

Diseña tu escuela

¿Cómo podemos transformar nuestros espacios para mejorar la forma en que los habitamos?





PAQUETE DE RECURSOS N°2 / Diseña tu escuela

Apoyo docente

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Gobierno de Chile

Coordinación general

DIVISIÓN DE EDUCACIÓN GENERAL

PROGRAMA DE EDUCACIÓN RURAL

Alicia Foxley Valdivieso

Contenidos

PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN (PIIE)

Servicio de Apoyo en la elaboración de una propuesta pedagógica para la educación rural y el diseño de recursos educativos con enfoque interdisciplinar para aulas multigrado, Licitación ID 592-39-LQ24

Ajustes y asesoría curricular

Paula Olavarría Carquin

Revisiones finales

Cecilia La Rivera Vega, David González González, Magdalena Casanova Vidal, Margarita Silva Roman, Rodrigo Torres Cañete y Zoila Díaz Berton (Desarrollo pedagógico, MINEDUC).

Dirección de Arte

Estudio Repisa / Sandra Ureta Marín

Diseño y Diagramación

Wanda Perez Mainero y Paloma Garling Gabler

ISBN (digital):

ISBN (impreso):

Se imprimieron XXXX ejemplares en 2026, Santiago de Chile en XXXX impresores.

Se autoriza la reproducción parcial citando la fuente correspondiente. Prohibida su venta.

Este material educativo consideró en algunos aspectos, la utilización de herramientas de Inteligencia Artificial Generativa (IAgen) para optimizar la organización de contenidos, el desarrollo de ideas y la generación de apoyos visuales. Todo el proceso ha sido desarrollado, supervisado y validado por profesionales expertos, garantizando la calidad pedagógica, el rigor disciplinar y el cumplimiento de los estándares éticos vigentes.

Diseña tu escuela

¿Cómo podemos transformar nuestros espacios para mejorar la forma en que los habitamos?

Contenidos

Presentación **8**

1. Aspectos clave para profundizar **10**

- 1.1. Del aula tradicional al espacio activo 11
- 1.2. Infraestructura y convivencia escolar 15
- 1.3. Neuroarquitectura y corporeidad 26
- 1.4. El espacio como tercer educador 32
- 1.5. Paisajes de aprendizaje 36
- 1.6. Espacios con sentido 40
- 1.7. Herramientas para observar y prototipar 46

2. Implementación Prácticas Esenciales LEC **52**

- 2.1. Prácticas LEC presentes en la secuencia didáctica 54

2.2. Paso a paso para implementar la Práctica Esencial	57
---	----

3. Material para lectores y escritores iniciales **60**

3.1. Diccionario ilustrado	61
3.2. Muro de palabras	62
3.3. Tarjetas de vocabulario	63
3.4. Letras móviles	64

Referencias bibliográficas **66**

Presentación

El paquete de recursos Diseña tu escuela propone un proyecto pedagógico que invita a niñas, niños y jóvenes a observar, comprender y transformar los espacios escolares desde una mirada creativa, situada y participativa. Integra Matemática, Lenguaje y Comunicación y Artes Visuales como ejes articuladores, vinculándose además con Historia, Geografía y Ciencias Sociales, para reconocer que los lugares no solo se habitan, sino que también se leen, se describen, se analizan y se pueden mejorar a partir de evidencias.

A lo largo de la secuencia, las y los estudiantes exploran el entorno escolar y el territorio cercano, describen cómo se sienten distintos espacios y reconocen qué elementos visibles influyen en esas sensaciones. En este camino, investigan qué condiciones favorecen u obstaculizan el aprendizaje, el bienestar y la convivencia, registran hallazgos mediante observación, “misiones” y voces del territorio, y organizan información a través de encuestas y representaciones de datos para priorizar un espacio y una problemática. El proceso culmina en una propuesta concreta de mejora, construida progresivamente a partir del análisis del espacio con el modelo “Espacios con sentido” y de la definición de acciones de quitar, mover y agregar. La propuesta se comunica a la comunidad mediante

una maqueta y un afiche, fortaleciendo la identidad, el sentido de pertenencia y la participación.

Para apoyar la implementación, este material de Apoyo docente ofrece contenidos y orientaciones para profundizar el trabajo, incluyendo claves para mirar el espacio con atención, relacionar forma y función, y acompañar la toma de decisiones basada en evidencias. También incorpora oportunidades curriculares que permiten articular de manera interdisciplinar contenidos y habilidades, además de orientaciones para implementar las Prácticas Esenciales LEC (lectura, escritura y comunicación oral) más pertinentes.



*Esperamos que este material resulte un apoyo para el trabajo docente y un aporte al **aprendizaje** y a la **experiencia** formativa de las y los estudiantes.*



1.

Aspectos clave para profundizar

El espacio es una extensión de nuestro cerebro

- Ana Mombiedro

1.1.

Del aula tradicional al espacio activo

El concepto de espacios educativos se asocia al de ambiente de aprendizaje, en tanto forma parte de un sistema de elementos que genera condiciones para favorecer el aprendizaje (MINEDUC, 2018). Los espacios educativos pueden comprenderse como los diferentes lugares donde ocurren interacciones pedagógicas, contemplando atributos tales como el diseño, la construcción, las dimensiones, la luminosidad, el mobiliario, las vías de circulación y la organización general del entorno.

Para favorecer que la comunidad educativa se sienta acogida en sus particularidades y que niñas, niños, jóvenes y personas adultas participen con mayor autonomía, se requiere disponer de espacios que ofrezcan oportunidades para tomar decisiones, desplazarse con seguridad y modificar el ambiente según necesidades e intereses (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019). Esto no significa que el espacio deba ser improvisado. Significa, más bien, que su organización se piensa intencionalmente para habilitar distintas formas de aprender, participar y convivir.

Históricamente, la organización y el diseño de los “espacios educativos formales han sido definidos desde el mundo adulto, muchas veces utilizando criterios pedagógicos tradicionales. Ello expresa un modo de comprender la enseñanza y el aprendizaje basado en relaciones jerárquicas y en paradigmas homogeneizantes, que tensionan con pedagogías flexibles, pertinentes e inclusivas, las cuales buscan situar a niñas, niños y estudiantes como protagonistas (MINEDUC, 2025)”.

A continuación, se propone una tabla que sintetiza dos enfoques frecuentes para planificar los espacios educativos formales:

Enfoque tradicional

Enfoque centrado en las y los estudiantes

Las personas se adaptan al espacio

El espacio se ajusta a las personas y a las experiencias

Predomina un encuadre fijo

Se flexibiliza la organización y se diversifican escenarios

Participación centrada en seguir instrucciones

Participación activa, exploración y autonomía progresiva

Ritmo definido principalmente por el adulto

Ritmos e intereses considerados y mediados

Actividades restringidas por condiciones estables

Actividades diversas según propósitos y necesidades

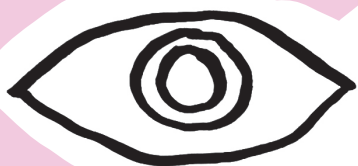
El aula concentra el aprendizaje

Aula, patio y territorio se integran como lugares de aprendizaje

Fuente: adaptación de Espacios educativos. Habitar para aprender. (MINEDUC, 2025)



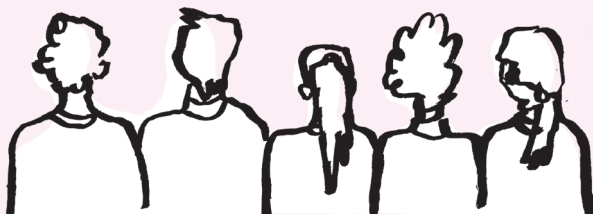
Habitar espacios innovadores y acogedores es un punto de partida para que niñas, niños y jóvenes estén presentes con su corporeidad, ocupando y recreando los espacios, siendo partícipes de su educación y, por lo tanto, ejerciendo un rol protagónico en su experiencia escolar.



¿Cómo se ve en este proyecto?

En “Diseña tu escuela”, el paso desde un aula tradicional hacia un espacio activo se trabaja haciendo que las y los estudiantes observen, recorran y registren cómo se habitan los lugares de la escuela, para luego proponer ajustes reales y posibles. A lo largo del proyecto, el espacio deja de ser un “escenario fijo” y se convierte en un objeto de indagación y transformación, donde niñas, niños y jóvenes toman decisiones progresivas con apoyo del docente.

Esto se expresa, por ejemplo, cuando el curso identifica lugares que favorecen la **concentración, colaboración o movimiento**, y justifica por qué algunos rincones se sienten incómodos o poco acogedores. A partir de esa lectura, se ensayan cambios concretos, como reorganizar mobiliario, delimitar zonas con propósito, mejorar recorridos de circulación o habilitar materiales para uso autónomo. En este sentido, la participación no se reduce a opinar, sino que se sostiene en evidencias levantadas por el propio curso y en acuerdos compartidos sobre cómo mejorar el habitar escolar.



1.2.

Infraestructura y convivencia escolar



Entre las oportunidades que la infraestructura del espacio educativo puede ofrecer o restringir se encuentra aquella que se relaciona con la convivencia. El espacio condiciona la interacción cotidiana, permanente, dinámica y compleja que se da entre quienes integran la comunidad educativa. En este sentido, la infraestructura refleja la cultura institucional. Mirar los espacios físicos del establecimiento es también mirar la cultura institucional y su incidencia en los modos de convivir que allí se despliegan (MINEDUC, 2024a).

La investigación comparada ha puesto de relieve cómo los ambientes físicos de aprendizaje se asocian al rendimiento académico de las y los estudiantes (Adlerstein, 2018). Asimismo, existe consenso respecto de la influencia que dichos ambientes tienen sobre la eficacia de las prácticas pedagógicas y sobre el tipo de relaciones que se forman en la escuela. En esta línea, Peris (2020) describe cómo aspectos como:

la luz, los colores, la acústica, la temperatura, la distribución del mobiliario y la flexibilidad de los elementos influyen en los procesos de aprendizaje.



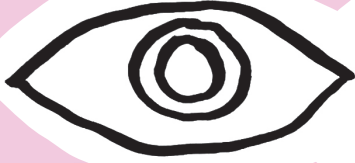
Del mismo modo, Trujillo (2014) plantea que “el entorno no es neutro, ya que su estructura y sus elementos comunican un mensaje que puede ser coherente o contradictorio con lo que se busca promover.

A estas variables se suma la dimensión estética y la identidad local. Se ha señalado que, cuando se considera la experiencia estética y se valora la pertenencia territorial, se estimulan aprendizajes y potencial creativo (OCDE, 2016). Esto abre la posibilidad de comprender la escuela como un lugar funcional, pero también como un lugar que expresa cuidado, comunidad y cultura (MINEDUC, 2025)”.



En síntesis, el ambiente físico y simbólico del espacio escolar influye en el bienestar y la convivencia porque configura experiencias diarias, distribuye oportunidades de participación y transmite señales sobre lo que se espera de niñas, niños y estudiantes en ese lugar, incluyendo cómo pueden:

**moverse, hablar,
colaborar, descansar
o concentrarse.**



¿Cómo se ve en este proyecto?

En este proyecto, la convivencia se aborda como una experiencia que también se construye con el espacio. Por eso, el diagnóstico no se centra solo en “qué falta”, sino en cómo ciertos elementos del entorno facilitan o dificultan el bienestar y la interacción cotidiana. El curso observa aspectos como: *niveles de ruido, lugares donde se generan conflictos por uso, zonas de alta circulación, rincones sin propósito claro o espacios que favorecen la calma y el cuidado.*

Para recoger esta información, se utilizan registros simples y visibles, como listas de cotejo, anotaciones en bitácora, esquemas del lugar y acuerdos de observación por equipos. Luego, esos hallazgos se transforman en criterios para decidir qué lugar priorizar y qué tipo de cambio es más pertinente, por ejemplo: *mejorar la organización, clarificar usos, favorecer colaboración o habilitar un espacio de calma.*

Con ello, se refuerza la idea de que convivir mejor no depende solo de normas, sino también de las condiciones materiales y simbólicas que el entorno comunica.





Oportunidad curricular

Formación ciudadana y deliberación

La participación del estudiantado en decisiones sobre la escuela, a propósito del diagnóstico y el rediseño de espacios, permite fortalecer aprendizajes vinculados a democracia, ciudadanía y vida en comunidad. Decidir sobre el espacio no es solo escoger qué se cambia. También implica practicar la convivencia democrática:



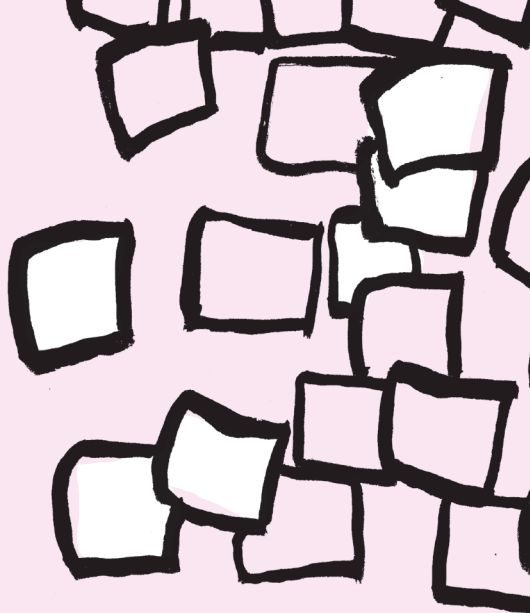
*escuchando puntos de vista
diversos, argumentando,
justificando, construyendo
acuerdos y evaluando
consecuencias para el bien común.*

Esta orientación es coherente con el enfoque que promueve el currículum nacional, que entiende la formación ciudadana como un ámbito transversal y situado en experiencias concretas de participación.

En enseñanza básica, estos aprendizajes se pueden trabajar de manera especialmente significativa cuando el curso participa en procesos reales de toma de decisiones, como ocurre en este proyecto. En Orientación, por ejemplo, se promueve explícitamente que las y los estudiantes participen en formas democráticas de decisión como: **el diálogo, el debate, la deliberación y la elección de representantes**, desarrollando progresivamente pertenencia, corresponsabilidad y capacidad de resolver diferencias de manera democrática.

La Ley 20.911 refuerza esta perspectiva al establecer que todos los establecimientos reconocidos por el Estado deben contar con un Plan de Formación Ciudadana, que integre y complemente las definiciones curriculares y ofrezca oportunidades para que las y los estudiantes se preparen para una vida responsable en una sociedad democrática. Desde esta mirada, la escuela es un espacio privilegiado para aprender ciudadanía practicándola, con experiencias que involucren participación, responsabilidades compartidas y decisiones informadas.

La evidencia regional sobre participación escolar muestra que, cuando estudiantes, docentes y familias intervienen activamente en decisiones sobre su entorno, tienden a fortalecerse el sentido de pertenencia, la corresponsabilidad y las prácticas democráticas dentro de la escuela. Asimismo, se ha descrito que la construcción colectiva de un espacio incrementa la apropiación, el compromiso y el vínculo afectivo con la comunidad educativa, especialmente cuando las voces se traducen en transformaciones visibles y cuidadosas del entorno.



En enseñanza básica, es útil comparar procedimientos sencillos, cuidando siempre la comprensión y la equidad en la participación:

Votación a mano alzada

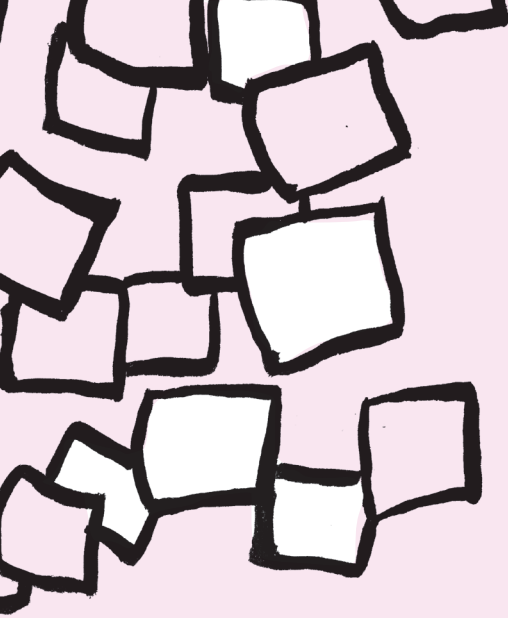
Permite una decisión rápida y visible. Sirve para acuerdos de baja controversia o para una primera selección amplia. Conviene explicitar que la visibilidad puede influir en algunas decisiones, por lo que no siempre es la mejor opción para temas sensibles.

Voto secreto con papeletas

Protege la libertad de elección y reduce la presión del grupo. Es especialmente pertinente cuando hay alternativas que pueden generar tensiones o cuando se busca asegurar condiciones más equitativas para expresar preferencias.

Mayoría simple

Gana la alternativa con más votos. Es el mecanismo más común y fácil de implementar. Permite introducir la idea de regla de mayoría y, a la vez, la importancia de respetar el resultado.



Segunda vuelta

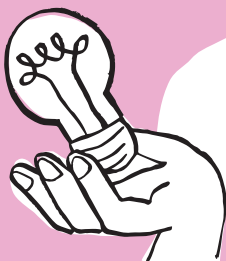
Si hay muchas alternativas y ninguna logra apoyo suficiente, se puede pasar a una segunda votación entre las dos más votadas. Este mecanismo ayuda a construir decisiones más aceptadas por el grupo y muestra que la democracia también busca acuerdos amplios.

Votación por priorización

Cada estudiante marca dos o tres preferencias en orden. Luego se cuentan puntos o se observa qué alternativas concentran apoyos consistentes. Esta modalidad permite conversar sobre soluciones que representan a más personas, aunque no sean la primera opción de todas y todos.

Consenso guiado

No se vota al inicio. Se conversa hasta construir una propuesta que la mayoría considere razonable, realizando ajustes. Es útil para enseñar que el acuerdo se construye, pero requiere reglas claras de diálogo y tiempos acotados.



Oportunidad curricular

Recolección y representación de datos

El proyecto “Diseña tu escuela” ofrece una oportunidad especialmente pertinente para desarrollar aprendizajes del eje Datos y probabilidades en Matemática, porque las y los estudiantes necesitan levantar información del entorno y también tomar decisiones colectivas (por ejemplo, priorizar un lugar o escoger una propuesta).



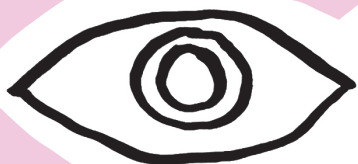
En enseñanza básica, el currículum chileno promueve que las y los estudiantes:

formulen preguntas sobre su entorno, recolecten y registren datos, y los representen mediante tablas de conteo, pictogramas y gráficos de barras, para luego interpretarlos y comunicar conclusiones.

Desde esta perspectiva, trabajar con datos en el proyecto es una forma de fortalecer el carácter participativo y democrático del proceso. Cuando el curso registra lo observado y lo transforma en representaciones simples, la discusión se vuelve más justa y comprensible. Se aprende a diferenciar entre una preferencia personal y una decisión sustentada en información compartida. Esta idea es coherente con orientaciones actuales sobre alfabetización estadística escolar, que destacan el valor de trabajar con datos reales, levantados por las y los estudiantes, y recorrer un ciclo de investigación que incluye: ***preguntar, recolectar, analizar e interpretar.***

Un foco didáctico importante es que el curso aprenda no solo a “hacer el gráfico”, sino a leerlo y usarlo para argumentar. Por ejemplo, después de una votación, el gráfico permite conversar sobre cuánta diferencia existe entre alternativas, qué opción concentra mayor apoyo, y cómo se podría avanzar cuando la votación queda muy pareja (segunda vuelta, priorización o ajustes a propuestas). Del mismo modo, cuando se levantan observaciones del espacio, la representación ayuda a comunicar hallazgos a otras personas de la comunidad educativa y a justificar por qué se propone intervenir un lugar y no otro. Para esto, resulta valioso insistir en elementos básicos de una representación clara: título, categorías rotuladas y escala consistente.

Finalmente, esta oportunidad curricular permite integrar un componente formativo muy relevante, que corresponda a la comunicación de resultados. El curso puede preparar afiches o láminas para socializar los datos a la comunidad (por ejemplo, en un mural del proyecto), con conclusiones breves del tipo “El lugar más mencionado fue...”, “La principal necesidad registrada fue...”, o “La propuesta más votada fue...”. Con ello se fortalece el uso de información para explicar decisiones y sostener acuerdos, articulando matemática con participación y vida en comunidad.



¿Cómo se ve en este proyecto?

La participación en “Diseña tu escuela” se organiza como un proceso que combina evidencia, deliberación y decisión. Antes de elegir un lugar o definir una intervención, el curso acuerda criterios simples y observables para evaluar alternativas, como seguridad, bienestar, posibilidad de uso, impacto en más estudiantes y factibilidad. Estos criterios ayudan a que las decisiones no dependan solo de gustos individuales, sino de razones que se pueden explicar y sostener.



Para sostener la **discusión**, el curso levanta y representa datos del diagnóstico, por ejemplo cuántas veces aparece un lugar como prioritario, qué problemas se repiten o qué condiciones se observan con mayor frecuencia. Ese registro puede comenzar con una tabla de conteo y traducirse en pictogramas o gráficos de barras, según el nivel. Así, el grupo aprende a leer los resultados y a usarlos para argumentar.



En la fase de **decisión**, las votaciones se entienden como una práctica democrática que se aprende de manera gradual. Se pueden usar modalidades sencillas y compararlas, como mano alzada para acuerdos iniciales, voto secreto para decisiones sensibles, mayoría simple para elegir una alternativa final, o segunda vuelta cuando las preferencias quedan muy repartidas. En todos los casos, se sugiere cerrar con un registro formativo del proceso, dejando evidencia de los criterios usados, el procedimiento de votación y las razones que sostienen el acuerdo alcanzado.

1.3.

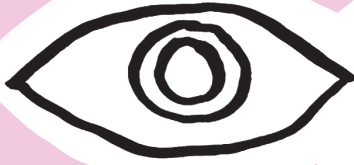
Neuroarquitectura y corporeidad

En las últimas décadas, la neuroarquitectura se ha desarrollado como una disciplina que investiga el impacto de los entornos arquitectónicos en el sistema neuronal. Basándose en la neurociencia, se ha descrito cómo elementos del diseño, entre los que se incluyen **la iluminación, los colores, la distribución de elementos en el espacio, la presencia de áreas verdes, la altura de los techos y la temperatura**, influyen en estados mentales y emocionales, al mismo tiempo que median las interacciones entre quienes los habitan (Al Chami et al., 2024). En el contexto educativo, esta perspectiva no reemplaza decisiones pedagógicas, pero ofrece categorías útiles para observar con mayor precisión cómo ciertas condiciones se asocian a bienestar, atención, calma, movimiento y disposición para aprender.



En este contexto, cuerpo y espacio se comprenden como dimensiones estrechamente relacionadas. La configuración del lugar y los recursos disponibles proponen posturas corporales y condicionan acciones posibles. La actividad del cuerpo responde a necesidades biológicas y emocionales, y promueve acciones para conseguir equilibrio psicofísico. Este equilibrio se vincula con procesos de autorregulación que avanzan en paralelo a los aprendizajes. Por ello, un espacio puede: **facilitar o dificultar la circulación, promover o inhibir una actitud activa y autónoma, o reforzar el control corporal restringiendo la participación.**

En este marco, la flexibilidad se comprende como la posibilidad que tiene un espacio de transformarse para adaptarse a necesidades de la práctica pedagógica. Un cambio en la organización del mobiliario, la habilitación de rincones con propósitos definidos o el uso de espacios fuera del aula pueden favorecer el trabajo colaborativo, la concentración individual o la comunicación oral, según el objetivo.



¿Cómo se ve en este proyecto?

En “Diseña tu escuela”, la relación entre cuerpo y espacio se vuelve visible cuando el curso analiza cómo se siente habitar distintos lugares y qué acciones corporales se vuelven posibles o se inhiben. Al observar, las y los estudiantes identifican señales concretas del entorno que inciden en bienestar y disposición para aprender, como: **el exceso de ruido, la falta de sombra, la iluminación insuficiente, la circulación estrecha, la sobrecarga visual o la ausencia de un lugar para descansar o concentrarse.**

A partir de esa lectura, las propuestas de mejora se formulan considerando el impacto corporal. Por ejemplo, se justifican cambios que favorecen: **movimiento seguro, pausas de calma, posturas cómodas para leer o escribir, espacios para conversar sin interrumpir a otros, y disponibilidad de materiales que disminuyan la dependencia del adulto.**

Esta mirada permite comprender que un ajuste en el ambiente no es solo estético, sino una forma de apoyar la autorregulación y la participación, porque el cuerpo responde al espacio y el espacio puede ayudar a recuperar equilibrio, atención y tranquilidad, o promover la acción.



Oportunidad curricular

Gestión del riesgo y amenazas siconaturales

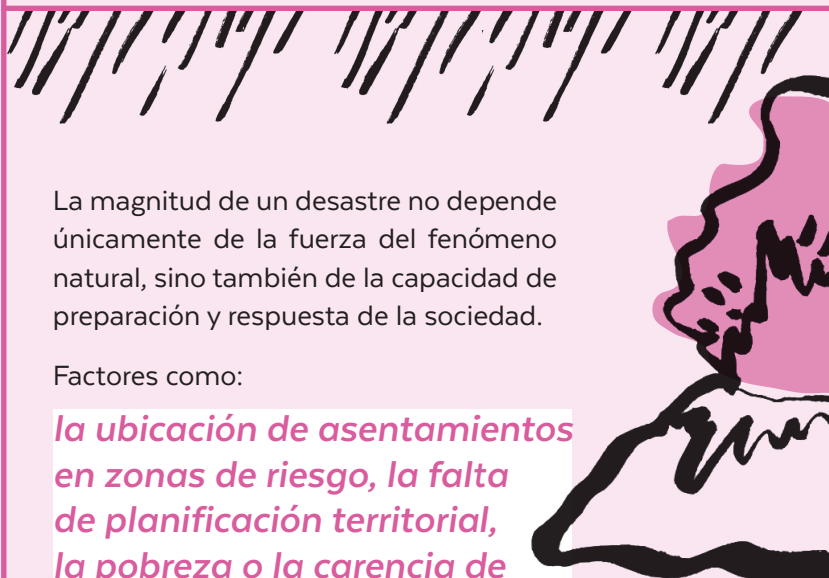
Las amenazas siconaturales son fenómenos naturales que, al interactuar con condiciones de vulnerabilidad humana, pueden transformarse en desastres que afectan a la vida, el medioambiente y la infraestructura.

La magnitud de un desastre no depende únicamente de la fuerza del fenómeno natural, sino también de la capacidad de preparación y respuesta de la sociedad.

Factores como:

la ubicación de asentamientos en zonas de riesgo, la falta de planificación territorial, la pobreza o la carencia de medidas de prevención

aumentan la vulnerabilidad humana y, por ende, la gravedad de los impactos.



Las principales amenazas de este tipo que se encuentran en Chile son:

Sismos y tsunamis: Movimientos sísmicos que afectan el territorio chileno debido a su ubicación en el Cinturón de Fuego del Pacífico.

Erupciones volcánicas: Chile cuenta con una alta actividad volcánica, lo que lo expone a erupciones que pueden afectar a comunidades cercanas.

Inundaciones: Fenómenos climáticos que provocan el desbordamiento de ríos y afectaciones por lluvias intensas.

Aluviones y deslizamientos de tierra: Relacionados con lluvias intensas o el derretimiento de nieve en zonas montañosas.

Incendios forestales: Especialmente en áreas rurales y de bosques, afectando tanto la biodiversidad como las comunidades.

Así, el ejercicio de repensar los espacios educativos con las y los estudiantes, constituye una oportunidad para aprender sobre las amenazas socio-naturales que existen en el territorio en que se ubica la escuela, identificando zonas seguras y reconociendo los elementos del espacio que podría ser necesario modificar o adaptar para estar preparados y disminuir los riesgos.



1.4.

El espacio como tercer educador



El concepto de espacio como tercer educador tiene su origen en la experiencia de Reggio Emilia y se ha difundido como una idea pedagógica que reconoce al entorno como un agente activo en el aprendizaje. No se trata únicamente de que el espacio acompañe la enseñanza, sino de comprender que:

su organización, sus recursos, sus posibilidades de movimiento y sus estímulos condicionan qué acciones se vuelven posibles, cuáles se inhiben y qué tipo de relaciones se favorecen.

Bajo esta perspectiva, el espacio educativo se concibe como una herramienta pedagógica que puede potenciar:

autonomía, exploración, colaboración, creación y sentido de pertenencia.

Esto requiere *intencionalidad*, considerando que niñas, niños y estudiantes aprenden de manera individual y colectiva, y que esa experiencia está mediada por condiciones materiales, simbólicas y relacionales.

Desde el referente curricular de **Educación Parvularia** se proponen características que potencian el rol del espacio como tercer educador. Aunque su origen está en niveles iniciales, dichas características resultan útiles para orientar la reflexión y la toma de decisiones en otros niveles, porque ofrecen criterios observables para analizar un lugar y proyectar mejoras.



Armónico

Considera como premisa ser un lugar seguro que permite explorar y aprender con confianza. Esta condición se sostiene en un clima de aceptación, respeto, cuidado y previsibilidad.



Diverso en relaciones

Favorece la interacción entre estudiantes, entre estudiantes y personas adultas, y también con familias y comunidad. Acoger la diversidad sociocultural y familiar se expresa en señales concretas de pertenencia.



Desafiante

Invita a la curiosidad y a la exploración. Un espacio desafiante propone tareas y preguntas, y no solo acomoda cuerpos. La novedad puede surgir de reorganizaciones sencillas.

Acogedor

Permite que niñas, niños y estudiantes se sientan respetados. Se reconoce en rincones con propósito, señales claras, cuidado de recursos y posibilidad de encontrar un lugar propio.



Diverso en recursos y experiencias

Ofrece variedad de materiales y soportes que amplían formas de explorar, representar y crear. La diversidad se mide por pertinencia y posibilidades de uso, no por cantidad.



Promotor de aprendizaje autónomo

Facilita el desplazamiento seguro y la participación plena. La autonomía se fortalece cuando los materiales están disponibles, existen acuerdos de uso y el espacio permite tomar decisiones.



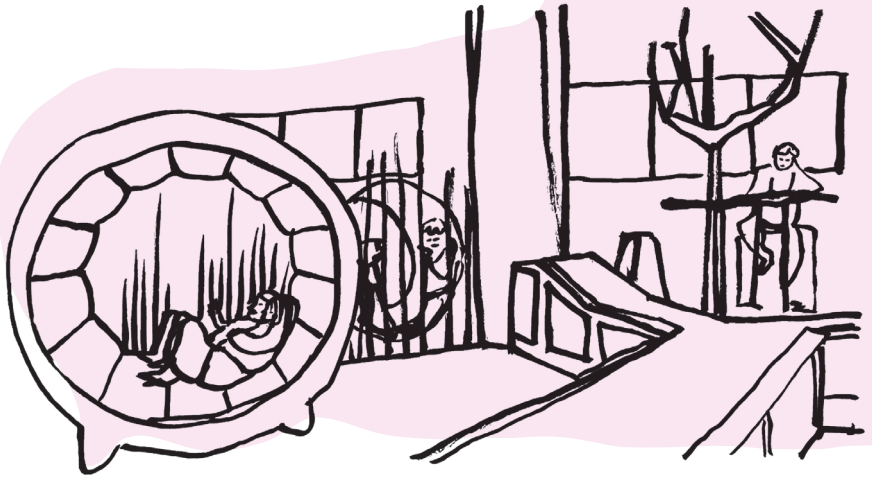
Ordenado y organizado

La distribución de recursos es predecible y accesible. El orden también es pedagógico, porque reduce la incertidumbre, facilita la autorregulación y favorece el uso autónomo.



1.5.

Paisajes de aprendizaje



Diversas personas y organizaciones dedicadas al diseño y la arquitectura han analizado cómo elementos del entorno configuran espacios educativos para favorecer distintos modos de interactuar y habitar el espacio escolar, diversificar los modos de aprendizaje y propiciar el protagonismo del estudiantado. Rosa Bosch (2018) combina diseño, arte, arquitectura y juego para pensar paisajes de aprendizaje, proponiendo que un mismo establecimiento puede ofrecer situaciones diversas para aprender, trabajar y comunicarse.

Bosch reconoce seis principios para diversificar espacios educativos (Bosch, 2018). Estos principios no se refieren a “lugares bonitos”, sino a situaciones de aprendizaje que el entorno facilita.



Cima de la montaña: momentos en que una persona toma la palabra frente al grupo para compartir ideas, conocimientos o experiencias. Es una instancia de comunicación directa que guía, enseña o inspira.



Cueva: espacio tranquilo para concentrarse, pensar o trabajar de manera individual. Favorece la reflexión, la lectura o la escritura, con menor interferencia.



Corro: lugar para conversar y construir aprendizaje en conjunto. Fomenta el diálogo, la escucha activa, la colaboración y la construcción de acuerdos.



Manantial: espacios informales o de paso, como pasillos, patios o rincones comunes, donde surgen conversaciones espontáneas e ideas nuevas.



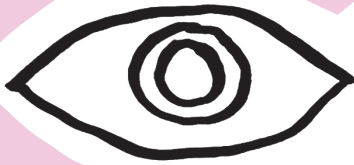
Manos a la obra: situaciones que privilegian aprender haciendo. Vincula la idea con la acción, permitiendo experimentar, construir y crear.



Arriba: promueve el movimiento como parte natural del aprendizaje. Reconoce que moverse ayuda a mantener energía, atención y motivación.

Para profundizar, se sugiere revisar la charla “Diseñar escuelas de donde los niños no quieran irse”, Rosan Bosch, TEDxZaragoza .

♦ <https://www.youtube.com/watch?v=mfCa5N42tBE>



¿Cómo se ve en este proyecto?

En este proyecto, los paisajes de aprendizaje funcionan como una referencia para reconocer funciones distintas en los espacios escolares y conversar sobre cómo se habitan. Esta idea se concreta especialmente cuando el curso realiza misiones de observación para identificar lugares que sirven para estar en calma, conversar, compartir ideas, aprender haciendo o moverse, y decide si esos lugares “pasan la prueba” con evidencias.

Según el contexto, la o el docente puede nombrar esas funciones con los términos propuestos por Rosan Bosch (por ejemplo, cueva, corro, cima de la montaña, manantial, manos a la obra y jarriba!) para enriquecer el vocabulario del proyecto y comparar espacios con mayor precisión.



1.6.

Espacios con sentido



El modelo **Espacios con sentido** propone comprender y transformar el espacio escolar como una decisión pedagógica: no se trata solo de “mejorar infraestructura”, sino de diseñar ambientes que expresen la identidad del centro y su proyecto educativo, y que, al mismo tiempo, habiliten experiencias de aprendizaje coherentes con lo que se busca enseñar y vivir en la escuela. En este enfoque, el cambio espacial se entiende como un proceso acompañado. Parte de un análisis inicial de necesidades y formas de educar, avanza hacia un diseño ajustado al contexto y los recursos, contempla la ejecución y se sostiene con formación para aprovechar pedagógicamente los cambios (Fundación Edelvives, s. f.).

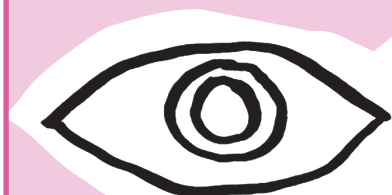


La investigación educativa ha mostrado que el diseño del aula puede incidir en el aprendizaje cuando considera variables como luz, acústica, flexibilidad, organización y nivel de estimulación (Barrett et al., 2015). Por eso, mirar el espacio no es un asunto estético secundario: es una vía concreta para mejorar condiciones de enseñanza y participación.

Una idea clave del modelo es que los espacios educan porque ofrecen o restringen posibilidades de acción, es decir, affordancias. Gibson las define como lo que el entorno “pone a disposición” de una persona: aquello que un lugar permite, facilita o dificulta hacer según su configuración (distribución, recorridos, materiales, tamaños, accesibilidad) y según quién lo usa (edad, habilidades, necesidades) (Gibson, 1979). En la escuela, este concepto ayuda a explicar por qué un espacio favorece la colaboración,

la concentración, el movimiento seguro o la calma, y por qué otro aumenta el ruido, la congestión o los conflictos por uso. Para que esas posibilidades se activen, el entorno también debe ofrecer señales claras sobre cómo habitarlo (por ejemplo, zonas con propósito, materiales al alcance y acuerdos visibles). Esta idea dialoga con el enfoque de Norman (2013) sobre diseño centrado en las personas, que subraya la importancia de que el uso sea posible y comprensible, no solo físicamente viable.

El espacio, además, construye pertenencia. La identidad personal y colectiva se vincula a lugares significativos y a experiencias reiteradas de reconocimiento y cuidado, por lo que las transformaciones materiales pueden fortalecer el vínculo con la escuela cuando se viven como mejoras justas y compartidas (Proshansky et al., 1983; Tuan, 1977).



¿Cómo se ve en este proyecto?

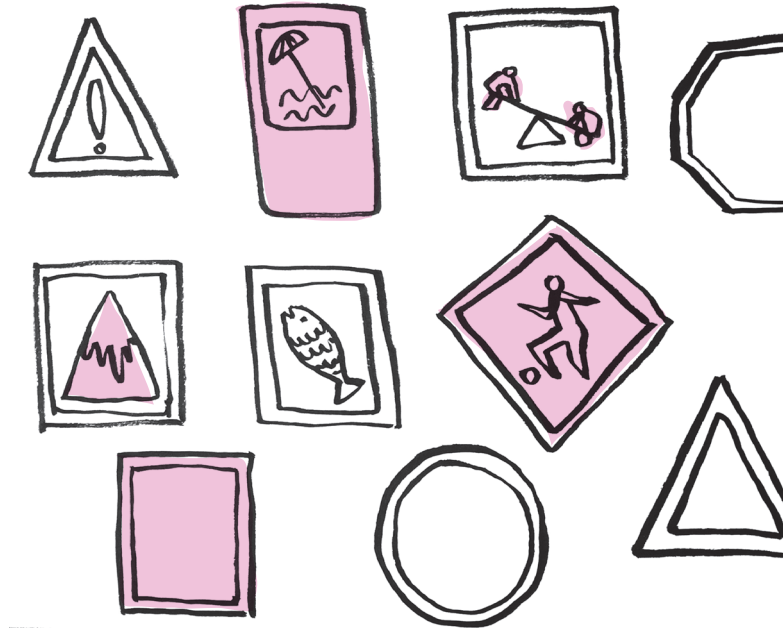
En “Diseña tu escuela”, el modelo Espacios con sentido se trabaja como una herramienta para analizar el espacio escolar desde su relación con el aprendizaje, el bienestar y la convivencia. El curso recorre distintos lugares de la escuela y describe su experiencia de habitar: qué se siente cómodo o incómodo, qué resulta fácil o difícil, y qué necesidades aparecen.

A partir de esa exploración, las y los estudiantes identifican

afordancias:

acciones que el entorno facilita o restringe (por ejemplo, circular sin choques, conversar sin interrumpir, concentrarse, jugar o descansar). Esta lectura se sustenta en evidencias recogidas por el propio curso, mediante registros en bitácora, esquemas simples del lugar, listas de observación y acuerdos de interpretación.





Luego, el proyecto incorpora un paso decisivo: organizar la información para decidir. El curso levanta datos (encuestas, conteos, votaciones) y los representa en tablas, pictogramas o gráficos de barras, con el fin de comparar alternativas y priorizar un espacio o una necesidad a partir de información compartida.

Con esa base, la propuesta se concreta en acciones del proyecto: quitar, mover y agregar. Se ajustan elementos del entorno para ampliar posibilidades de uso, mejorar circulación, clarificar propósitos de zonas o habilitar recursos para trabajo autónomo, según la problemática priorizada y la factibilidad del contexto.

Finalmente, la comunidad conoce el proceso y la propuesta a través de una maqueta y un afiche que comunican el problema seleccionado, la evidencia reunida (incluyendo datos), las decisiones tomadas y el sentido de los cambios para el habitar escolar.

1.7.

Herramientas para observar y prototipar



La arquitectura y el diseño comparten el oficio de dar forma al habitar humano (Spencer y Jeldes, 2019). Mientras la arquitectura se centra en edificios y estructuras seguras, funcionales y estéticamente cuidadas, el diseño se enfoca en crear productos, objetos, espacios interiores, recursos gráficos o experiencias interactivas. En el contexto escolar, ambas disciplinas aportan herramientas para observar, representar y proyectar cambios de manera gradual.

En el Cuaderno Pedagógico **“Habitar el taller de diseño”** (MINCAP, 2022), se plantea que el dibujo y la observación constituyen herramientas iniciales para comprender un espacio. Al trazarlo, se mide y se visualizan posibles modificaciones. Este proceso puede avanzar desde un croquis simple hacia esquemas con mayor abstracción, como un plano.

También se propone la reconstrucción a escala mediante maquetas o modelos. Aunque en el lenguaje cotidiano suelen usarse como sinónimos, cumplen funciones diferentes.

Una maqueta suele destinarse a mostrar o visualizar. Un modelo se utiliza para probar, medir o experimentar respuestas, por ejemplo, circulación, tamaño o ubicación de elementos.

En el contexto escolar, ambas opciones son útiles siempre que se adapten a materiales accesibles y a propósitos claros.



Oportunidad curricular

*Territorio, clima y vivienda
como respuesta tecnológica*

El currículum nacional de enseñanza básica promueve que las y los estudiantes comprendan el territorio como un espacio que se habita y se transforma, en el que interactúan componentes naturales y sociales, y que puede representarse mediante mapas para ubicar, comparar y explicar rasgos de distintos lugares (MINEDUC, 2012). Desde esta perspectiva, estudiar viviendas del país permite observar cómo el entorno se relaciona con decisiones cotidianas del habitar, conectando la geografía con experiencias cercanas y significativas.

Para sostener ese análisis, conviene distinguir entre tiempo atmosférico y clima.

El **tiempo atmosférico** refiere a condiciones observables en periodos cortos, como precipitaciones, viento y temperatura.

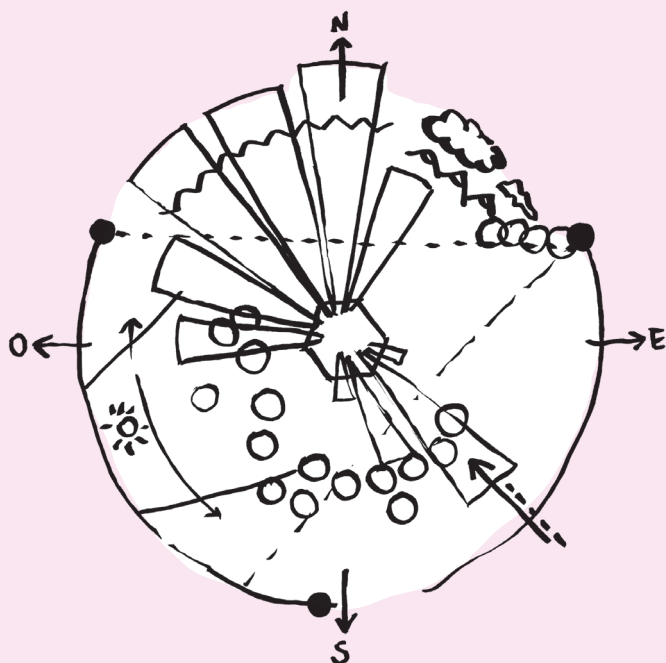
El **clima** describe patrones más estables de esas condiciones a lo largo del tiempo.



Esta diferenciación ayuda a que las explicaciones del curso se apoyen en pistas concretas del entorno, evitando conclusiones basadas solo en impresiones.

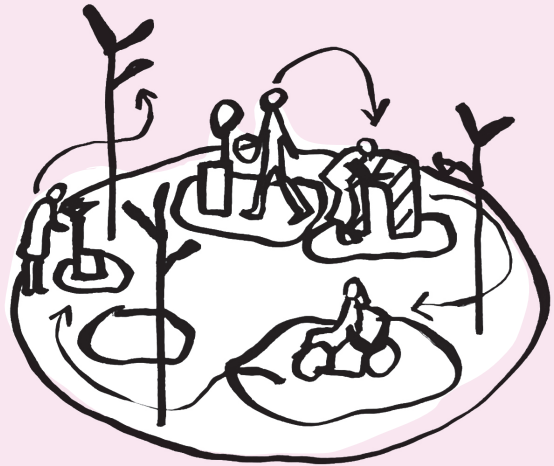
Chile constituye un caso especialmente fértil por su diversidad climática, que puede describirse mediante clasificaciones reconocidas como Köppen-Geiger. En cartografías y bases de datos usadas en Chile, se reporta la presencia de múltiples tipos de clima a lo largo del país, lo que permite fundamentar comparaciones entre zonas y relacionarlas con características del ambiente construido (Sarricolea et al., 2017; MMA, s. f.). A nivel escolar, también es útil contar con síntesis territoriales que describen, por ejemplo, la progresión hacia condiciones más lluviosas y frías hacia el sur y sus efectos en la vida cotidiana (BCN, s. f.).

Esta oportunidad curricular permite comprender la vivienda como una respuesta situada. Desde la arquitectura, la noción de arquitectura vernácula aporta una idea clave. Muchas construcciones tradicionales se desarrollan con recursos disponibles localmente y en relación con el contexto ambiental, respondiendo a necesidades concretas de abrigo, protección o uso (Oliver, 2006).



En el **norte** y **altiplano**, investigaciones sobre vivienda rural describen el uso de materiales como tierra, piedra y adobe y decisiones constructivas vinculadas a condiciones del entorno, ofreciendo ejemplos pertinentes para explicar por qué ciertas soluciones se consolidan en determinados territorios (Reyes, 2025; Jorquera, 2021).

En el **sur**, estudios sobre arquitectura en madera muestran tipologías históricas y decisiones de diseño asociadas a disponibilidad de material y condiciones climáticas, posibilitando contrastes claros con otras zonas del país (UBB, s. f.).



Desde la asignatura de **Tecnología**, esta articulación se refuerza al comprender que las personas crean soluciones tecnológicas para satisfacer necesidades y resolver problemas, tomando decisiones sobre materiales, forma y función según el contexto. Así, estudiar territorio, clima y vivienda fortalece una idea central para el proyecto. Los espacios se diseñan para la vida real y sus decisiones no son neutras, porque buscan resolver problemas del habitar, por ejemplo protegerse del agua, del frío o del calor, y facilitar el uso cotidiano del espacio.

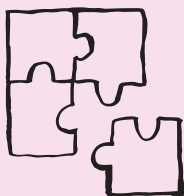
Para apoyar el desarrollo de explicaciones, resulta útil promover que el curso diferencie lo que observa de lo que interpreta y de lo que aún necesita indagar, mediante rutinas como “Veo, pienso, me pregunto”, que favorecen observación cuidadosa, inferencias fundamentadas y preguntas para seguir investigando (Project Zero, s. f.).



2.

Implementación

Prácticas Esenciales LEC



Las **Prácticas Esenciales LEC (Lectura, Escritura y Comunicación Oral)** son un conjunto de acciones pedagógicas que orientan a las y los docentes de todas las asignaturas y niveles en la enseñanza de los procesos de comprensión y producción de textos -orales, escritos y multimodales-. Estas prácticas permiten que la enseñanza sea explícita, estratégica y formativa, apoyando a los y las estudiantes en el desarrollo de habilidades comunicativas profundas y transferibles.

2.1.

Prácticas LEC presentes en la secuencia didáctica

Las prácticas se agrupan en dimensiones, cada una enfocada en un factor clave del aprendizaje de la lectura, la escritura y la oralidad. Estas dimensiones reúnen prácticas esenciales que se activan según el propósito pedagógico de cada momento. En esta secuencia didáctica, distintas prácticas LEC se ponen en acción de acuerdo con el objetivo formativo de cada experiencia. A continuación, se presentan las prácticas LEC y se destacan aquellas que estarán presentes a lo largo de las actividades propuestas.



Dimensión

Motivar y comprometer con la lectura, escritura y oralidad

¿Cómo aparece en la secuencia didáctica?

- ✓ Formar comunidades
- ✓ Promover la participación y la toma de decisiones
- ✓ Construir autopercepción positiva
- Ofrece experiencias de lectura, escritura y oralidad focalizadas en el hábito y el disfrute

La secuencia activa esta dimensión mediante la práctica Formar comunidades, al vincular la lectura, escritura y oralidad con problemas reales de la escuela y el territorio, incorporando voces de la comunidad y una muestra pública. Además, moviliza la práctica Promover la participación y la toma de decisiones, al involucrar a las y los estudiantes en la priorización de espacios, el análisis de datos y la comunicación de propuestas con sentido. De manera puntual, se favorece la autopercepción positiva a través de instancias de revisión, ensayo y mejora, donde se reconoce que las producciones pueden ajustarse y fortalecerse progresivamente.

Dimensión

Promover el desarrollo progresivo del código escrito

¿Cómo aparece en la secuencia didáctica?

- ✓ Promover el conocimiento de lo impreso
- ✓ Desarrollar la conciencia fonológica y velocidad de denominación
- ✓ Desarrollar el principio alfabético, codificación y decodificación
- ✓ Desarrollar la fluidez lectora
- ✓ Desarrollar la fluidez de la escritura

La secuencia activa esta dimensión principalmente a través de la práctica Promover el conocimiento de lo impreso, al trabajar de forma sistemática con fichas, encuestas, tablas, gráficos y afiches, enseñando cómo funcionan estos textos y sus convenciones (títulos, categorías, registros, legibilidad). Las otras prácticas de esta dimensión se integran de manera transversal mediante materiales que apoyan a estudiantes en proceso de adquisición de la lectura. El Diccionario ilustrado, las Letras móviles, las Tarjetas de vocabulario y el Muro de palabras fortalecen la relación entre sonido, palabra e imagen y amplían el repertorio léxico necesario para describir espacios, registrar evidencias y comunicar una propuesta de mejora (maqueta, afiche y explicación). Estos recursos favorecen la fluidez escritural, al ofrecer apoyos para iniciar y sostener la escritura, y una fluidez lectora creciente al disminuir la carga de decodificación en tareas auténticas del proyecto.

Dimensión Guiar el aprendizaje mediante la lectura, escritura y oralidad

*¿Cómo aparece en la
secuencia didáctica?*

- Conducir discusiones productivas**
- Elicitar e interpretar el pensamiento**
- Guiar la comprensión**
- Guiar la producción**
- Enseñar vocabulario**

La secuencia activa esta dimensión mediante Guiar la comprensión, Guiar la producción y Modelar procesos de producción, usando preguntas y estructuras visibles para orientar la lectura de evidencias (imágenes, datos) y la producción de textos (fichas, afiche) y explicaciones orales. Además, incorpora Elicitar e interpretar el pensamiento al pedir justificar decisiones y explicar el proceso, haciendo visible el razonamiento. En momentos de propuesta y ajuste, se activa Conducir discusiones productivas, al comparar alternativas con criterios y llegar a acuerdos fundamentados.

Dimensión Enseñar procesos de comprensión y producción de textos orales y escritos

*¿Cómo aparece en la
secuencia didáctica?*

- Enmarcar las experiencias de aprendizaje**
- Explicar conocimientos clave**
- Modelar procesos de comprensión y producción**
- Transferir gradualmente la responsabilidad**
- Reflexionar sobre los recursos de la lengua**

La secuencia desarrolla esta dimensión al enmarcar las experiencias de aprendizaje con propósitos comunicativos claros en cada momento (analizar, proponer, explicar y comunicar). Asimismo, modela procesos de comprensión y producción mediante ejemplos, estructuras visibles y guiones que muestran cómo leer evidencias, formular problemas, construir propuestas y explicar decisiones. De manera transversal, se transfiere gradualmente la responsabilidad, pasando de actividades altamente guiadas a instancias donde las y los estudiantes producen, ajustan y comunican textos de forma cada vez más autónoma.

2.2.

Paso a paso para implementar la Práctica Esencial

“Promover el conocimiento de lo impreso”

Esta Práctica Esencial se desarrolla en la Etapa Explicar, Experiencia de aprendizaje 5, Momento 4: Representar los datos y formular conclusiones.

En este punto, el modelamiento de la Práctica Esencial LEC busca hacer visible, de manera explícita e intencionada, cómo funcionan los textos gráficos que se utilizan para representar información, en este caso pictogramas y gráficos de barras. A través de la observación guiada, la verbalización del pensamiento y la revisión conjunta de ejemplos, se explicitan las convenciones que regulan estos textos: la correspondencia entre tabla y gráfico, el uso de títulos, categorías, escalas y claves, y la necesidad de que cada elemento represente fielmente los datos recogidos. El propósito es que las y los estudiantes comprendan que estos textos no son dibujos libres, sino sistemas de representación con reglas claras, y que puedan apropiarse de esos criterios para producir y revisar sus propias representaciones de manera consciente, autónoma y fundamentada.



Paso 1: Presentar la tarea y activar la lectura

Dejar a la vista la tabla y la representación, e instalar la consigna de comparación.

“Hoy vamos a leer y construir pictogramas y gráficos como textos. Estos textos tienen reglas. Si no se respetan, pueden decir algo que no es cierto.

Primero leemos la tabla y después leemos la representación. La pregunta es si dicen lo mismo. Vamos a fijarnos en qué cosas deben coincidir entre ambas.

Leer aquí es buscar información. ¿Qué información entrega este texto? ¿Qué nos permite saber?”.

Paso 2: Distinguir el tipo de texto antes de aplicar las reglas

Nombrar si es pictograma o gráfico y ubicar sus partes.

“Antes de revisar si está correcto, primero identificamos qué tipo de texto es.

Esto es un pictograma si usa símbolos que representan cantidades.

Esto es un gráfico de barras si usa barras y un eje con números.

Busquemos sus partes. ¿Dónde está el título? ¿Dónde aparecen las categorías? ¿Dónde se ve la cantidad? ¿Hay clave o hay eje con escala?”.

Paso 3: Enseñar las convenciones esenciales como reglas de lectura

Explicitar reglas y mostrarlas sobre el ejemplo.

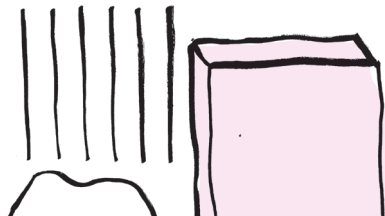
“Estos textos funcionan con reglas para representar los datos de verdad.

Regla uno, debe coincidir con la tabla, si cambia un número, algo está incorrecto.

Regla dos, deben aparecer todas las categorías, sin agregar ni quitar.

Regla tres, la unidad debe ser estable, en pictograma la clave no cambia, en gráfico la escala es regular.

Si cambiamos la clave o la escala a mitad del texto, confundimos al lector, porque ya no puede comparar”.



Paso 4: Modelar la verificación paso a paso

Hacer la revisión en voz alta y dejar la ruta visible.

“Ahora les muestro una ruta de revisión que sirve siempre.

- Leo el título para saber de qué trata.
 - Reviso categorías y las comparo con la tabla.
 - Reviso cómo se muestra la cantidad. Si es pictograma, leo la clave.
 - Si es gráfico, leo el eje y la escala. Comparo una categoría a la vez.
 - En la tabla dice _____. En el texto aparece _____.
 - Concluyo si coincide o no coincide y digo dónde está el error”.
-

Paso 5: Introducir vocabulario técnico en contexto

“Estas palabras nos ayudan a hablar con precisión sobre lo que estamos leyendo.

Cuando tabla y representación dicen lo mismo, hablamos de correspondencia.

Cuando el eje avanza con el mismo salto, hablamos de escala regular.

En el pictograma, el valor de cada símbolo se llama clave. ¿Cuál es la clave aquí?

¿Qué escala está usando este gráfico? ¿Dónde se ve esa escala?”.

Paso 6: Reflexión guiada sobre el sentido y la confiabilidad del texto

Guiar una reflexión de lectura para evaluar la confiabilidad del texto.

“Un texto de datos no es solo para mirar, es para confiar en lo que afirma.

- ¿Qué regla se nota claramente en este texto?
- ¿Qué ayuda más a entender: el título, la clave, el eje o las categorías?
- ¿Cómo se daría cuenta alguien de un error sin mirar la tabla?
- ¿Por qué una clave o una escala incorrecta cambia lo que el texto afirma?

Un buen texto de datos permite que cualquier lector llegue a la misma información”.

Paso 7: Dejar recordatorios visibles para el trabajo posterior

Dejar recordatorios visibles

“Hoy aprendimos que pictogramas y gráficos son textos con reglas. Para que sean correctos deben respetar categorías, clave o escala, y corresponder con la tabla. Queda a la vista la ruta de revisión y estas palabras clave para usarlas al construir y revisar”.



3.

**Material para lectores
y escritores iniciales**

3.1.

Diccionario ilustrado

El Diccionario ilustrado es un recurso pedagógico que acompaña de manera transversal la secuencia Diseña tu escuela, con el propósito de construir y profundizar vocabulario significativo vinculado a los espacios escolares y del territorio, sus características, usos, sensaciones y problemáticas.

Las palabras que se incorporan al diccionario emergen de las experiencias de observación, recorrido, análisis y reflexión que viven las y los estudiantes a lo largo de la secuencia: la exploración de espacios de la escuela, el reconocimiento de condiciones que favorecen u obstaculizan el aprendizaje, el contacto con el territorio y la comunidad, y el trabajo con datos para fundamentar decisiones. Son palabras representables visualmente, que permiten vincular imagen y lenguaje y apoyar el proceso de lectura y escritura. De este modo, el diccionario apoya la comprensión y producción de explicaciones orales, registros escritos, comparaciones, encuestas y propuestas de mejora, todas ellas situadas en un contexto real y significativo.

La incorporación de palabras se activa mediante preguntas mediadoras de la persona docente, y las palabras propuestas funcionan como ejemplos iniciales, ya que son las y los estudiantes quienes deciden qué palabras incorporar según lo observado y analizado, pudiendo agregar nuevas cuando lo necesiten para explicar mejor los espacios y sus problemáticas.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de palabras que podrían incorporarse al diccionario durante esta secuencia.

tranquilo	ruidoso	cómodo	incómodo	amplio
estrecho	abierto	cerrado	luminoso	oscuro
ordenado	desordenado	fila	paso	choque
espera	circulación	entrada	sombra	ruido
calma	concentración	movimiento	rincón	salida

3.2.

Muro de palabras

A continuación se presenta un listado de palabras sugeridas para incorporar al Muro de palabras durante el desarrollo de la secuencia Diseña tu escuela. Este recurso integra palabras funcionales de uso frecuente y vocabulario clave vinculado a los espacios escolares y del territorio, sus características, usos, sensaciones y problemáticas, con el propósito de apoyar la comprensión, la expresión oral y escrita, y la formulación de explicaciones, comparaciones y propuestas de mejora.

Si bien se propone un conjunto amplio de palabras, se recomienda trabajar con un número acotado en cada etapa de la secuencia, para evitar la sobresaturación y favorecer un uso frecuente y significativo en el aula. Dentro de este repertorio, se sugiere identificar palabras foco que serán abordadas de manera explícita en determinados momentos, mientras que las demás funcionarán como andamiajes lingüísticos que acompañan la observación de espacios, el registro en bitácora, el análisis de datos y la comunicación de decisiones. Las palabras del muro pueden incorporarse progresivamente, reemplazarse o ajustarse según las experiencias vividas y las necesidades del grupo.

tranquilo	ruidoso	cómodo	incómodo	amplio
estrecho	abierto	cerrado	luminoso	oscuro
ordenado	desordenado	sombra	ruido	fila
paso	entrada	salida	espera	movimiento
circulación	porque	y	pero	también
más	menos	que	aquí	ahí
donde	cerca	lejos	aprendizaje	juego

3.3.

Tarjetas de vocabulario

Estas Tarjetas de vocabulario reúnen palabras centrales de la secuencia Diseña tu escuela, vinculadas a la observación de los espacios escolares y del territorio, sus características visibles, usos y sensaciones. Cada tarjeta presenta una imagen clara junto a la palabra correspondiente, lo que favorece la relación imagen-palabra y apoya especialmente a estudiantes en proceso de adquisición de la lectura y la escritura.

Este recurso funciona como un andamiaje visual y manipulable para acompañar la observación del entorno, la descripción oral y escrita de los espacios, la comparación entre lugares y la explicación de problemas y propuestas de mejora. Las tarjetas pueden utilizarse como ejemplos de vocabulario posible, sin ampliar el repertorio definido, y ajustarse según las necesidades del grupo curso.

tranquilo	ruidoso	luminoso	oscuro
amplio	estrecho	abierto	cerrado
grande	alto	bajo	pequeño

3.4.

Letras móviles

Las Letras móviles son un material manipulable que permite explorar el sistema de escritura sin la carga motriz que implica trazar letras. Al tomar, mover, agregar o quitar letras, el foco se sitúa en cómo funciona el código escrito (sonidos, orden de letras y estructura de las palabras), más que en la caligrafía. Este recurso resulta especialmente útil para acompañar a quienes están iniciando la lectura y la escritura, porque facilita “probar” palabras, corregir y volver a intentar sin borrar ni rehacer trazos.

Para organizar su uso, puede acompañarse de la plantilla “*Leo, construyo y escribo*”, que propone tres momentos breves:

Leo

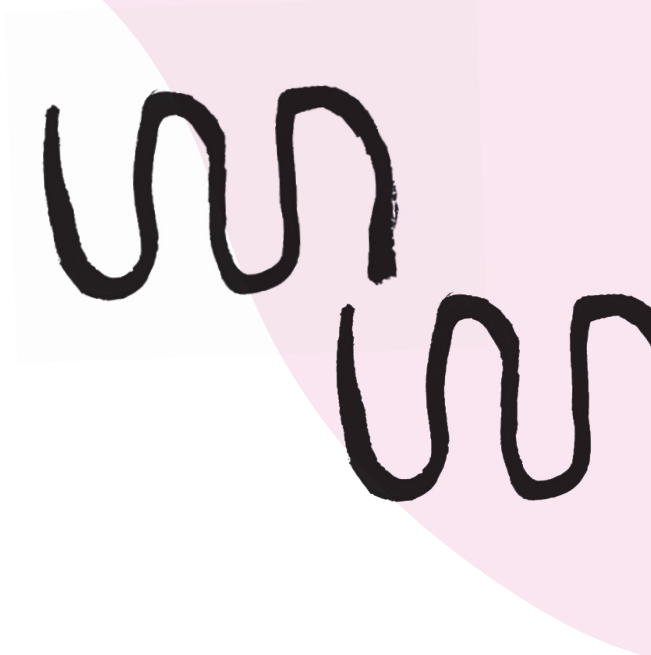
La o el docente escribe o pega una palabra modelo y se lee en conjunto, aclarando su significado.

Construyo

Se reconstruye la palabra con Letras móviles, cuidando el orden y la correspondencia sonido-letra.

Escribo

Se registra la palabra según el nivel (transcripción con modelo o intento de escritura emergente).



Se sugiere que las palabras trabajadas con Letras móviles estén contextualizadas en el vocabulario, textos y experiencias de la secuencia didáctica (Muro de palabras, Diccionario ilustrado, tarjetas, consignas, objetos del territorio), evitando que se transformen en ejercicios aislados.

Algunas palabras sugeridas para su uso son:

fila	paso	luz
juego	ruido	tranquilo

Referencias bibliográficas

Adlerstein, C. (2018). *Valorar el modelamiento del ambiente físico de aprendizaje en la educación parvularia*. Ediciones UC.

Al Chamí, K., Estévez, A. T., & Abdallah, Y. K. (2024). *Neuroarquitectura: Mejorar el bienestar y la productividad a través del diseño espacial*. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, (220). Universidad de Palermo.

Bosch, R. (2018). *Diseñar escuelas de donde los niños no quieran irse* [Charla TEDxZaragoza, video]. TEDxZaragoza / TEDx Talks. <https://www.youtube.com/watch?v=mfCa5N42tBE>

Brintrup, L. (2005). *Arquitectura local en el sur de Chile*. *Arquitecturas del Sur*, (31), 30-35. Universidad del Bío-Bío.

Errázuriz, L. H. (Ed.). (2015). *El (f)actor invisible: Estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (Chile).

Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Bases curriculares de la educación básica*. Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases curriculares de la educación parvularia*. Ministerio de Educación de Chile.

Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Estándares de la profesión docente: Marco para la Buena Enseñanza*. CPEIP.

Ministerio de Educación de Chile. (2024a). *Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030*. Ministerio de Educación de Chile.

Ministerio de Educación de Chile. (2024b). *Prácticas esenciales para el aula: Leer, escribir y comunicarse oralmente para aprender (LEC para aprender)*. Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación de Chile. (2025). *Espacios educativos: Habitar para aprender*. Ministerio de Educación de Chile.

- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Metodología Plan Integral de Seguridad Escolar (PISE)*. Biblioteca Digital MINEDUC.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (Chile). (2022). *Habitar el taller de diseño: Cuaderno pedagógico* (Colección Educación Artística, Cuaderno Pedagógico N.º 12).
- OCDE, OIE-UNESCO, & UNICEF LACRO. (2016). *La naturaleza del aprendizaje: Usando la investigación para inspirar la práctica*.
- Oliver, P. (2006). *Built to Meet Needs: Cultural Issues in Vernacular Architecture*. Routledge.
- Peris Reig, L. (2020). *El derribo del aula en la escuela innovadora: Estudio de caso sobre la implementación de un proyecto de renovación de espacios escolares* [Trabajo de fin de máster/tesis]. Universidad Complutense de Madrid.
- Project Zero. (s. f.). *See, Think, Wonder (rutina de pensamiento)* [sitio web]. Harvard Graduate School of Education. https://pz.harvard.edu/sites/default/files/2026-01/Spanish%20%285%29_0.pdf
- Sarricolea, P., Herrera, R., & Meseguer-Ruiz, O. (2017). *Climatic regionalization of continental Chile*. *Journal of Maps*, 13(2), 66-73. <https://doi.org/10.1080/17445647.2016.1259592>
- Subsecretaría de Educación Parvularia (Chile). (2019). *Ambientes de aprendizaje: Orientaciones técnico-pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia*. Ministerio de Educación de Chile.
- Trujillo, L. (2014). *La importancia de los espacios escolares en la enseñanza-aprendizaje de los alumnos* [Trabajo de fin de grado]. Universidad de Málaga.

Diseña tu escuela

¿Cómo podemos transformar nuestros espacios para mejorar la forma en que los habitamos?



Evalúa este recurso educativo y comparte tu experiencia en

<https://forms.office.com/r/B3dij47eWM>



APOYO DOCENTE

Diseña tu escuela

¿Cómo podemos transformar
nuestros espacios para mejorar la
forma en que los habitamos?

