time predominates. Our investigation is based on the opinion of 1.350 ECE teachers in Andalusia (Spain) on positivist method principles, with an exploratory and correlational intention and the support of an *ad hoc* designed questionnaire, we try to identify and explore the possible correlations between methodological-organisational aspects, as well as their influence or degree of determination on the interactions that take place in the ECE classroom. The results obtained after a structural equations analysis confirmed the positive influence of some methodological-organisational aspects implemented by the teacher on the type of interactions that arise when working with learning corners in the ECE. We conclude that in order to dynamise the classroom environment it is necessary to diversify the methodological-organisational aspects that accompany teaching work, overcoming the reluctance detected in part of the teaching staff and inviting them to reflect upon training in positive attitudes towards change.

Palabras clave / Keywords

Educación infantil; Investigación empírica; Ambiente de aprendizaje; Metodología; Roles docentes; Interacciones; Organización espacial; Contexto del aula.

Preschool education; Empirical research; learning environment; methodology; teachers' roles; Interactions; spatial organization; classroom context.

1. Introducción

Se observa que son escasas las investigaciones empíricas que abordan de forma integral el análisis de los aspectos metodológicos-organizativos en las aulas de educación infantil así como el estudio de las percepciones de los docentes en su papel (Ibáñez, 1992; Slot, 2018) y el tipo de interacciones que surgen en el aula.

Es por ello que en este trabajo, se desarrolla una investigación que parte de la opinión del profesorado adscrito a la etapa de educación infantil, para tratar de aportar una visión estructural y global de las asociaciones que se pueden establecer entre: 1) las percepciones de los docentes, 2) aspectos de tipo metodológico y organizativo centrados en el alumnado; centrado en la concreción de los ambientes; características del trabajo por rincones asociadas a metodologías de trabajo; características del trabajo por rincones asociadas a elementos curriculares, y por último, 3) tipos de interacciones del alumnado. Al igual que sostienen otros trabajos (Castro y Morales, 2015; Herrera, 2006; Hoyuelos, 2005; Iglesias, 2008; Jung, 2013; Páramo, 2014; Riera, Ferrer y Ribas, 2014; Romo, 2012), entendemos que la consideración que otorgue el profesorado a dichos aspectos tiene una influencia determinante sobre los tipos de interacciones (ambiente) que pueden emerger en el aula. Cada una de las dimensiones que componen estos ambientes (Figura 1) será clave para entender cómo se dinamiza un aula de educación infantil.

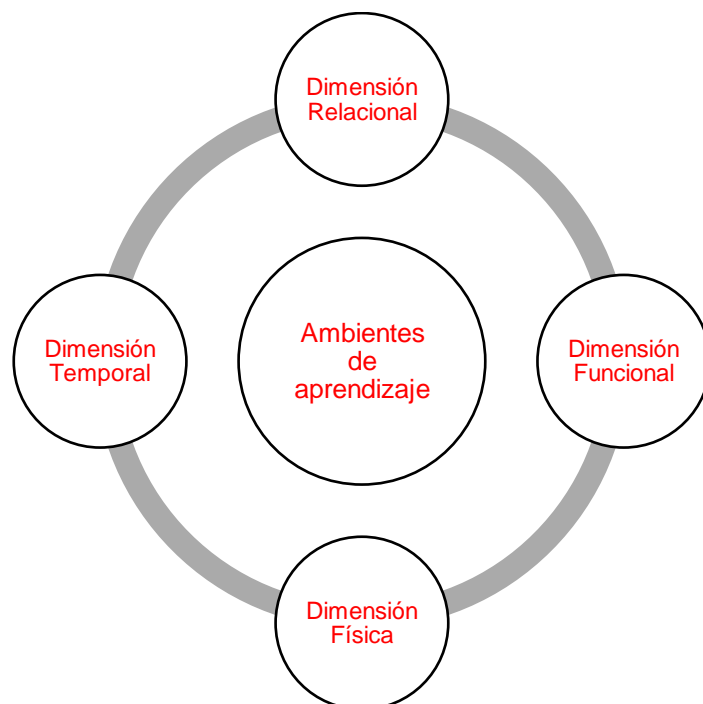


Figura 1. Modelo de los ambientes de aprendizaje.

Los aspectos organizativos asociados al aula de infantil han ido cobrando cada vez más protagonismo (Bermejo, Gómez, Ocaña, Sánchez y Sebastián, 2010; Bonás, 2010) a la hora de tomar decisiones respecto al modelo de enseñanza y de aprendizaje que genera un entorno complejo, interactivo y diverso, y que intervienen en el tipo de interacciones de aula. Variables influyentes que muestran debilidades y fortalezas en el proceso educativo tal y como indican Escarbajal, Arnáiz y Giménez (2017) en un estudio en el cual son evaluadas diversas características de la organización e interacción entre el alumnado y profesorado (Coll, y Sánchez, 2008). para la mejora de los centros de infantil desde una perspectiva que atiende a la diversidad. Es evidente que no puede existir un modelo único a la hora de gestionar el aula de infantil, pero lo que sí debe prevalecer es la finalidad de promover un desarrollo íntegro de todas las capacidades del alumnado y para lograrlo, algunas orientaciones (Cabell, De Coster, LoCasale-Crouch, Hamre y Pianta, 2013; Gallego Ortega, 2007) son:

1. La presencia en el aula de elementos próximos a los intereses, necesidades y diversidad de los alumnos hace que estos se relacionen mejor y se cree un ambiente estimulante.
2. La planificación del espacio ha de considerar todas las necesidades del estudiante: fisiológicas, afectivas, de autonomía, de socialización o de descubrimiento.
3. La organización de los recursos ha de facilitar la autonomía en el alumnado y al mismo tiempo, su distribución ha de permitir un fácil acceso para todos y no obstaculizar el movimiento por el aula.
4. Han de aprovecharse todos los espacios disponibles además de gestionar la flexibilidad de los mismos como opción para favorecer la actualización del conocimiento a compartir en el aula.

Gran parte de la responsabilidad de adoptar estas premisas recae sobre el profesorado puesto que la mayoría de los centros y aulas de educación infantil poseen unas características estructurales y de dotación de recursos básicos, pero es el docente el encargado de establecer los objetivos de aprendizaje más idóneos para cada momento y así dispondrá de aquellos recursos y moldeará los espacios que y cómo estime más oportuno.

Estudios como los desarrollados por Herrán Izagirre, Orejudo Hernández, Martínez de Morentin de Goñi y Ordeñana-García (2014) centran la atención en explorar las actitudes docentes, respecto a los componentes de cognición, afecto y conducta, como elementos claves para desarrollar modelos educativos diversos (Sales, Traver y Moliner, 2019) y, donde destacan como factores esenciales la interacción con el niño, el papel del educador o la propia actividad diaria entre otros. A partir de estas premisas son muy variados los modelos educativos que podemos encontrar en el marco de la educación infantil y que llevan asociadas numerosas estrategias didáctico-pedagógicas, como son las asambleas, las experiencias de los niños, la investigación escolar, las representaciones infantiles, los rincones, el método de proyecto (Cantó, de Pro y Solbes, 2016), o las planteadas por Páramo (2014) que destaca la importancia del trabajo personal, el trabajo grupal, las rutinas y los rincones como estrategias clave para el desarrollo de actividades atencionales y las destinadas a la planificación.

La tendencia más extendida en las aulas de infantil, como zona de aprendizaje, se focaliza en los rincones (Balongo y Mérida, 2016; Caballero Salguero, 2011; Clemente, Ramírez, Orgaz & Martín, 2011; Giménez Pagán, 2016; Laguía y Vidal, 2008; Morcillo-Loro, 2017; Trueba, 2010; Vecchi, 2013).

El trabajo por rincones, delimita todos aquellos aspectos metodológicos, organizativos del espacio, tiempo y de contenidos desde una concepción constructivista, favoreciendo la diversidad del alumnado (Fernández, 2009). Estudios desarrollados en este sentido (Fernández, Quer y Securún, 2009; Ibáñez, 1992; Rodríguez, 2011; Romera y Martínez, 2008; Vicente, López y Vallés, 2014) han analizado las variables que contribuyen a la mejora de la organización en el aula y destacan, la utilidad (como recursos ocio-lúdicos o como espacio para trabajar contenidos curriculares); el tamaño (individuales o en grupos pequeños); la temporalización (horarios específicos o flexibles); el grado de autonomía (autonomía o mayor protagonismo del docente); etc. El espectro es amplio en pos de la mejora de las aulas de educación infantil (Ganaza, 2001; Muñoz y Zaragoza, 2008) enfocado a la integración del currículo desde propuestas alternativas metodológicas.

Manefield, Collins, Moore, Mahar, y Warne, (2007) evidencian que para que se produzca una interacción positiva en el aula es necesario crear un clima y favorecer una dinámica que potencie dicha interacción. Para lograrlo, la tendencia gira en torno a la participación de toda la comunidad educativa en talleres y rincones superando así los tradicionales binomios alumno-alumno o alumno-docente.

Como se ha podido comprobar, el trabajo por rincones conlleva diversos elementos metodológicos y organizativos que requiere de un enfoque global, por el contrario, la mayoría de estudios que se han revisado abordan el tema atendiendo a aspectos específicos o parciales, lo cual se hace necesario para entender en profundidad estos aspectos. No obstante, España carece de investigaciones que presten un enfoque estructural y que permita confirmar, desde un punto de vista global, los logros y postulados hallados en este campo. Es en este horizonte donde surge esta investigación tratando de aportar una visión estructural y global de las relaciones e influencias entre algunos aspectos de tipo metodológico y organizativo en las aulas de educación infantil.

2. Metodología

Se emplean los postulados próximos a los enfoques de investigaciones cuantitativas con fines exploratorios y correlacionales para desarrollar un trabajo de corte transversal con el que indagar en las variables objeto de estudio.

2.1. Objetivos

El primer objetivo de este estudio ha sido examinar las propiedades psicométricas del instrumento de medida para este trabajo. El segundo propósito fue establecer asociaciones entre el papel del maestro/a y las características de los aspectos metodológicos-organizativos con el tipo de interacción que surge en el aula de educación infantil.

2.2. Población y muestra

La muestra de sujetos que han participado es de 1350 docentes, de los cuales el 95.18% corresponde al género femenino (1285) y el 4.82% al masculino (65); estas cifras se distribuyen con normalidad, en relación al alto índice de maestras (500.01 por cada 100 maestros) en las etapas de Educación Infantil y Primaria en Andalucía (curso 2015/2016) (Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, 2017). Se ha empleado un procedimiento de muestreo aleatorio por conglomerados, fragmentando a la población de referencia (11.398 docentes de la etapa de Educación Infantil) en 8 estratos (correspondientes a las provincias andaluzas) y se ha utilizado como conglomerados los 2.021 Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria de Andalucía (España) y las 9.676 unidades de segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil presente en los mismos durante el curso académico 2015/2016.

Este proceso da como resultado un total de 248 centros participantes en el estudio, seleccionados intencionalmente y a través del muestreo de "bola de nieve", a los que se accede para localizar a los 1.350 docentes responsables de tutorías en la etapa de Educación Infantil en las distintas provincias de Andalucía (Tabla 1).

Tabla 1

Datos relativos a la población y muestra de Centros, Unidades y Profesorado de Educación Infantil en Andalucía. Distribución por provincia durante el curso 2015-2016

	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	Andalucía
Centros públicos que imparten las etapas de Educación Infantil y Primaria	197	279	210	259	139	196	334	407	2.021
N= centros	21	37	24	29	28	20	35	54	248
% total de centros	(10.65%)	(13.26%)	(11.42%)	(11.19%)	(20.14%)	(10.20%)	(10.47%)	(13.26%)	(12.27%)
Unidades de Educación infantil (2º ciclo)	1.008	1.379	876	1.054	665	719	1.760	2.215	9.676
Profesorado de Educación infantil (2º ciclo)	1.142	1.643	1.027	1.260	779	839	2.093	2.615	11.398
N= docentes	88	192	96	145	157	84	210	378	1350
% total de profesorado	(7.7%)	(11.68%)	(9.34%)	(11.50%)	(20.15%)	(10.01%)	(10.03%)	(14.45%)	(11.84%)

2.3. Instrumento

Con el propósito de dar respuesta a los objetivos planteados, para la recogida de datos se elabora un cuestionario formado por cuatro escalas. En un estudio previo a la presente investigación, se analizó la estructura del cuestionario sometiendo las escalas «Organización», «Características de los rincones», «Papel del maestro/a en los rincones» e «Interacciones del alumnado» a un análisis factorial exploratorio y rotación Varimax con la finalidad de buscar grupos de variables con significado común y analizar la dimensionalidad de las mismas (Conde-Vélez, Delgado-García y García-Prieto, 2019). Cada una de ellas se evalúan a través de escalas *ad hoc* (Tabla 2) donde los ítems son valorados con un rango de 1 a 4, siendo el 1=Nada de acuerdo; 2=algo de acuerdo; 3=bastante de acuerdo 4=Totalmente de acuerdo. Los resultados arrojaron más

de un factor en algunas de las escalas, quedando conformada la versión final del instrumento de medida por un total de 8 factores. Es por ello que en este estudio acometa como primer objetivo observar las propiedades psicométricas de las nuevas medidas resultantes.

Tabla 2
Estructura del cuestionario

FACTORES DE PRIMER ORDEN	FACTORES DE SEGUNDO ORDEN	ÍTEMES
Organización de espacios	Concreción de los ambientes	Se delimita con claridad el espacio. Se delimita con claridad los materiales. Se delimita con claridad las actividades. Permite el movimiento libre del niño/a. Permite la experimentación individual con objetos. Permite la distribución ordenada de los materiales.
	Centrados en el alumnado	Hay zonas básicas de descanso, de juego, movimientos, higiene, alimentación y trabajo. Hay materiales ajustados al centro de interés y suficientemente variados. Permite la interrelación en el grupo
Características de los rincones	Metodologías de trabajo	Permite la actividad en grupo Desarrolla la creatividad Favorece la autonomía
	Elementos curriculares	Los contenidos están claramente establecidos Los objetivos están claramente establecidos El rincón es fácilmente evaluable
Papel del maestro/a		Se da contenido suficiente para toda la sesión Distribuye a los/las niños/as en los rincones Orienta a los grupos en los distintos rincones Facilita nuevos materiales Interviene en la solución de conflictos entre los miembros del mismo grupo Señaliza el inicio de la actividad de los rincones (voz, silbato, campanilla, canción o algún instrumento de percusión) Fomenta la integración Acompaña a los distintos grupos en la realización de su actividad Comparte materiales Pide reconocimiento
Interacciones	De relación social	Pide ayuda o colaboración Espera mediación Pide aclaración, opinión sobre las actividades Comunica o comparte la acción
	Positivas	Manifiesta acciones de satisfacción Manifiesta acciones de placer/entusiasmo
	Negativas	Muestra rechazo, rabietas, actitud violenta Manifiesta acciones de disgusto Manifiesta acciones de indiferencia

Para la validación teórica y la propia construcción de los factores que componen el instrumento, se consideró:

1. La revisión de literatura científica, experiencias y normativa (De la Fuente y Martínez, 2004; Iglesias, 2008; Laguía y Vidal, 2008; Lera, 2007; Rodríguez et al., 2012; Romera, 2008; Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013). (ver Figura 1)
2. Juicios de expertos procedentes de la investigación y la orientación, y dos profesionales del ámbito de la Educación Infantil para conocer su opinión sobre dichos ítems. Se procedió a la revisión de las escalas, tanto del contenido como la estructura y organización de los ítems, valorando la pertinencia de los indicadores en cada una de ellas. No se efectuaron modificaciones en cuanto a los ítems ya que las sugerencias hacían referencia a errores gramaticales y de expresión.

El proceso de fiabilidad y validación de constructo de cada escala se describe en el apartado resultados, en el análisis preliminar.

2.4. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Los investigadores contactaron telefónicamente con los centros educativos para solicitar su colaboración. Una vez obtenido el compromiso de participación se remitió a las direcciones de los centros, vía correo electrónico,

el enlace a un cuestionario online (creado en la plataforma LimeSurvey) acompañado de una carta informativa y con la finalidad de que fuese trasladado al email del profesorado-tutor/a de segundo ciclo de infantil de su centro. Finalmente, se acordó con los equipos directivos la remisión de la información y resultados con el objeto de facilitar datos relevantes para su interés propio.

El análisis preliminar de los datos se llevó a cabo mediante un proceso de fiabilidad y validación de constructo de cada escala, para lo cual se utilizó el programa informático Spss v.17. Para ello se analizó la consistencia interna de cada constructo, observando las siguientes propiedades: unidimensionalidad (componentes principales); la fiabilidad (Alfa de Cronbach y fiabilidad compuesta); validez convergente (cargas de cada factor); validez discriminante a través de los coeficientes de correlación de Pearson entre constructos.

En una segunda fase, mediante el modelaje de ecuaciones estructurales se procede a confirmar las relaciones entre las percepciones de los docentes en su papel, las características metodológicas-organizativas de los rincones y el tipo de interacción que surge en el aula de educación infantil. El programa utilizado para el modelaje es Amos 18.0.

3. Resultados

3.1. Análisis de las propiedades psicométricas del instrumento

3.1.1. Análisis preliminar y validez de constructo

Es preciso indicar que los índices de fiabilidad de cada escala se han obtenidos tras eliminar aquellos elementos que poseen índices de correlación elemento-total corregida inferior a .500, y que a su vez afectaban negativamente a los valores de Alfa, y aumentaban el valor de la varianza de la escala.

Los altos índices KMO (Kaiser-Meyer-Olking) de las escalas, con valores comprendidos entre .705 y .819, permiten concluir la conveniencia del análisis factorial. Asimismo, la prueba de esfericidad de Bartlett que evalúa la aplicabilidad del análisis factorial de todas las escalas, tiene un índice de significación $<.001$, por lo que los análisis factoriales pueden aplicarse.

Para el análisis de la consistencia interna de cada constructo (escala de medida) se analizan las siguientes propiedades (Tabla 3):

1. Unidimensionalidad. Se realiza un análisis de componentes principales para cada constructo y se aplica el criterio de Kaiser (1960), es decir, que solo para el primer componente principal el valor propio es mayor que 1. Otro dato relevante es que el primer componente explique la mayor parte de la varianza. Los resultados del análisis muestran que los autovalores del primer componente superan ligeramente a 1. No obstante, el primer componente en todos los factores explica valores de la varianza próximos o superiores al 50%.
2. La fiabilidad. Se calcula el Alpha de Cronbach, y la fiabilidad compuesta que oscila entre 0 (ausencia de homogeneidad) y 1 (máxima homogeneidad). Ambas propiedades alcanzan valores superiores al recomendable ($>.70$) en todos los constructos, estando comprendidos entre .71 y .79 Alpha de Cronbach y .82 y .88 fiabilidad compuesta.
3. Validez convergente. Se utiliza la carga del factor, todos los indicadores de cada constructo superan el .50 (ver tabla 4).
4. Validez discriminante. Se obtiene los coeficientes de correlación de Pearson entre constructos.

Tabla 3

Consistencia interna de cada constructo

CONSTRUCTO	UNIDIMENSIONALIDAD	FIABILIDAD
------------	--------------------	------------

	Auto-valores para el 1 ^{er} y 2 ^o componente	Varianza explicada por el 1 ^{er} y 2 ^o componente	Alfa Cronbach	de	Fiabilidad compuesta	
Concreción de los ambientes	1.928	.626	64.253	20.880	.719	.843
Centrado en el alumnado	2.390	.807	47.798	16.149	.724	.820
Metodología de trabajo	2.326	.808	58.139	20.193	.757	.840
Elementos curriculares	2.412	.741	60.311	18.518	.775	.850
Papel del maestro/a	2.726	.918	38.939	13.109	.730	.84
De relación social	2.781	.867	46.345	14.454	.762	.83
Positivas	1.570	.430	78.498	21.502	.724	.87
Negativas	2.141	.459	71.373	15.291	.796	.88

3.1.2. Resultados de las escalas

A continuación se procede a indagar en las propiedades particulares de cada una de las escalas que componen el cuestionario. Para ello se presentan las cargas factoriales correspondientes a los ítems de cada escala, se desarrolla un análisis de la validez discriminante y finalmente se muestra el análisis descriptivo de los factores emergentes (Media y Desviación Típica).

A continuación se muestran las cargas factoriales de cada una de las escalas y como puede observarse, las variables que conforman cada factor poseen cargas altas.

Tabla 4

Cargas factoriales

	Ítems	Carga del factor
Concreción de los ambientes	Se delimita con claridad los materiales	.846
	Se delimita con claridad el espacio	.800
	Se delimita con claridad las actividades	.757
Centrado en el alumnado	Permite la experimentación individual con objetos	.753
	Permite la distribución ordenada de los materiales	.706
	Permite el movimiento libre del niño/a	.680
	Hay zonas básicas de descanso, de juego, movimientos, higiene	.660
	Hay materiales ajustados al centro de interés y suficientemente	.654
Metodología de trabajo	Permite la interrelación en el grupo	.806
	Desarrolla la creatividad	.765
	Permite la actividad en grupo	.762
	Favorece la autonomía	.714
Elementos curriculares	Los contenidos están claramente establecidos	.859
	Los objetivos están claramente establecidos	.843
	El rincón es fácilmente evaluable	.714
	Se da contenido suficiente para toda la sesión	.675
Papel del maestro/a	Orienta a los grupos en los distintos rincones	.729
	Fomenta la integración	.637
	Facilita nuevos materiales	.619
	Distribuye a los niños/as en los rincones	.608
	Acompaña a los distintos grupos en la realización de su actividad	.607
	Interviene en la solución de conflictos entre los miembros	.582
	Señaliza el inicio de la actividad de los rincones	.574
De relación	Pide aclaración, opinión sobre las actividades	.767
	Pide ayuda o colaboración	.730

Pide reconocimiento	.717
Espera mediación	.703
Comunica o comparte la acción	.656
Comparte materiales	.471

Interacciones positivas	Ítems	Carga del factor
	Manifiesta acciones de satisfacción	.886
Manifiesta acciones de placer/entusiasmo	.886	
Interacción negativas	Ítems	Carga del factor
	Manifiesta acciones de indiferencia	.855
	Muestra rechazo, rabietas, actitud violenta	.849
	Manifiesta acciones de disgusto	.830

El resultado del análisis de la validez discriminante muestra los coeficientes de correlación de Pearson entre constructos (Tabla 5).

Tabla 5

Coeficientes de correlación de Pearson

	Concreción de los ambientes	Centrados en el alumnado	Metodologías de trabajo	Elementos curriculares	Escala papel del maestro	Relaciones Sociales	Relaciones positivas	Relaciones Negativas
Concreción de los ambientes	1							
Centrados en el alumnado	.400**	1						
Metodologías de trabajo	.329**	.351**	1					
Elementos curriculares	.395**	.379**	.480**	1				
Escala papel del maestro	.262**	.285**	.314**	.402**	1			
Relaciones Sociales	.173**	.263**	.242**	.290**	.341**	1		
Relaciones positivas	.242**	.223**	.320**	.308**	.290**	.290**	1	
Relaciones Negativas	-.050	.004	-.038	-.027	.032	.115**	.029	1

* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 6 se presentan las medias y desviaciones estándar para cada uno de los factores. Se observa cómo los docentes de educación infantil obtienen unas medias bajas en las interacciones de su alumnado en cuanto a las relaciones negativas.

Tabla 6

Medias y desviaciones típicas de los factores

Factores	Media	Desviación típica
Concreción de los ambientes	3.2978	.62579
Centrados en el alumnado	3.2911	.62479
Metodologías de trabajo	3.4756	.51888
Elementos curriculares	3.2485	.57394
Escala papel del maestro	3.3204	.60495
Relaciones Sociales	2.9452	.59678
Relaciones positivas	3.2559	.59141
Relaciones Negativas	1.8815	.79613

3.2. Análisis de las interacciones y relaciones entre las variables

Tomando como referencia los valores obtenidos en los resultados de las tablas 5 y 6, en los que ya se visualizan las propiedades de las relaciones entre las variables que conforman los factores asociados, a continuación se someten dichos factores a un análisis de ecuaciones estructurales que nos permitan confirmar la influencia positiva de los aspectos metodológicos-organizativos sobre el tipo de interacción que surge en el aula de educación infantil (Figura 2).

En este sentido, se puede interpretar que el papel que juega el/la maestro/a pueda ejercer cierta influencia tanto en los espacios como en las características de los rincones y en el tipo de interacción. Además se pretende estudiar si existe correlación entre las siguientes variables: organización de los espacios y características de los rincones con la influencia que ejercen en las interacciones.

Los elevados índices de varianza explicados en los factores relativos a los Espacios (68%), Características de los rincones (27%) e Interacciones (64%) y los índices de regresión y correlación entre los factores incluidos en la ecuación permiten la aceptación del modelo (Figura 2).

Los índices de bondad de ajuste (tabla 7) indican que el modelo se ajustó adecuadamente a los datos (Chi-square/df= 3.054; $p > 0.01$; CFI=.98; IFI=.98; NFI= .98).

Tabla 7

Indicadores de bondad de ajuste del modelo

χ^2/df	CFI	RMSEA	IFI	NFI	HOELTER
$2 \leq 5$	$> .9$	$\leq .06$	$> .9$	$> .9$	> 200
3.054	.98	.039	.98	.98	809

En el modelo se diferencian dos grupos de elementos (Figura 2), por una parte, los factores identificados con el papel del maestro/a y aspectos metodológicos organizativos de distintos tipos (respecto a los espacios: centrado en la concreción de ambientes de aprendizaje y centrados en el alumnado; respecto a las características de los rincones: aquellas que definen elementos curriculares y aquellas centradas en metodologías de trabajos), y por otra parte, los resultados medidos en términos de interacciones de tipo social y positivas del alumnado en el aula. En este sentido, el modelo plantea regresiones o influencias del papel del maestro/a y de los aspectos metodológicos organizativos planteados sobre las interacciones.

Analizando los índices de regresión entre factores se encuentran los siguientes resultados. Se muestra lo siguiente:

1. Mientras que el «papel del maestro/a» tiene efectos directos y significativos sobre cómo el maestro/a define las características de los rincones ($\beta = .52$, $p < 0.001$) tanto las centradas en elementos curriculares como las centradas en el alumnado, no se ha encontrado una relación de influencia significativa sobre la configuración de los espacios. Es más, el modelo mejoró considerablemente al eliminar la regresión entre ambos factores (papel del maestro/a y espacios) en un primer estudio exploratorio. Por otra parte se obtiene una fuerte influencia de las características de los rincones sobre los espacios ($\beta = .83$, $p < 0.001$).
2. Respecto a las interacciones que se producen en el aula, éstas son determinadas tanto por el papel del maestro/a como por los aspectos metodológicos organizativos aunque dicha influencia se ejerce en distinta medida. Así por ejemplo, se observa que la organización de los espacios tiene una regresión sobre las interacciones bastante pequeña y no significativa ($\beta = .08$, $p = .55$). El papel del maestro/a, aunque siendo también menor su regresión, ejerce una influencia directa y significativa sobre las interacciones ($\beta = .25$, $p < 0.001$). Son las características de los rincones las que parecen que ejercen mayor influencia sobre las interacciones que se producen en el aula ($\beta = .58$, $p < 0.001$).

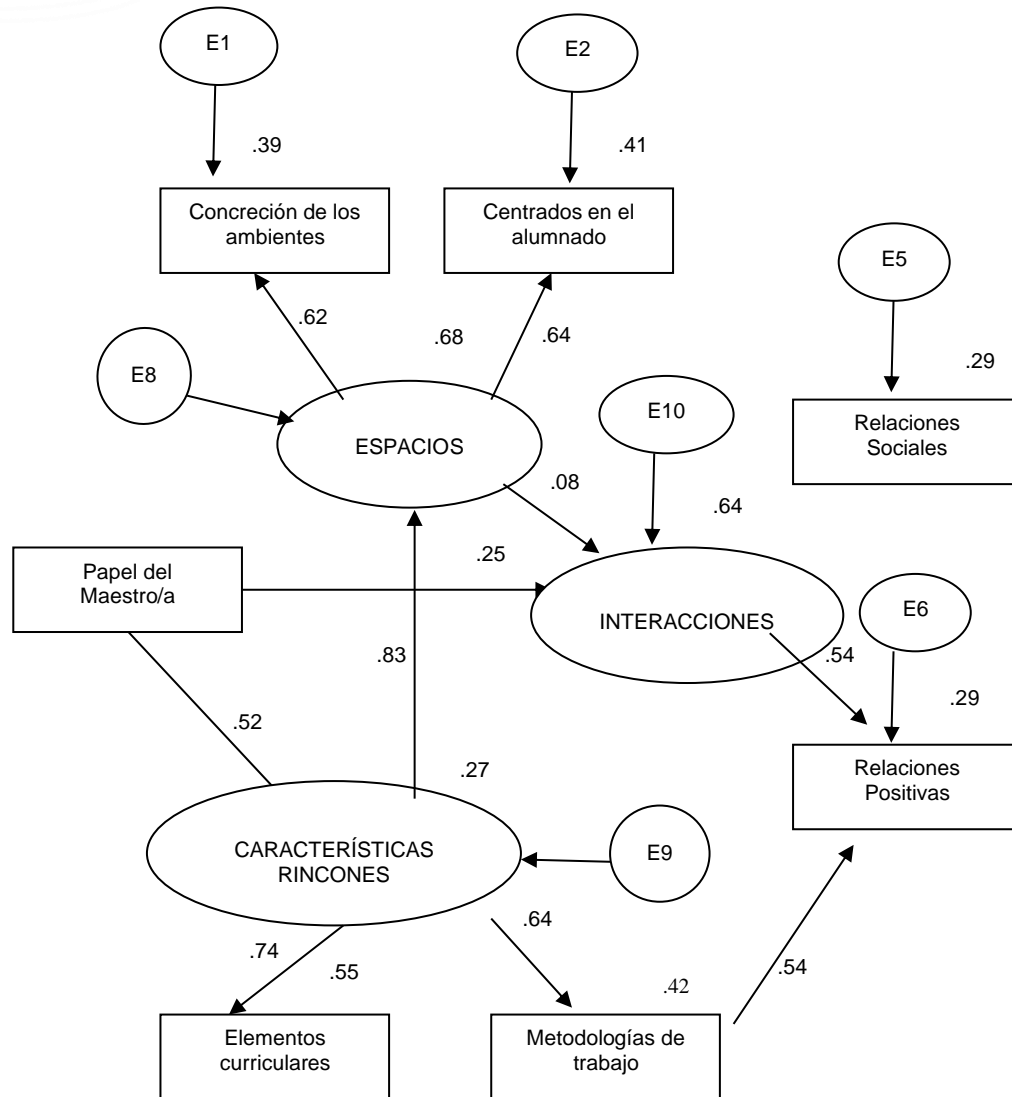


Figura 2. Asociaciones entre las percepciones de los docentes en su papel, las características metodológicas-organizativas de los rincones y los tipos de interacción

4. Discusión

A partir de los resultados obtenidos en el procedimiento de análisis de las propiedades psicométricas del instrumento, podemos indicar que los factores emergentes se asocian a los postulados defendidos por los modelos planteados inicialmente (De la Fuente y Martínez, 2004; Iglesias, 2008; Laguía y Vidal, 2008; Lera, 2007; Rodríguez et al., 2012).

El papel del maestro/a respecto a la organización del espacio y las características de los rincones influyen sobre los tipos de interacciones que surgen en el aula de educación infantil. Se pone de relieve como elementos esenciales para organizar las aulas de educación infantil:

-Los aspectos organizativos centrados tanto en el alumnado (organizar el espacio para que permita la experimentación, distribución ordenada de los materiales, movimiento libre del niño/a, zona de descanso, juego e higiene), como en la concreción de los ambientes de aprendizaje humanizados (delimitar con claridad los materiales, el espacio y las actividades) alejado de los retoques estéticos-decorativos sin sentido ni significado curricular, ayudando a reflexionar sobre el análisis de variables que contribuyen a la mejora de la

organización del aula (Hojnoski, Margulies, Barry, Bose-Deakins, Sumara y Harman, 2008; Fernández, 2009; Ibáñez, 1992; Rodríguez, 2011; Riera, Ferrer y Ribas, 2014).

-Las características del trabajo por rincones relacionadas con estrategias metodológicas docentes como pueden ser el trabajo en grupo, actividades que desarrollen la creatividad, que favorezcan la autonomía y la interrelación en el grupo (Ganaza, 2001; Muñoz y Zaragoza, 2008). Y aquellas características que se asocian a elementos curriculares (contenidos y objetivos claros y evaluables) concibiéndose los rincones como un contenido específico y no sólo como un suplemento de las actividades (Laguía y Vidal, 2008).

-El papel del maestro/a mostrando actitudes positivas y capacidades para orientar, dinamizar y mediar (Herrán-Izagirre et al. 2014).

Todos estos elementos parecen propiciar interacciones del alumnado de tipo sociales (comunicación, opinión, colaboración) y positivas (acciones de satisfacción y de placer/entusiasmo) (Bihler, Agache, Kohl, Willard y Leyendecker, 2018).

En este sentido, se entiende que el tipo de interacción, enfocada a las relaciones sociales o a las relaciones positivas, que se dan entre el alumnado de educación infantil dentro del trabajo por rincones, más que estar determinado por la organización y distribución de los espacios, su influencia más directa se ejerce en cómo el docente defina las características de su rincón. Este enfoque se acerca a otras investigaciones donde se resalta el papel central que juega el docente en la práctica educativa (Bihler et al., 2018; Escarbajal Frutos, Arnaiz Sánchez y Giménez Gualdo, 2017; Moritz Rudasilla y Rimm-Kaufman, 2009; Rosabal-Coto et al., 2017).

Es por ello que se hace necesario reflexionar sobre la formación de los maestros y las maestras de educación infantil no sólo sobre el conocimiento que puedan tener sobre aspectos metodológicos-organizativos sino también sobre la necesidad de formar al docente en actitudes positivas hacia el uso herramientas e instrumentos que cohesionen interacciones positivas en el aula y la comunidad educativa, así como que generen rendimientos académicos complejos en el marco de la diversidad (Sales, Traver y Moliner, 2019). De lo contrario, tenderán a ser docentes cuya práctica profesional adolezca de un criterio óptimo para valorar y atender a las necesidades de sus propios educandos, reproduciendo modelos docentes convencionales.

5. Conclusiones

especto al primer objetivo, examinar las propiedades psicométricas de la nueva medida propuesta para este trabajo, las ocho escalas que conforman este instrumento resultaron ser una medida válida y fiable para analizar las percepciones de los docentes en su papel, las características metodológicas-organizativas y el tipo de interacción que surge en el aula de educación infantil.

Por su parte, en relación al segundo objetivo, el análisis de ecuaciones estructurales ha permitido conocer las asociaciones existentes entre las percepciones de los docentes en su papel, las características de algunos aspectos metodológicos-organizativos y el tipo de interacción que surge en el aula de educación infantil; en este sentido se observa una influencia positiva de algunos aspectos metodológicos-organizativos sobre el tipo de interacción que surge en el aula en torno a los elementos correlacionados como han sido la concreción de los ambientes, la organización de espacios centrados en el alumnado, las metodologías de trabajo, los elementos curriculares, el papel del maestro/a y, por el último, las interacciones, ya sean sociales, positivas y negativas.

Entre las limitaciones, destacan las propias del instrumento (deseabilidad en las respuestas), y otras ligadas a su aplicación como haber realizado el cuestionario en un único momento temporal (no permite conocer la fiabilidad test-retest). A modo de prospectiva, para mejorar las propiedades psicométricas del instrumento, se valora la inclusión de procedimientos test-postest. Igualmente, y como fruto del proyecto de referencia, otra línea posible sería estudiar los elementos metodológicos-organizativos asociados a la innovación en Educación Infantil así como la figura docente respecto a los procesos de cambio y mejora escolar.

Apoyos

Financiado por el proyecto I D i en el marco del programa operativo FEDER Andalucía 2014-2020 "Anatomía del cambio educativo: las escuelas ante el reto de la innovación pedagógica" (UHU-1256182).

Referencias

- Balongo, E. y Mérida, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. *Perfiles Educativos*, 152, 146-162. DOI: <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2016.152.57602>
- Bermejo, A., Gómez, E., Ocaña, A., Sánchez, R. & Sebastián, E. (2010). Análisis de la organización del aula en distintos niveles educativos: estudio de casos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 5(2), 135-153. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v5i2.3478>
- Bihler, L.M., Agache, A., Kohl, K. Willard, J.A. y Leyendecker, B. (2018). Factor Analysis of the Classroom Assessment Scoring System Replicates the ThreeDomain Structure and Reveals no Support for the Bifactor Model in German Preschools. *Frontiers in Psychology*, 9, 11-13. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01232>
- Bonàs, M. (2010). El espacio vacío. Tiempos y espacios de posibilidades. *Aula de Innovación educativa*, 193-194, 32-35.
- Caballero Salguero, M.J. (2011). La organización del espacio en educación infantil: Poderoso instrumento docente. *Pedagogía Magna*, 11, 196-203.
- Cabell, S.Q., De Coster, J., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B.K. y Pianta, R.C. (2013). Variation in the effectiveness of instructional interactions across preschool classroom settings and learning activities. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 820-830.
- Cantó, J., de Pro, A. y Solbes, J. (2016). ¿Qué ciencias se enseñan y cómo se hace en las aulas de educación infantil? La visión de los maestros en formación inicial. *Enseñanza de las Ciencias*, 34(3), 25-50. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1870>
- Castro, M. y Morales, M.E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Clemente, M., Ramirez, E., Orgaz, B. y Martín, J. (2011). Recursos digitales y prácticas de clase: esquemas de acción del profesorado de Educación Infantil. *Revista de Educación*, 356, 211-232. <https://bit.ly/3bN88wP>
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor. *Revista de Educación*, 346, pp. 15-32. <https://bit.ly/2ykb1pW>
- Conde, S., Delgado-García, M., & García Prieto, F. (2019). Diseño y validación de un instrumento para analizar el trabajo por rincones en las aulas de Educación Infantil. *Estudios sobre Educación*, 36, 53-83. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.36.53-83>
- De la Fuente, J. y Martínez, J.M. (2004). *Escalas para la evaluación interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje*. EIPEA. Madrid: EOS.
- Escarbajal-Frutos, A.; Arnaiz-Sánchez, P. y Giménez-Gualdo, A. (2017). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 28 (2), 427-443. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49423
- Fernández, A.I. (2009). El trabajo por rincones en el aula de educación infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. Innovación y experiencias educativas. *Revista digital*. <https://bit.ly/2X90ZS4>
- Fernández, E., Quer, L. y Securun, R.M. (2009). *Rincón a rincón. Actividades para trabajar con niños y niñas de 3 a 8 años*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Gallego Ortega, J.L. (coord.) (2007). *Educación Infantil*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ganaza, M.I. (2001). Evaluar los rincones.: una práctica para mejorar la calidad en las aulas de educación infantil. *Revista Aula de infantil*, 2, 6-10.
- Giménez Pagán, Mª.J. (2016). Metodología por rincones y talleres en educación infantil. *Publicaciones Didácticas*, 70, 181-183. <https://bit.ly/3q5FOsQ>
- Herrán-Izagirre, E., Orejudo-Hernández, S., Martínez de Morentin de Goñi, J.I. y Ordeñana García, M. B. (2014). Actitudes docentes y autonomía en Educación Infantil 0-2: Un estudio exploratorio en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). *Revista de Educación*, 365, 150-176. <https://bit.ly/3dZgtid>
- Herrera, M.Á. (2006) Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: Una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5), 1-19. <https://bit.ly/3cY9J4p>
- Hojnoski, R.L., Margulies, A.S., Barry, A., Bose-Deakins, J., Sumara, K.M. & Harman, J.L. (2008). Analysis of Two Early Childhood Education Settings: Classroom Variables and Peer Verbal Interaction. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(2), 193-209. <https://bit.ly/3e5hmFZ>
- Hoyuelos, A. (2005). La escuela, ámbito estético educativo. En I. Cabanellas & C. Eslava (Coords.), *Territorios de la infancia. Diálogos entre la arquitectura y la pedagogía* (pp. 166- 175). Barcelona: Editorial Graó.
- Ibáñez, C. (1992). *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Iglesias, M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de educación*, 47(3), 49-70. <https://bit.ly/3270AmV>
- Jung, J. (2013). Teachers' roles in infants' play and its changing nature in a dynamic group care context. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 187-198.
- Laguía, M.J. y Vidal, C. (2008). *Rincones de Actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*. Barcelona: GRAO.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado número 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Lera, M.J. (2007). Calidad de la educación infantil: instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 343, 301-323.

- Manefield, J., Collins, C., Moore, J., Mahar, S. y Warne, C. (2007). *Student voice. A historical perspective and new directions*. Melbourne: Department of Education, Office of Learning and Teaching.
- Morcillo Loro, V. (2017). La acción educativa en el aula desde planteamientos innovadores: un estudio intensivo. *Investigación en la Escuela*, 92, 1-18. DOI: <https://doi.org/10.12795/IE.2017.i92.01>
- Moritz Rudasilla, K. y Rimm-Kaufman, S.E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107-120. <https://bit.ly/3cODCUv>
- Muñoz López, C. y Zaragoza Domenech, C. (2008). *Didáctica de la Educación Infantil*. Barcelona: Altamar
- Páramo, M.B. (2014). Análisis de la práctica docente que relaciona el ambiente y los procesos cognitivos: un estudio piloto en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65(2), 1- 13. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie652316>
- Riera Jaume, M., Ferrer Ribot, M., y Ribas Mas, C. (2014). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2), 19-39. <https://bit.ly/36cUkKR>
- Rodríguez, J. (2011). Los rincones de trabajo en el desarrollo de competencias básicas. *Revista Docencia e investigación*, 21, 105-130. <https://bit.ly/3g7vVuw>
- Rodríguez, S., Ortiz, L. y Blanco, M.E. (2012). Percepciones del profesorado de Educación Infantil sobre sus propuestas de enseñanza en aprendizaje autorregulado. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado* 16(1), 143-164. <https://bit.ly/2AGYfUj>
- Romera, M.M. y Martínez, O. (2008). *Los rincones: propuestas para jugar y aprender en el aula*. Madrid: SM.
- Romo, V. (2012). Espacios educativos desafiantes en educación Infantil. En V. Peralta y L. Hernández (Coords.), *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana* (pp. 141-145). OEI y UNICEF. <https://bit.ly/2ZhPqur>
- Rosabal-Coto, M., Quinn, N., Keller, H., Vicedo, M., Chaudhary, N., Gottlieb, A., et al. (2017). "Real-world applications of attachment theory". In H. Keller & K. Bard (Eds.) *The Cultural Nature of Attachment: Contextualizing Relationships and Development* (pp. 335-354). Cambridge, MA: MIT Press.
- Sales, A., Traver, J.A., & Moliner, O. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos y currículum escolar para la transformación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 177-188. DOI: <http://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.03>
- Slot, P. (2018). *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review*. OECD Education Working Papers, 176, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://doi.org/10.1787/edaf3793-en>
- Trueba, B. (2010). *Talleres integrales en educación infantil* (2ª ed.). Madrid: Ediciones La Torre.
- Vicente, F., López, M.A. y Vallés, C. (2014). Los rincones de trabajo como estrategia en la formación de maestros para la enseñanza de ciencias y su didáctica. *Tendencias Pedagógicas*, 23, 109-126. <https://bit.ly/2Xefleu>

Transferencia

Las investigaciones centradas en el profesorado de la etapa de educación infantil son escasas y evidencian una visión estructural y global de las relaciones e influencias entre algunos aspectos de tipo metodológico y organizativo (aspectos organizativos centrados en el alumnado, aspectos organizativos centrado en la concreción de los ambientes, características del trabajo por rincones asociadas a metodologías de trabajo, características del trabajo por rincones asociadas a elementos curriculares, papel del maestro/a e interacciones del alumnado).

La transferencia de estos presupuestos a la educación se hace evidente en las diferentes medidas legales implementadas y que, en cierta manera, nos obliga a prestar atención al desarrollo de las mismas para conocer la incidencia en la calidad de la educación española, y más concretamente en Andalucía. En este caso, la investigación llevada a cabo se focaliza en la etapa de educación infantil –alumnado- como pilar básico desde el que se construye el proceso de enseñanza y aprendizaje e igualmente impacta en la comunidad de docentes que desarrollan su labor bajo la mirada de carácter asistencialista que inmerecidamente se les otorga.

Para el análisis de la "calidad en educación infantil" tradicionalmente se ha utilizado como instrumento más significativo la Escala de evaluación de los entornos infantiles: Early Childhood Environmental Rating Scale ECERS (Harms & Clifford, 1980) y su versión Revisada (ECERS-R) (Harms, Clifford & Cryer, 1998), con objeto de indagar en diferentes variables/principios que intervienen en el proceso educativo (*interacciones adulto-niño; el espacio físico del aula; la estimulación y el desarrollo; las necesidades de los educadores*). En este documento se aporta conocimiento científico para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en Educación Infantil. Igualmente, otras aportaciones de los autores han validado instrumentos para el análisis de las prácticas y dinámicas de enseñanza de la población objeto de estudio.