Opuntia Brava
ISSN: 2222-081X
RNPS: 2074
Volumen: 18 Número: 4 Trimestre: octubre-diciembre Año: 2026
Recepción: 06/09/2026 Aprobado: 02/11/2026 Artículo de revisión

Ambientes de aprendizaje en Educación Inicial: fundamentos teóricos, organización pedagógica y orientaciones para la práctica educativa

Learning Environments in Early Childhood Education: Theoretical Foundations, Pedagogical Organization, and Guidelines for Educational Practice

Carolina Liseth Gaona Lucero[1] (carolina_gaona@uesietemayo.edu.ec) (https://orcid.org/0009-0004-1817-5834)

Rosa Ermelinda Tenezaca Romero[2] (rtenezaca@utmachala.edu.cu) (https://orcid.org/0000-0003-4996-4567)

Resumen

Los ambientes de aprendizaje en Educación Inicial constituyen espacios físicos, sociales, emocionales y culturales en los que los niños construyen conocimientos mediante la exploración, el juego, la interacción y el contacto con los objetos y las personas de su entorno. Su organización influye en las oportunidades de participación, autonomía, comunicación y desarrollo que ofrece la institución educativa. Por esta razón, su diseño requiere considerar las características evolutivas de los niños, sus intereses, necesidades individuales y experiencias familiares y comunitarias. Este artículo analiza los fundamentos pedagógicos de los ambientes de aprendizaje, sus principales dimensiones y los criterios que orientan su organización en el nivel inicial. También examina la función del docente como mediador y organizador de las experiencias educativas, la importancia de los espacios interiores y exteriores, la selección de materiales y las condiciones necesarias para favorecer la inclusión. Se presenta una propuesta de organización de ambientes dirigida a niños de tres a cinco años, acompañada de orientaciones para la evaluación y el seguimiento. Se plantea que un ambiente de aprendizaje adquiere valor pedagógico cuando existe correspondencia entre su organización, las intenciones educativas y las experiencias que los niños pueden desarrollar en él.

Palabras clave: ambientes de aprendizaje, educación inicial, organización del espacio, juego, desarrollo infantil, práctica pedagógica

Abstract

Learning environments in early childhood education are physical, social, emotional, and cultural spaces in which children construct knowledge through exploration, play, interaction, and engagement with the objects and people in their surroundings. Their organization influences the opportunities for participation, autonomy, communication, and development provided by the educational institution. For this reason, their design requires consideration of children's developmental characteristics, interests, individual

[1] Docente de la Unidad Educativa Siete de Mayo. Ecuador.
[2] Maestría en Educación Parvularia. Licenciada en Educación Especial y Preescolar. Docente de la carrera Educación Inicial. Universidad Técnica de Machala, El Oro. Ecuador.

Opuntia Brava
ISSN: 2222-081X
RNPS: 2074
Volumen: 18 Número: 4 Trimestre: octubre-diciembre Año: 2026
Recepción: 06/09/2026 Aprobado: 02/11/2026 Artículo de revisión

needs, and family and community experiences. This article examines the pedagogical foundations of learning environments, their main dimensions, and the criteria that guide their organization at the early childhood education level. It also explores the teacher's role as a mediator and organizer of educational experiences, the importance of indoor and outdoor spaces, the selection of materials, and the conditions needed to promote inclusion. A proposal for organizing learning environments for children aged three to five is presented, along with guidelines for assessment and monitoring. The article argues that a learning environment acquires pedagogical value when its organization aligns with educational intentions and the experiences children can develop within it.

Key words: learning environments, early childhood education, space organization, play, child development, pedagogical practice.

Introducción

La Educación Inicial representa una etapa en la que los niños amplían sus posibilidades de conocer el mundo mediante la interacción con las personas, los objetos y los espacios que forman parte de su vida cotidiana. Durante estos primeros años, el aprendizaje se desarrolla a través de experiencias que involucran el movimiento, la percepción, el lenguaje, la exploración y las relaciones sociales. Por ello, la organización del entorno educativo debe responder a las características de esta etapa y ofrecer oportunidades para que los niños participen activamente en la construcción de sus aprendizajes.

Los ambientes de aprendizaje forman parte de las condiciones pedagógicas que orientan la actividad educativa. Su configuración comprende la distribución del espacio, la disponibilidad de materiales, las posibilidades de movimiento, las relaciones entre los participantes y las experiencias que se promueven durante la jornada. Un aula con recursos variados puede ofrecer oportunidades de exploración, pero su presencia no garantiza por sí misma que se produzcan aprendizajes. Es necesario que los materiales estén organizados con una intención educativa y que el docente propicie situaciones en las que los niños puedan utilizarlos, transformarlos y relacionarlos con sus conocimientos previos.

La investigación reciente ha ampliado la comprensión de estos ambientes al estudiar la relación entre las condiciones físicas, las interacciones pedagógicas y el desarrollo infantil. Tamblyn et al. (2023), mediante una revisión sistemática de alcance, examinaron cómo los factores físicos y sensoriales de los centros de educación infantil se relacionan con el desarrollo socioemocional. Sus resultados identificaron asociaciones entre la calidad ambiental, las características del aula y los espacios exteriores con las competencias sociales y emocionales de los niños. También señalaron que determinadas condiciones de los materiales y del entorno pueden relacionarse con experiencias menos favorables.

Por otra parte, Magnusson y Elm (2024) analizaron cómo los niños de tres a cinco años y sus educadores perciben los ambientes educativos en centros preescolares. Su

Volumen: 18 Número: 4 Trimestre: octubre-diciembre Año: 2026
Recepción: 06/09/2026 Aprobado: 02/11/2026 Artículo de revisión

investigación mostró que los materiales, los lugares y las relaciones forman parte de la manera en que los participantes experimentan el espacio educativo. Estos resultados permiten considerar que la organización del ambiente no debe responder exclusivamente a las decisiones adultas, pues las experiencias y percepciones de los niños también aportan información para mejorar su configuración.

El propósito de este artículo es examinar los fundamentos teóricos de los ambientes de aprendizaje en Educación Inicial y desarrollar orientaciones para su organización pedagógica. Se abordan sus dimensiones, los criterios para seleccionar y distribuir materiales, el aprovechamiento de los espacios interiores y exteriores, la inclusión y la función del docente. Además, se presenta una propuesta práctica para niños de tres a cinco años que permite relacionar la organización del ambiente con las destrezas y experiencias propias del nivel.

Desarrollo

Fundamentos teóricos de los ambientes de aprendizaje

Los ambientes de aprendizaje pueden comprenderse como entornos organizados intencionalmente para favorecer experiencias de desarrollo y construcción de conocimientos. Esta definición supera la idea de que el ambiente se limita al aula o a la distribución del mobiliario. Incluye las condiciones físicas, las relaciones sociales, las emociones que se generan durante las actividades y las oportunidades que tienen los niños para explorar, decidir y participar.

Desde una perspectiva pedagógica, el ambiente constituye una condición que puede facilitar o restringir determinadas experiencias. La ubicación de los materiales, la accesibilidad de los recursos y la distribución de los espacios influyen en las acciones que los niños pueden realizar de manera autónoma. Por ejemplo, cuando los cuentos están colocados a su alcance, pueden seleccionarlos durante los momentos de lectura; cuando los materiales de construcción se encuentran organizados en un área definida, pueden utilizarlos para representar objetos, elaborar estructuras y compartir sus producciones con otros compañeros.

Magnusson y Elm (2024) estudiaron las percepciones de educadores y niños sobre los ambientes educativos y encontraron que la materialidad, los espacios y las relaciones se entrelazan en la experiencia cotidiana del preescolar. Este planteamiento permite comprender que el ambiente no está constituido únicamente por elementos físicos, sino por las formas en que las personas los utilizan y les atribuyen significado. Un mismo espacio puede ofrecer distintas posibilidades de aprendizaje según los materiales disponibles, las decisiones del docente y las iniciativas de los niños.

La organización del ambiente también debe relacionarse con el desarrollo infantil. Los niños necesitan oportunidades para desplazarse, manipular objetos, comunicarse, experimentar y establecer relaciones con sus compañeros. Las propuestas educativas que restringen estas acciones pueden reducir las posibilidades de participación y exploración. Por el contrario, los espacios que ofrecen materiales accesibles y diversas

Opuntia Brava
ISSN: 2222-081X
RNPS: 2074
Volumen: 18 Número: 4 Trimestre: octubre-diciembre Año: 2026
Recepción: 06/09/2026 Aprobado: 02/11/2026 Artículo de revisión

formas de interacción permiten que los niños desarrollen actividades ajustadas a sus intereses y capacidades.

La investigación de Van Liempd et al. (2025) examinó la exploración de objetos durante el juego libre en centros de educación infantil. Los autores observaron que las características del entorno físico y social se relacionaban con las oportunidades de manipulación y exploración. Aunque el estudio se realizó con niños menores de cuatro años, sus resultados aportan elementos para comprender cómo la organización de los espacios y las relaciones que se producen en ellos pueden favorecer el contacto activo con los materiales.

Dimensiones de los ambientes de aprendizaje

Los ambientes de aprendizaje en Educación Inicial pueden analizarse a partir de distintas dimensiones que se relacionan entre sí. Esta clasificación permite examinar las condiciones del entorno y orientar su organización sin reducir el ambiente a una lista de recursos o áreas físicas.

Dimensión física

La dimensión física comprende las características materiales y espaciales del entorno educativo. Incluye la distribución del mobiliario, la iluminación, la ventilación, la temperatura, la limpieza, la seguridad, la accesibilidad y la disponibilidad de materiales. Estos elementos deben organizarse de manera que los niños puedan desplazarse con libertad, identificar las áreas de actividad y utilizar los recursos sin depender constantemente de la intervención adulta.

La distribución del espacio debe considerar las características del grupo y las actividades que se desarrollan durante la jornada. Un área destinada a la lectura requiere condiciones que faciliten la concentración y el acceso a los libros, mientras que una zona de construcción necesita suficiente espacio para manipular bloques, encajes y otros materiales. También conviene disponer de espacios flexibles que puedan modificarse según los proyectos y experiencias planificadas.

Futterer et al. (2024) validaron una escala de observación destinada a valorar la calidad del ambiente en aulas de educación infantil. El instrumento considera prácticas de apoyo, condiciones socioemocionales, organización del aula, comunicación con las familias y adaptación a las necesidades individuales. Este trabajo muestra que la evaluación del ambiente requiere observar diferentes condiciones del funcionamiento educativo y no limitarse a comprobar la existencia de determinados recursos.

La dimensión física también comprende la organización visual del aula. La presencia excesiva de estímulos, la acumulación de materiales y la falta de delimitación de las áreas pueden dificultar la orientación y la participación de los niños. Por ello, se recomienda mantener una distribución comprensible, con materiales clasificados y espacios que permitan reconocer las actividades que pueden realizarse en cada zona.

Dimensión funcional

Opuntia Brava
ISSN: 2222-081X
RNPS: 2074
Volumen: 18 Número: 4 Trimestre: octubre-diciembre Año: 2026
Recepción: 06/09/2026 Aprobado: 02/11/2026 Artículo de revisión

La dimensión funcional se refiere al uso pedagógico que se hace de los espacios y recursos disponibles. Un ambiente puede estar bien equipado y presentar una distribución adecuada, pero su valor educativo depende de las experiencias que permite desarrollar. Por esta razón, el docente debe definir qué actividades pueden realizarse en cada área, qué aprendizajes se pretende favorecer y cómo se utilizarán los materiales.

Los espacios pueden cumplir diferentes funciones a lo largo de la jornada. Una mesa puede utilizarse para realizar experiencias de clasificación, modelado o exploración de materiales; el área de lectura puede convertirse en un espacio para narrar historias, conversar sobre imágenes y representar personajes. Esta flexibilidad permite aprovechar los recursos disponibles sin establecer una organización rígida que limite las iniciativas infantiles.

La investigación de Catucci et al. (2024) sobre las perspectivas de docentes suecos respecto al uso del entorno exterior identificó oportunidades para desarrollar actividades de juego y aprendizaje fuera del aula. Los participantes también señalaron dificultades relacionadas con el acceso, la variedad de espacios y la implicación pedagógica del profesorado. Estos resultados muestran que disponer de espacios exteriores no garantiza su aprovechamiento educativo; se requiere planificar experiencias y reconocer las posibilidades que ofrece el entorno.

Dimensión relacional

La dimensión relacional comprende las interacciones que se producen entre los niños, los docentes y las demás personas que participan en la vida educativa. El ambiente debe favorecer relaciones basadas en el respeto, la comunicación, la colaboración y el reconocimiento de las necesidades individuales. La forma en que los adultos acompañan las actividades influye en las oportunidades que tienen los niños para expresar sus ideas, resolver dificultades y participar en experiencias compartidas.

Las relaciones entre compañeros también forman parte del ambiente de aprendizaje. Durante el juego, los niños negocian roles, comparten materiales, expresan preferencias y buscan soluciones ante situaciones de desacuerdo. Estas experiencias pueden favorecer el desarrollo de habilidades sociales cuando el docente ofrece acompañamiento sin sustituir innecesariamente las iniciativas infantiles.

Paschall et al. (2023) estudiaron la calidad de las relaciones entre docentes y niños y su relación con las experiencias de apoyo emocional e instruccional en aulas de Head Start. Sus resultados mostraron diferencias en las experiencias de los niños según los perfiles de interacción observados. Este estudio permite reconocer que la calidad del ambiente también depende de las relaciones que se establecen durante la práctica educativa.

Por su parte, un estudio publicado en Early Childhood Research Quarterly examinó la relación entre la calidad de las interacciones docentes y la participación de los niños con sus compañeros en aulas de preescolar. Los resultados indicaron asociaciones

Opuntia Brava
ISSN: 2222-081X
RNPS: 2074
Volumen: 18 Número: 4 Trimestre: octubre-diciembre Año: 2026
Recepción: 06/09/2026 Aprobado: 02/11/2026 Artículo de revisión

entre la enseñanza receptiva, la facilitación cognitiva y distintas dimensiones de la participación entre pares (Taylor et al., 2023). Estos hallazgos respaldan la necesidad de organizar experiencias que permitan la interacción y el aprendizaje compartido.

Dimensión temporal

La dimensión temporal se relaciona con la organización de los momentos de la jornada y con el tiempo que los niños disponen para desarrollar las actividades. En Educación Inicial, las experiencias requieren períodos que permitan explorar, probar alternativas, repetir acciones y concluir procesos sin interrupciones innecesarias. Una planificación excesivamente fragmentada puede dificultar que los niños profundicen en una actividad o mantengan el interés por una experiencia.

La organización del tiempo debe combinar momentos de actividad libre, propuestas guiadas, rutinas de cuidado, descanso y encuentros grupales. Estas situaciones ofrecen oportunidades diferentes de aprendizaje y deben ajustarse a las características del grupo. Las rutinas, cuando se desarrollan de manera estable y comprensible, ayudan a anticipar lo que sucederá durante la jornada y favorecen la participación progresivamente autónoma.

La flexibilidad temporal también permite responder a los intereses que surgen durante las actividades. Si los niños muestran curiosidad por un fenómeno natural o una construcción que están realizando, el docente puede ampliar el tiempo destinado a esa experiencia, siempre que ello no comprometa otras necesidades de la jornada. Esta decisión requiere observar las respuestas del grupo y valorar cuándo conviene continuar, modificar o cerrar una actividad.

Dimensión emocional y sensorial

La dimensión emocional y sensorial comprende las condiciones que contribuyen a que los niños se sientan seguros, acogidos y dispuestos a participar. El ambiente debe ofrecer relaciones afectuosas, espacios de tranquilidad y oportunidades para expresar emociones. También necesita considerar las características sensoriales de los materiales, los sonidos, la iluminación y la cantidad de estímulos presentes.

Tamblyn et al. (2023) encontraron que diferentes factores físicos y sensoriales de los entornos de educación infantil se relacionan con el desarrollo social y emocional. La revisión identificó asociaciones favorables con determinadas características ambientales y también relaciones desfavorables con condiciones como el desorden o el exceso de estímulos. Estos resultados sugieren que la organización del aula debe considerar cómo las condiciones del entorno pueden afectar la experiencia emocional de los niños.

Un ambiente emocionalmente seguro permite que los niños exploren con mayor confianza y soliciten ayuda cuando encuentran dificultades. Para ello, el docente debe mantener una actitud receptiva, reconocer las expresiones infantiles y establecer límites comprensibles. La disponibilidad de un espacio tranquilo también puede ayudar a

Volumen: 18 Número: 4 Trimestre: octubre-diciembre Año: 2026
Recepción: 06/09/2026 Aprobado: 02/11/2026 Artículo de revisión

quienes necesitan disminuir la estimulación o recuperar la calma antes de incorporarse nuevamente a las actividades.

El juego como organizador de los ambientes de aprendizaje

El juego constituye una de las actividades mediante las cuales los niños exploran su entorno, representan situaciones, establecen relaciones y construyen explicaciones sobre lo que observan. Por esta razón, los ambientes de aprendizaje deben ofrecer condiciones para el juego espontáneo y para las experiencias lúdicas que el docente organiza con determinados propósitos educativos. La distribución de los espacios y la selección de los materiales pueden ampliar las posibilidades de juego cuando permiten combinar objetos, asumir roles, construir escenarios y modificar las actividades según los intereses infantiles.

La investigación de Skene et al. (2022), que incluyó una revisión sistemática y un metaanálisis de estudios sobre el juego guiado, encontró efectos favorables de esta modalidad frente a la instrucción directa en algunas habilidades matemáticas, el conocimiento de las formas y la flexibilidad cognitiva. También identificó ventajas frente al juego libre en el vocabulario espacial. Sin embargo, los autores señalaron que los resultados no fueron iguales para todos los aprendizajes y que existían diferencias en la manera de definir e implementar el juego guiado. Por tanto, estos hallazgos respaldan su utilización como estrategia pedagógica, pero no justifican atribuirle efectos uniformes en todas las áreas del desarrollo.

El juego guiado requiere que el docente tenga una intención educativa y, al mismo tiempo, permita que los niños tomen decisiones durante la actividad. Esto puede lograrse mediante preguntas abiertas, sugerencias, demostraciones breves o la incorporación de materiales que amplíen las posibilidades de exploración. Por ejemplo, en un ambiente de construcción, el docente puede proponer que los niños elaboren un puente para comunicar dos espacios y preguntar qué materiales podrían utilizar o cómo evitar que la estructura se caiga. La intervención debe facilitar la reflexión sin resolver el problema en lugar de los participantes.

Strasser et al. (2024) analizaron las interacciones en actividades con diferentes niveles de ludicidad en aulas de preescolar y kindergarten. En su estudio, realizado con 377 niños en 12 aulas de un municipio latinoamericano, observaron una mayor participación en las actividades caracterizadas por un nivel elevado de juego. Los niños mostraron mayor permanencia en la tarea y mayor implicación durante estas experiencias. Aunque los resultados corresponden a las actividades examinadas y no permiten generalizar que cualquier propuesta lúdica produce los mismos efectos, ofrecen evidencia sobre la relación entre las características del juego y la participación infantil.

Volumen: 18 Número: 4 Trimestre: octubre-diciembre Año: 2026
Recepción: 06/09/2026 Aprobado: 02/11/2026 Artículo de revisión

El ambiente debe permitir que el juego evolucione a partir de las iniciativas de los niños. Los materiales no necesitan tener una única función, ya que un bloque puede convertirse en un vehículo, una caja puede representar una casa y una tela puede utilizarse para construir un refugio. Cuando los objetos admiten diferentes usos, los niños pueden elaborar representaciones y encontrar soluciones sin depender de instrucciones constantes. Esta posibilidad requiere que el docente seleccione materiales seguros, variados y apropiados para las características del grupo.

Organización de los ambientes interiores

Los ambientes interiores deben organizarse de manera que los niños puedan reconocer las diferentes posibilidades de actividad y desplazarse con autonomía. La delimitación de áreas facilita la identificación de los materiales y contribuye a que las experiencias se desarrollen sin interferencias innecesarias. Sin embargo, estas áreas no deben convertirse en espacios rígidos ni limitar la interacción entre los distintos ámbitos de aprendizaje.

Una alternativa consiste en organizar el aula mediante rincones o zonas de actividad. Su distribución debe responder a las características del espacio, al número de niños y a los propósitos de la planificación. La denominación de cada rincón puede variar según el proyecto educativo, pero conviene que los materiales y las actividades permitan reconocer su función.

Rincón de lectura y comunicación. Puede incluir cuentos, libros informativos, imágenes, títeres, tarjetas con secuencias y materiales para representar historias. Su organización debe permitir que los niños consulten los libros, observen ilustraciones, escuchen narraciones y compartan sus interpretaciones. El docente puede incorporar textos relacionados con los proyectos del grupo y ofrecer oportunidades para que los niños creen relatos a partir de imágenes u objetos.

Rincón de construcción y relaciones lógico-matemáticas. Puede disponer de bloques, piezas de encaje, cajas, recipientes, figuras geométricas y materiales de diferentes tamaños. Las actividades pueden orientarse a construir estructuras, comparar longitudes, clasificar objetos, reconocer formas y resolver situaciones espaciales. Akdemir y Sevimli-Celik (2024) estudiaron las habilidades de diseño espacial y arquitectónico de niños preescolares durante el juego constructivo. Su trabajo permite relacionar las actividades de construcción con oportunidades para explorar relaciones espaciales y desarrollar soluciones mediante la manipulación de materiales.

Rincón de expresión artística. Puede incluir papel, cartón, pinturas, pinceles, arcilla, masa, materiales reutilizables y elementos naturales. La organización debe facilitar que los niños experimenten con diferentes técnicas y expresen ideas sin que todas las producciones deban ajustarse a un modelo elaborado por el adulto. La exposición de sus trabajos puede favorecer la conversación sobre los procesos y las decisiones que tomaron durante la actividad.

Opuntia Brava
ISSN: 2222-081X
RNPS: 2074
Volumen: 18 Número: 4 Trimestre: octubre-diciembre Año: 2026
Recepción: 06/09/2026 Aprobado: 02/11/2026 Artículo de revisión

Rincón de juego simbólico. Puede organizarse con objetos relacionados con situaciones familiares y comunitarias, como una tienda, una cocina, un consultorio o un espacio de transporte. Estos escenarios permiten representar roles, utilizar el lenguaje en situaciones imaginarias y construir acuerdos con los compañeros. Los materiales pueden cambiar según los proyectos desarrollados, de modo que el rincón mantenga relación con las experiencias del grupo.

Rincón de exploración y experimentación. Puede incluir lupas, recipientes transparentes, semillas, hojas, piedras, agua, arena y otros materiales seguros. Las actividades deben permitir observar características, establecer comparaciones, formular preguntas y registrar descubrimientos mediante dibujos o expresiones orales. El docente puede proponer pequeñas investigaciones relacionadas con fenómenos cercanos, como la flotación de objetos, los cambios de estado del agua o el crecimiento de las plantas.

La organización de estos espacios debe evitar la saturación de recursos. Tener muchos materiales disponibles al mismo tiempo puede dificultar su identificación y cuidado. Es preferible seleccionar una cantidad manejable, clasificarla en recipientes accesibles y renovarla de acuerdo con las experiencias que se desarrollan. La observación del uso que hacen los niños de los materiales permitirá determinar cuáles necesitan mantenerse, cuáles pueden retirarse temporalmente y cuáles conviene incorporar.

La participación infantil también debe considerarse al organizar el aula. Magnusson y Elm (2024) encontraron diferencias y coincidencias entre las maneras en que los niños y los educadores describían y utilizaban los ambientes interiores. Este resultado respalda la conveniencia de escuchar las opiniones infantiles y observar cómo se apropian de los espacios. Preguntar qué materiales utilizan con mayor frecuencia, qué áreas prefieren o qué cambios proponen puede aportar información para revisar la organización del aula.

Ambientes exteriores y contacto con la naturaleza

Los espacios exteriores amplían las posibilidades de aprendizaje porque ofrecen condiciones distintas a las del aula. El patio, el jardín, los huertos, los parques y otros espacios naturales permiten experimentar con elementos del entorno, desplazarse, observar fenómenos y desarrollar actividades que requieren mayor amplitud. Su aprovechamiento pedagógico depende de las características del lugar, de las medidas de seguridad y de las experiencias que el docente planifica.

Catucci et al. (2024) analizaron las perspectivas de cinco docentes de preescolar en Suecia sobre el uso del entorno exterior como recurso pedagógico. Los participantes reconocieron oportunidades para desarrollar experiencias de juego y aprendizaje, aunque también identificaron dificultades relacionadas con la variedad de espacios, el acceso y la implicación del profesorado. El estudio muestra que el entorno exterior

Opuntia Brava
ISSN: 2222-081X
RNPS: 2074
Volumen: 18 Número: 4 Trimestre: octubre-diciembre Año: 2026
Recepción: 06/09/2026 Aprobado: 02/11/2026 Artículo de revisión

requiere una intervención pedagógica consciente para que sus posibilidades se traduzcan en experiencias educativas.

Smedsrud et al. (2024), en una revisión sistemática sobre el apoyo docente al juego infantil en espacios exteriores basados en la naturaleza, examinaron las formas en que los educadores acompañan estas experiencias. Su trabajo permite reconocer que la presencia de elementos naturales no determina por sí sola la calidad del juego. La intervención del docente, la organización de las oportunidades de exploración y su capacidad para responder a las iniciativas infantiles intervienen en el aprovechamiento pedagógico de estos espacios.

La distribución de las áreas exteriores también influye en los tipos de juego que pueden desarrollarse. Cetken-Aktas y Sevimli-Celik (2023) estudiaron las preferencias de juego de 102 niños de preescolar en seis espacios exteriores. Encontraron diferencias entre las actividades observadas en áreas dominadas por estructuras fijas y aquellas que incorporaban elementos naturales, espacios abiertos y materiales sueltos. Los espacios con mayor variedad de elementos ofrecieron oportunidades para diferentes formas de juego cognitivo y social. Estos resultados sugieren que la planificación de los patios puede beneficiarse de una organización que incorpore recursos naturales y materiales que admitan usos diversos.

Las experiencias en la naturaleza también pueden relacionarse con el desarrollo de conocimientos científicos y tecnológicos. Speldewinde y Campbell (2024) analizaron situaciones de aprendizaje en contextos de educación infantil basados en la naturaleza y mostraron cómo los niños pueden desarrollar conocimientos de diseño y tecnología mediante problemas que surgen durante el juego. Su trabajo destaca la necesidad de que los docentes reconozcan estos aprendizajes y utilicen procedimientos de evaluación que permitan documentarlos.

Craig et al. (2024) revisaron la literatura sobre ambientes exteriores basados en la naturaleza para niños menores de tres años. Los autores describieron características de los espacios que pueden favorecer el juego y la exploración, como la presencia de vegetación, materiales naturales y oportunidades de movimiento. Aunque esta revisión se concentra en menores de tres años, sus aportes permiten considerar la importancia de los entornos naturales durante la primera infancia, con la precaución de no trasladar automáticamente sus conclusiones a todos los grupos de edad.

Ohlsson et al. (2026) estudiaron las estrategias docentes y los ambientes de aprendizaje utilizados para desarrollar educación para la sostenibilidad en preescolar. Mediante observaciones en espacios interiores, patios y bosques, identificaron diferencias en las oportunidades de enseñanza según el entorno. Los resultados mostraron que los materiales disponibles y la adaptación de los espacios podían facilitar determinadas prácticas educativas, mientras que las expectativas limitadas sobre las capacidades infantiles o una estructura demasiado rígida podían restringirlas. Esta investigación respalda la necesidad de seleccionar el espacio de acuerdo con el

Opuntia Brava
ISSN: 2222-081X
RNPS: 2074
Volumen: 18 Número: 4 Trimestre: octubre-diciembre Año: 2026
Recepción: 06/09/2026 Aprobado: 02/11/2026 Artículo de revisión

propósito de la experiencia y permitir que los intereses de los niños orienten parte de la actividad.

La incorporación de espacios exteriores no exige disponer de instalaciones especializadas. Un patio, un pequeño jardín o un área cercana a la institución pueden utilizarse para observar plantas, clasificar hojas, comparar texturas, explorar sombras y reconocer cambios en el ambiente. Lo importante es que las actividades respondan a objetivos educativos y se desarrollen bajo condiciones de seguridad y supervisión adecuadas.

Selección y organización de los materiales

Los materiales constituyen recursos que permiten a los niños actuar sobre el entorno, representar situaciones, explorar propiedades y construir explicaciones. Su selección debe responder a la edad, las características del grupo y las experiencias que se pretenden desarrollar. No es necesario que todos los recursos sean comerciales o especializados, pues muchos objetos cotidianos pueden utilizarse con propósitos educativos cuando se revisan sus condiciones de seguridad y se organizan adecuadamente.

Conviene combinar materiales estructurados y no estructurados. Los primeros tienen una función más definida, como los rompecabezas, los encajes o los juegos de clasificación. Los segundos admiten distintos usos y pueden transformarse durante el juego, como las cajas, los tubos de cartón, las telas, las piezas de madera y los elementos naturales. Esta combinación amplía las posibilidades de exploración y permite que los niños desarrollen diferentes estrategias para resolver situaciones.

La accesibilidad debe orientar la organización de los recursos. Los materiales que los niños pueden utilizar de manera autónoma deben colocarse a una altura adecuada y en recipientes identificables. También es conveniente establecer acuerdos sencillos para su uso, conservación y devolución. Estas prácticas contribuyen a desarrollar autonomía y responsabilidad, siempre que las tareas asignadas correspondan a las posibilidades de cada niño.

La seguridad requiere revisar el tamaño, la resistencia, la limpieza y las características de los objetos. Deben evitarse materiales con bordes cortantes, piezas pequeñas que representen riesgo de asfixia para los niños que aún se las llevan a la boca, sustancias tóxicas o elementos deteriorados. Los materiales naturales también necesitan una revisión previa para descartar objetos contaminados o que puedan causar lesiones.

La investigación de Van Liempd et al. (2025) aporta evidencia sobre la relación entre la organización espacial y la exploración de objetos. En su estudio con niños de 11 a 48 meses, la exploración compleja se relacionó con el uso de determinados espacios, como las mesas adaptadas a la altura infantil, y con formas específicas de juego.

Opuntia Brava
ISSN: 2222-081X
RNPS: 2074
Volumen: 18 Número: 4 Trimestre: octubre-diciembre Año: 2026
Recepción: 06/09/2026 Aprobado: 02/11/2026 Artículo de revisión

Aunque sus resultados corresponden a niños menores de cuatro años, permiten reconocer que la disposición de los materiales y las superficies de trabajo puede modificar las oportunidades de manipulación y exploración.

Inclusión y atención a la diversidad en los ambientes de aprendizaje

Un ambiente inclusivo debe permitir que todos los niños participen en las experiencias educativas, independientemente de sus características individuales, formas de comunicación, ritmos de aprendizaje o necesidades de apoyo. Esto requiere revisar las barreras físicas, sensoriales, comunicativas y sociales que pueden limitar su participación. La inclusión no se alcanza únicamente con la presencia de todos los niños en el aula; también depende de las oportunidades reales que tienen para utilizar los espacios, acceder a los materiales y relacionarse con sus compañeros.

La accesibilidad física comprende la amplitud de los recorridos, la disposición del mobiliario y la posibilidad de alcanzar los materiales. Los pasillos deben permitir el desplazamiento sin obstáculos y las áreas de actividad deben organizarse de modo que los niños puedan aproximarse y participar. Cuando existen diferentes necesidades de movilidad, el docente debe revisar la distribución del espacio y realizar los ajustes que correspondan.

La accesibilidad sensorial implica considerar la iluminación, los sonidos, los colores, las texturas y la cantidad de estímulos presentes. Algunos niños pueden necesitar espacios con menor estimulación para concentrarse o recuperar la calma. Otros pueden beneficiarse de materiales táctiles, apoyos visuales o instrucciones acompañadas de demostraciones. Estas adaptaciones deben responder a las necesidades observadas y evitar que se conviertan en mecanismos de separación innecesaria.

Pearson y Degotardi (2024), al proponer un marco para analizar prácticas pedagógicas orientadas a la equidad y la inclusión en educación infantil, destacan la importancia de reconocer las características de los contextos y documentar las respuestas educativas desarrolladas en ellos. Este planteamiento permite considerar que la inclusión requiere decisiones pedagógicas vinculadas con las experiencias concretas de los niños y sus comunidades. La organización de los ambientes debe responder a esa diversidad y ofrecer diferentes formas de participar en una misma experiencia.

La diversidad cultural también debe estar representada en los materiales y las actividades. Los cuentos, las imágenes, los objetos, las canciones y los juegos pueden incorporar referencias a las familias y comunidades de los niños. Esta presencia permite que reconozcan elementos de su vida cotidiana y conozcan otras experiencias culturales. El docente debe evitar representaciones estereotipadas y seleccionar recursos que presenten la diversidad de manera respetuosa.

El papel del docente en la organización de los ambientes

El docente cumple una función de planificación, organización, observación y mediación. Su responsabilidad consiste en establecer las condiciones para que los niños participen

Opuntia Brava
ISSN: 2222-081X
RNPS: 2074
Volumen: 18 Número: 4 Trimestre: octubre-diciembre Año: 2026
Recepción: 06/09/2026 Aprobado: 02/11/2026 Artículo de revisión

en experiencias relacionadas con los objetivos curriculares y puedan desarrollar sus capacidades mediante actividades apropiadas para su edad. Esto requiere conocer las posibilidades del grupo, identificar sus intereses y seleccionar recursos que permitan trabajar los aprendizajes previstos.

La organización del ambiente debe partir de una intención pedagógica. Antes de incorporar un material o modificar un espacio, el docente necesita considerar qué experiencias puede favorecer, qué destrezas se relacionan con ellas y qué formas de participación estarán disponibles. Esta planificación evita que el aula se convierta en una acumulación de rincones decorativos o materiales que no se utilizan de manera sistemática.

La mediación docente debe ajustarse a las características de cada actividad. En algunos momentos será necesario explicar cómo utilizar un recurso, establecer acuerdos de convivencia o acompañar a los niños que encuentran dificultades. En otros, convendrá observar sin intervenir de inmediato para permitir que exploren, negocien y busquen soluciones. La investigación de Skene et al. (2022) respalda esta combinación entre intencionalidad adulta y participación infantil en el juego guiado.

El docente también debe observar cómo los niños utilizan los espacios. Un rincón que permanece vacío puede requerir cambios en su ubicación, materiales o propuesta de actividad. Si varios niños se concentran en una misma área y tienen dificultades para compartir los recursos, puede ser necesario ampliar los materiales disponibles o reorganizar los turnos. Estas decisiones deben fundamentarse en lo que sucede durante la jornada y no únicamente en la distribución inicial del aula.

La colaboración con las familias puede aportar información sobre los intereses, las experiencias y las prácticas culturales de los niños. Los familiares pueden compartir materiales seguros, relatos, fotografías u objetos relacionados con los proyectos del grupo. Esta participación debe organizarse de manera que respete las posibilidades de cada familia y no condicione la calidad del ambiente a su capacidad económica o disponibilidad de tiempo.

Propuesta pedagógica para la organización de ambientes de aprendizaje en niños de tres a cinco años

La siguiente propuesta tiene como propósito organizar ambientes que permitan desarrollar experiencias de comunicación, exploración, pensamiento lógico-matemático, expresión artística, autonomía y convivencia. Está dirigida a niños de tres a cinco años y puede adaptarse a las condiciones de cada institución. Su aplicación requiere considerar el espacio disponible, los recursos existentes, las características del grupo y los objetivos curriculares del nivel.

Propósito general

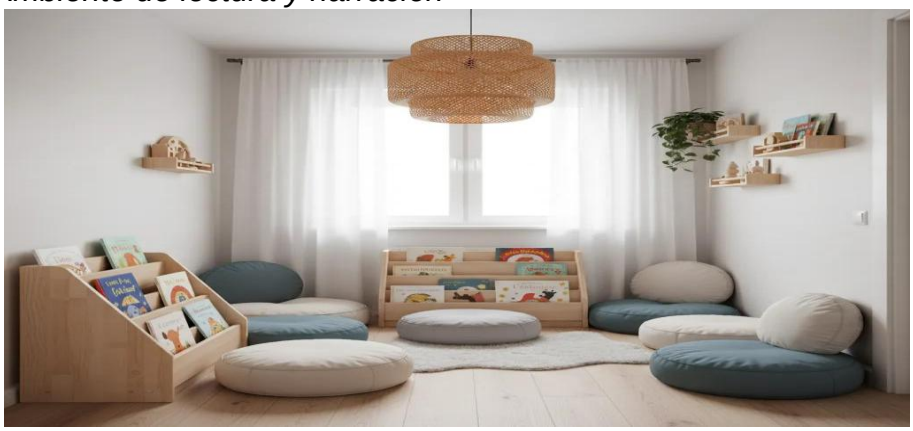
Opuntia Brava
ISSN: 2222-081X
RNPS: 2074
Volumen: 18 Número: 4 Trimestre: octubre-diciembre Año: 2026
Recepción: 06/09/2026 Aprobado: 02/11/2026 Artículo de revisión

Organizar ambientes interiores y exteriores que favorezcan la exploración, el juego, la comunicación y la participación autónoma de los niños mediante experiencias vinculadas con sus intereses y con las destrezas de Educación Inicial.

Ambientes propuestos

Figura 1

Ambiente de lectura y narración



Fuente: Imagen elaborada con ayuda de la IA.

Este espacio estará destinado a la exploración de cuentos, la escucha de narraciones y la expresión oral. Se organizará con libros ilustrados, títeres, cojines, tarjetas de secuencias y objetos relacionados con las historias. El docente podrá proponer la lectura compartida, la reconstrucción de relatos y la creación de historias a partir de imágenes. Los niños también tendrán la posibilidad de seleccionar libros y compartirlos con sus compañeros.

Figura 2

Ambiente de construcción y experimentación

Opuntia Brava
ISSN: 2222-081X
RNPS: 2074
Volumen: 18 Número: 4 Trimestre: octubre-diciembre Año: 2026
Recepción: 06/09/2026 Aprobado: 02/11/2026 Artículo de revisión



Fuente: Imagen elaborada con ayuda de la IA.

Se organizará con bloques, cajas, tubos, piezas de encaje, recipientes y materiales reutilizables seguros. Los niños podrán construir estructuras, comparar tamaños, establecer relaciones espaciales y resolver problemas sencillos. El docente podrá plantear desafíos como construir una torre que se mantenga en pie o diseñar un recorrido para trasladar objetos. Las experiencias permitirán observar cómo seleccionan materiales, prueban soluciones y modifican sus construcciones.

Figura 3

Ambiente de expresión artística



Fuente: Imagen elaborada con ayuda de la IA.

Este espacio ofrecerá materiales para dibujar, pintar, modelar y crear composiciones. Se utilizarán hojas, cartón, pinturas, pinceles, masa, arcilla y elementos naturales. Los niños podrán elegir los recursos y representar sus ideas mediante diferentes lenguajes. La intervención docente se orientará a facilitar el acceso a los materiales, acompañar los procesos y promover la conversación sobre las producciones.

Figura 4

Opuntia Brava
ISSN: 2222-081X
RNPS: 2074
Volumen: 18 Número: 4 Trimestre: octubre-diciembre Año: 2026
Recepción: 06/09/2026 Aprobado: 02/11/2026 Artículo de revisión

Ambiente de juego simbólico



Fuente: Imagen elaborada con ayuda de la IA.

Se organizará con objetos que representen situaciones de la vida cotidiana, como una tienda, una cocina o un consultorio. Los niños podrán asumir roles, elaborar diálogos, establecer acuerdos y representar situaciones familiares y comunitarias. El docente podrá incorporar nuevos elementos de acuerdo con los temas que se estén trabajando, procurando que todos los niños tengan oportunidades de participar.

Figura 5

Ambiente de exploración natural



Fuente: Imagen elaborada con ayuda de la IA.

Este espacio podrá ubicarse en un jardín, patio o área exterior disponible. Se utilizarán plantas, semillas, hojas, piedras, recipientes y lupas para observar elementos del entorno. Los niños podrán comparar características, cuidar plantas, registrar cambios y formular preguntas sobre los fenómenos observados. La actividad deberá realizarse con supervisión y con materiales previamente revisados.

Opuntia Brava
ISSN: 2222-081X
RNPS: 2074
Volumen: 18 Número: 4 Trimestre: octubre-diciembre Año: 2026
Recepción: 06/09/2026 Aprobado: 02/11/2026 Artículo de revisión

Secuencia de implementación

La organización de los ambientes puede desarrollarse mediante un proceso gradual. En primer lugar, el docente observará las condiciones del espacio y las formas en que los niños utilizan los recursos disponibles. Después, seleccionará las áreas que desea organizar y establecerá los propósitos educativos relacionados con cada una. Finalmente, incorporará los materiales, presentará las posibilidades de uso y observará cómo responde el grupo.

Durante las primeras experiencias conviene permitir que los niños exploren los espacios y conozcan los materiales. El docente puede explicar los acuerdos de uso y cuidado, pero debe evitar establecer demasiadas instrucciones que limiten la iniciativa infantil. A medida que se desarrollan las actividades, podrá introducir nuevos recursos, modificar la distribución o proponer desafíos relacionados con los intereses que surjan.

La organización debe revisarse periódicamente. Si un ambiente deja de despertar interés o sus materiales no permiten desarrollar las experiencias previstas, será necesario introducir modificaciones. También puede ocurrir que una actividad genere nuevas preguntas y requiera ampliar el espacio o incorporar recursos adicionales. La flexibilidad forma parte de la planificación y permite que los ambientes respondan a los procesos reales de aprendizaje.

Evaluación de los ambientes de aprendizaje

La evaluación de los ambientes debe permitir determinar si su organización ofrece oportunidades reales para desarrollar las experiencias previstas. No basta con comprobar que existen rincones, materiales o espacios exteriores; es necesario observar cómo los utilizan los niños, qué actividades realizan y qué posibilidades de participación encuentran. Esta revisión debe considerar tanto las condiciones físicas como las interacciones y las decisiones pedagógicas que se producen durante la jornada.

Futterer et al. (2024) aportan un referente para este proceso mediante la validación inicial de la escala HERS-ECC-C, diseñada para valorar la calidad del ambiente en centros de educación infantil. El instrumento considera prácticas de apoyo, condiciones socioemocionales, organización del aula, comunicación con las familias y atención individualizada. Su trabajo muestra que la valoración de un ambiente requiere observar diferentes dimensiones del funcionamiento educativo.

La evaluación puede realizarse mediante observaciones sistemáticas, registros anecdóticos, fotografías de las actividades, revisión de las producciones infantiles y conversaciones con los niños. Estos procedimientos permiten identificar qué espacios utilizan con mayor frecuencia, qué materiales despiertan su interés y qué dificultades aparecen durante las experiencias. También ayudan a reconocer si la distribución facilita el desplazamiento, la autonomía y la interacción entre compañeros. Los siguientes indicadores pueden orientar la evaluación (tabla 1).

Opuntia Brava
ISSN: 2222-081X
RNPS: 2074
Volumen: 18 Número: 4 Trimestre: octubre-diciembre Año: 2026
Recepción: 06/09/2026 Aprobado: 02/11/2026 Artículo de revisión

Tabla 1.

Dimensiones e indicadores

Dimensión	Indicadores de observación
Física	Los espacios permiten desplazarse con seguridad y acceder a los materiales.
Funcional	Los recursos disponibles guardan relación con las experiencias propuestas.
Relacional	Se favorecen interacciones respetuosas y oportunidades de colaboración.
Temporal	Los niños disponen de tiempo suficiente para explorar y concluir actividades.
Emocional y sensorial	El entorno ofrece condiciones de bienestar y considera diferentes necesidades.
Inclusiva	Todos los niños encuentran formas de participar y acceder a los recursos.

Fuente: Elaboración propia (2026).

La información recogida debe utilizarse para realizar ajustes. Si los niños no pueden alcanzar determinados materiales, será necesario modificar su ubicación. Si un espacio genera demasiado ruido o dificulta la concentración, convendrá revisar su distribución o los momentos en que se utiliza. Cuando una actividad no despierta interés, el docente puede analizar si los recursos, la propuesta o las condiciones del ambiente necesitan cambios.

La participación infantil también puede formar parte de la evaluación. Los niños pueden expresar qué espacios prefieren, qué materiales les gustaría incorporar y qué dificultades encuentran al realizar determinadas actividades. Sus opiniones deben interpretarse de acuerdo con su edad y sus formas de comunicación. De esta manera, la revisión del ambiente incorpora información procedente de quienes lo utilizan diariamente.

Dificultades frecuentes en la organización de los ambientes

Una dificultad habitual consiste en confundir la organización pedagógica con la decoración del aula. Los murales, los carteles y los elementos visuales pueden contribuir a crear un espacio agradable, pero no garantizan que los niños dispongan de oportunidades para explorar y aprender. Cuando la organización se concentra en la apariencia del aula, puede dejar en segundo plano la accesibilidad de los materiales, la flexibilidad del espacio y la participación infantil.

Volumen: 18 Número: 4 Trimestre: octubre-diciembre Año: 2026
Recepción: 06/09/2026 Aprobado: 02/11/2026 Artículo de revisión

Otra dificultad aparece cuando los ambientes se mantienen sin modificaciones durante períodos prolongados. Los intereses de los niños cambian y las experiencias educativas generan nuevas necesidades. Por ello, los espacios deben revisarse de acuerdo con los proyectos y las actividades que se desarrollan. Esta revisión no implica renovar constantemente todos los recursos, sino identificar qué materiales siguen siendo útiles y cuáles necesitan reorganizarse.

También puede existir una distribución que limite la autonomía. Cuando los objetos se encuentran en lugares inaccesibles o los niños necesitan solicitar autorización para utilizar cada recurso, se reducen las oportunidades de iniciativa. La organización debe permitir que puedan elegir materiales apropiados, utilizarlos bajo acuerdos claros y participar en su cuidado.

La escasez de recursos constituye otra dificultad, especialmente cuando se considera que un ambiente de calidad requiere equipamiento especializado. Sin embargo, los materiales cotidianos pueden utilizarse con fines pedagógicos si se seleccionan con criterios de seguridad y se relacionan con las experiencias previstas. Cajas, recipientes, telas, cartón, semillas y objetos reutilizables pueden ofrecer posibilidades de exploración y construcción. La disponibilidad de materiales debe analizarse junto con la capacidad del docente para organizarlos y proponer actividades pertinentes.

Por último, la falta de planificación puede provocar que los espacios se utilicen de manera ocasional y sin relación con los objetivos curriculares. Para evitarlo, el docente debe establecer propósitos claros, observar las experiencias que se desarrollan y revisar periódicamente los resultados. La organización del ambiente requiere continuidad y seguimiento, pues sus condiciones deben responder a las necesidades reales del grupo.

La revisión de la literatura permite comprender que los ambientes de aprendizaje en Educación Inicial deben analizarse como entornos físicos, sociales y pedagógicos que se construyen mediante las relaciones entre los niños, los docentes, los materiales y los espacios. Los estudios examinados muestran que la organización espacial puede relacionarse con las oportunidades de exploración, el juego y la participación. Sin embargo, los resultados también indican que la calidad del ambiente depende de las interacciones y de las decisiones pedagógicas que acompañan su utilización.

Los hallazgos de Tamblyn et al. (2023) permiten reconocer la relación entre las condiciones físicas y sensoriales y el desarrollo socioemocional, aunque los autores advierten que se trata de un campo de investigación que requiere mayor profundización. Por su parte, Magnusson y Elm (2024) muestran que los niños y los educadores pueden experimentar de maneras diferentes un mismo espacio. Ambas investigaciones respaldan la necesidad de observar el ambiente desde distintas perspectivas y evitar que su organización responda exclusivamente a criterios adultos.

La evidencia sobre el juego permite precisar el papel de la mediación docente. Skene et al. (2022) encontraron efectos favorables del juego guiado en determinados resultados

Volumen: 18 Número: 4 Trimestre: octubre-diciembre Año: 2026
Recepción: 06/09/2026 Aprobado: 02/11/2026 Artículo de revisión

de aprendizaje, mientras que Strasser et al. (2024) observaron mayor participación infantil durante actividades con niveles elevados de ludicidad. Estos estudios no indican que todas las experiencias deban desarrollarse mediante el juego ni que la intervención adulta deba desaparecer. Más bien, muestran que la relación entre la intencionalidad pedagógica y la iniciativa infantil merece atención al diseñar los ambientes.

Los espacios exteriores amplían las posibilidades de aprendizaje, pero su aprovechamiento requiere planificación. Las investigaciones de Catucci et al. (2024), Smedsrud et al. (2024) y Ohlsson et al. (2026) permiten reconocer que el contacto con la naturaleza ofrece oportunidades para el juego, la exploración y la educación ambiental. Sin embargo, la presencia de espacios naturales no garantiza por sí sola experiencias educativas de calidad. La selección de actividades, la participación docente y la adaptación del entorno influyen en lo que los niños pueden hacer y aprender.

Conviene reconocer que los estudios utilizados proceden de contextos educativos diferentes y emplean metodologías diversas. Algunos examinan ambientes interiores, otros se concentran en espacios exteriores y otros analizan las interacciones o el juego. Por esta razón, sus resultados no deben interpretarse como una descripción directa de todas las instituciones de Educación Inicial ni como una demostración de que una distribución espacial específica produce los mismos efectos en cualquier contexto. Su aporte consiste en ofrecer evidencia para fundamentar decisiones pedagógicas que deben adaptarse a las condiciones de cada institución y grupo infantil.

Conclusiones

Los ambientes de aprendizaje en Educación Inicial deben organizarse de acuerdo con las características del desarrollo infantil y con los propósitos educativos del nivel. Su calidad depende de la relación entre las condiciones físicas, la disponibilidad de materiales, las interacciones, la organización del tiempo y las oportunidades de participación. Por ello, su diseño debe partir de una intención pedagógica y mantenerse abierto a las modificaciones que surjan durante las experiencias.

El juego, la exploración y la interacción requieren espacios que permitan a los niños actuar sobre los materiales, expresar sus ideas y tomar decisiones. La organización por rincones puede facilitar estas experiencias cuando las áreas responden a propósitos definidos y ofrecen recursos accesibles. Los espacios exteriores también deben incorporarse a la planificación, pues permiten desarrollar actividades que amplían las posibilidades de movimiento, observación y contacto con la naturaleza.

El docente interviene en la construcción del ambiente mediante la selección de materiales, la distribución de los espacios y la mediación de las experiencias. Su tarea requiere observar cómo participan los niños y ajustar las condiciones del entorno cuando aparecen barreras o nuevas necesidades. La evaluación periódica permite determinar si la organización responde a los objetivos curriculares y si todos los niños encuentran oportunidades para aprender.

Volumen: 18 Número: 4 Trimestre: octubre-diciembre Año: 2026
Recepción: 06/09/2026 Aprobado: 02/11/2026 Artículo de revisión

La creación de ambientes adecuados no depende exclusivamente de la disponibilidad de instalaciones amplias o materiales costosos. También requiere criterios pedagógicos para aprovechar los recursos existentes, reconocer las características del grupo y relacionar las actividades con el entorno familiar y comunitario. Un ambiente adquiere sentido educativo cuando los niños pueden explorarlo, transformarlo y participar activamente en las experiencias que allí se desarrollan.

Referencias bibliográficas

Akdemir, K. & Sevimli-Celik, S. (2024). Brick classroom & block classroom: Preschoolers' spatial and architectural design skills during constructive play. *International Journal of Play, 13*(1), 20–40. https://doi.org/10.1080/21594937.2024.2323409

Catucci, E., Berg, B. & Ärlemalm-Hagsér, E. (2024). 'There are plenty of opportunities for play and learning' – Swedish preschool teachers' perspectives on using the outdoor environment as a pedagogical resource. *Cogent Education, 11*(1), Article 2369971. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2369971

Cetken-Aktas, S. & Sevimli-Celik, S. (2023). Play preferences of preschoolers according to the design of outdoor play areas. *Early Childhood Education Journal, 51*(5), 955–970. https://doi.org/10.1007/s10643-022-01358-7

Craig, D., Trina, N. A., Monsur, M., Haque, U. T., Farrow, G., Hasan, M. Z., Tasnim, F., & Akinbobola, M. S. (2024). Effective nature-based outdoor play and learning environments for below-3 children: A literature-based summary. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 21*(9), Article 1247. https://doi.org/10.3390/ijerph21091247

Futterer, J., Mullins, C., Bulotsky-Shearer, R. J., Guzmán, E., Hildago, T., Kolomeyer, E., Howe, E., Horen, N., Sanders, L. M. & Natale, R. (2024). Initial validation of the Health Environment Rating Scale-Early Childhood Consultation-Classroom (HERS-ECC-C). *Infant Mental Health Journal, 45*(4), 449–463. https://doi.org/10.1002/imhj.22116

Magnusson, L. O. & Elm, A. (2024). The entangled intersection of children's and educators' engagement in the educational environment of a preschool. *Early Childhood Education Journal, 52*, 1923–1932. https://doi.org/10.1007/s10643-023-01533-4

Ohlsson, A., Gericke, N. & Borg, F. (2026). Implementing education for sustainability in preschool: Teaching strategies and learning environments. *Journal of Outdoor and Environmental Education, 29*, 203–225. https://doi.org/10.1007/s42322-024-00181-5

Paschall, K. W., Barnett, M. A., Mastergeorge, A. M., Li, X. & Vasquez, M. B. (2023). A new look at teacher interactional quality: Profiles of individual teacher-child relationship and classroom teaching quality among Head Start students. *Early*

Volumen: 18 Número: 4 Trimestre: octubre-diciembre Año: 2026
Recepción: 06/09/2026 Aprobado: 02/11/2026 Artículo de revisión

Education and Development, 34(5), 1172–1190. https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2094159

Pearson, E. & Degotardi, S. (2024). 'Innovating' to promote equity and inclusion in early childhood education: A framework for documenting localised pedagogical approaches. *Pedagogy, Culture & Society, 1*, 1237–1260. https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2344123

Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C. & Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development, 93*(4), 1162–1180. https://doi.org/10.1111/cdev.13730

Smedsrud, T. M., Kleppe, R., Lenes, R. & Moser, T. (2024). Early childhood teachers' support of children's play in nature-based outdoor spaces—A systematic review. *Education Sciences, 14*(1), Article 13. https://doi.org/10.3390/educsci14010013

Speldewinde, C. & Campbell, C. (2024). Building a better wall: Assessing children's design technology learning in nature-based early childhood education. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 24*, 39–56. https://doi.org/10.1007/s42330-024-00320-6

Strasser, K., Balladares, J., Grau, V., Marín, A., Preiss, D. D. & Jadue, D. (2024). Playfulness and the quality of classroom interactions in preschool. *Learning and Instruction, 93*, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101941

Tamblyn, A., Sun, Y., May, T., Evangelou, M., Godsman, N., Blewitt, C. & Skouteris, H. (2023). How do physical or sensory early childhood education and care environment factors affect children's social and emotional development? A systematic scoping review. *Educational Research Review, 41*, 1-15. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100555

Taylor, M., Alamos, P., Turnbull, K. L. P., LoCasale-Crouch, J. & Howes, C. (2023). Examining individual children's peer engagement in pre-kindergarten classrooms: Relations with classroom-level teacher-child interaction quality. *Early Childhood Research Quarterly, 64*, 331–344. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.04.007

Van Liempd, I. H., Oudgenoeg-Paz, O., & Leseman, P. P. M. (2025). Object exploration is facilitated by the physical and social environment in center-based child care. *Child Development, 96*(1), 161–175. https://doi.org/10.1111/cdev.14161

Conflicto de intereses: Las autoras declaran no tener conflictos de intereses en relación con el artículo.

Contribución de los autores: Las autoras realizaron la búsqueda y análisis de la información para el artículo, así como su diseño y redacción.