

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN BASADO EN INVESTIGACIÓN
RESEARCH-BASED REFLECTION ARTICLE

<https://dx.doi.org/10.14482/zp.36.372.21>

Organización del Espacio del Aula Infantil y Creencias Asociadas*

*Organization of Children's Classroom
Space and Associated Beliefs*

LAURA MARÍA GIRALDO URREGO

Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, magíster en Investigación Educativa de la Universidad de Alicante, España. Docente de la Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia y de la Universidad de Antioquia, Colombia. Miembro del Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP).

Correo electrónico: laura.mariag@hotmail.com.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5167-0114>.

* Artículo de reflexión derivado de la segunda discusión en torno a la investigación "Representaciones Conceptuales de los Maestros de Infantil en Torno a la Organización Espacial del Aula", inscrito en la línea de investigación en Desarrollo Profesional Docente, de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, España.



RESUMEN

El artículo deriva de una investigación de corte cualitativo, con metodología *Biográfico- Narrativo*, realizada a fin de conocer y analizar las concepciones en torno a la organización espacial del aula infantil de veinte (20) maestros asentados en la provincia de Alicante, España, a través de entrevistas semiestructuradas. Si bien las transformaciones físicas que ha sufrido el aula no han sido desmesuradas, cuando hablamos en términos de organización, dotación y distribución interna, sí es posible hallar cambios significativos y ostensibles. Se encontró que las concepciones del espacio escolar y la organización espacial del aula del profesorado, se amparan bajo un enfoque constructivista que justifica, tanto sus razonamientos en cuanto a la organización de sus aulas por rincones de aprendizaje, como las dificultades que hallan, las soluciones que prevén y los argumentos para periódicamente reorganizar los espacios del aula.

Palabras clave: organización del espacio, aula, zonificación, constructivismo.

ABSTRACT

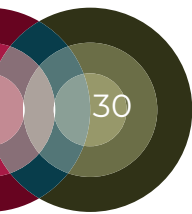
This article derives from a qualitative research, with a Biographical-Narrative methodology, carried out in order to know and analyze the conceptions around the spatial organization of a children classroom of twenty (20) teachers in the province of Alicante, Spain, through semi-structured interviews. Although the physical transformations that the classroom has undergone have not been excessive, when we speak in terms of organization, endowment, and internal distribution, it is possible to find significant and ostensible changes. It was found that the conceptions of the school space and the space organization of the faculty classroom are conceived under a constructivist approach, which justifies their reasoning regarding the organization of their classrooms by learning corners, as well as the difficulties they encounter, foreseen solutions, and the arguments to periodically reorganize said spaces.

Keywords: space organization, classroom, zoning, constructivism.

Como citar este artículo:

Giraldo Urrego, L. (2022). Organización del Espacio del Aula Infantil y Creencias Asociadas. *Zona Proxima*, 36, 28-48.

Recibido: 25 de febrero de 2020
Aprobado: 13 de mayo 2020



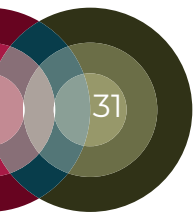
INTRODUCCIÓN

El trabajo que sobre el espacio cotidiano operan las prácticas infantiles, funciona como una fabulosa máquina de desestabilización y desmentido de cualquier cosa que pudiera parecerse a una estructuración sólida de los sitios y las conexiones entre sitios
Cabanellas et al., (2005).

Como concepto polisémico, desde la época presocrática hasta la actualidad, el espacio ha sido un objeto de estudio analizado desde diferentes ramas del saber. Verbigracia, se destaca *El Mito de la Caverna* (Platón, 1997), relato que ha dado pie a múltiples interpretaciones, entre las que sobresale la metáfora del espacio cerrado como zona de veto hacia el mundo exterior, hacía la luz y el conocimiento. Este último resulta inalcanzable si no existe un distanciamiento de ese espacio oscuro y tabicado hacía otros escenarios inexplorados; responsabilidad que recae en los habitantes de la caverna, quienes finalmente deciden sobre la disyuntiva de abrir su mente hacía la incertidumbre de la novedad o anclarla a la oscuridad de la certeza. Esta alegoría, refleja pues, una suerte de dualidad entre los espacios reducidos y sin claridad, y los espacios abiertos y fulguerosos, cada uno implicando distintos desenlaces para el ser humano y su manera de concebir el mundo.

A través del tiempo, el espacio- aula se ha ido modificando conforme a los paradigmas que predominan en cada época y, de cierto modo, algunos de ellos han coincidido con la posición que asumen unos u otros habitantes de la caverna. En el siglo XVIII, los centros escolares franceses estaban siendo acondicionados de forma panóptica (Foucault, 1976; Escolano, 1993; Suarez, 1987), lo que permitía al maestro vigilar y controlar los pequeños “territorios” aislados de cada alumno. Estos *microespacios* debían ser custodiados permanentemente, siguiendo el esquema carcelario propuesto por Bentham a finales del siglo XVIII (Miranda, 1978).

Por su parte, el siglo XIX trae consigo el movimiento higienista (Ramírez, 2009), donde las hermanas Agazzi, sensibilizadas por la situación social de insalubridad, enfatizan la importancia del aseo y la limpieza, situando un momento histórico trascendente del desarrollo de la arquitectura escolar del siglo XIX y principios del XX (Ramírez, 2009). La medicina se vinculó con la educación, aunque en la estructura de las aulas infantiles seguía imperante la necesidad de vigilancia y control (Suarez, 1987; Lahoz, 1992).

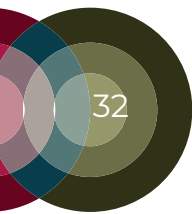


Análogo al proyecto higienista surge a finales del siglo XIX la *Escuela Nueva*, difundida como *Escuela Activa* en 1921 (Suárez, 1987), siendo un movimiento de renovación pedagógica donde pensadores como Ferréire, Froebel, Dewey, Montessori y Decroly, impulsaron la idea de que el niño debe ser el centro de toda organización del espacio educativo (Gassó, 2001), por lo que se produjeron “(...) cambios físicos en el edificio escolar, como las llamadas escuelas de «planta abierta», caracterizadas por la ausencia total o parcial de paredes interiores, por los espacios abiertos con separaciones parciales” (Suárez, 1987, p. 304).

En el siglo XX se tenía claro el necesario vínculo entre la pedagogía y la arquitectura, mismo que se materializó en los proyectos de diseño escolar del *Movimiento Moderno* (Ramírez, 2009), que trascendió los temas de salubridad abanderados por el higienismo; reafirmó la disolución entre el espacio interior y exterior gracias a los arquitectos Neutra y Scharon, quienes enfatizaron en la flexibilidad y el libre acceso entre las aulas (Vela, 1999). Estos diseños de aula fueron un “referente fundamental para el desarrollo de la arquitectura moderna” (Erazo, 2010).

Malaguzzi se ocupó en Italia del diseño de escuelas que consideraran una manera distinta de pensar los espacios (Martínez y Ramos, 2015). A través de su *Pedagogía de Reggio Emilia* sostenía que la configuración del aula incide directamente “en el aprendizaje, las conductas, acciones, relaciones, sensaciones, etc. de los niños y niñas de la escuela infantil” (Abad, 2006, p. 3). Asimismo, sería pertinente presentar el aula como “totalidad” y no permanentemente como una fragmentación por “rincones” (Abad, 2006). Tonucci continuó con propuestas por espacios creados especialmente para los niños, haciendo hincapié en la disposición y organización del aula, considerando su distribución y el conjunto de elementos que la componen físicamente (Hoyuelos en Cabanellas et al., 2005).

En esta misma vía, en las investigaciones de Iglesias (1996) y, Loughlin y Suina (1995) se reconoce que muchos de los educadores de educación infantil dedican tiempo y esfuerzo a la planificación de los espacios, ya que asienten los estímulos que provoca como condicionantes de la dinámica de trabajo en el aula. En investigaciones más recientes (siglo XXI), Ibáñez (2010) recalca que una organización del espacio por *Rincones del Aprendizaje* es propicia para formar en valores, hábitos y contenidos, además de mejorar el rendimiento escolar. Walter Fornasa y Simona Fornasa (2005) destacan una visión distinta respecto a la organización del aula por rincones, en tanto la consideran como una configuración que remite a una pedagogía tradicional, que torna rígida el aula e impide dar cuenta del cambio evolutivo del niño. Desde esta óptica, los rincones también son vistos como un modelo inhibitorio de las múltiples posibilidades de experimentación del niño con su espacio circundante.



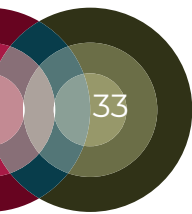
En la misma vía, Díaz (2002) establece que frente a la organización espacial de las aulas, es importante que el maestro tenga la habilidad de manejar el espacio, ya que por muy funcional que parezca una determinada disposición del aula, puede convertirse a la larga en igual de rutinaria y rígida que las llamadas tradicionales hileras de pupitres. En otras palabras, si el docente está imposibilitado para salirse del encuadre de la disposición por zonas, por muy progresista que sea la organización, se tornará en una limitación (Díaz, 2002). Esto supone que sean los niños quienes se adapten a la organización del aula y no a la inversa. Otro punto de vista lo refieren Cabanellas et al. (2005) y Hoyuelos (2006) al insistir que lo social debe hacer parte activa de la propuesta espacial del aula. Esto es, que la cultura misma y los agentes que hacen parte de ella deben involucrarse con las dinámicas que fluctúan al interior del aula infantil.

Con todo esto, es claro que la organización del aula por rincones es una pauta que se ha venido marcando desde hace mucho y que continúa vigente (Gassó, 2001; Beresaluze, 2009; Morón, 2010; Cilla, 2014). No obstante, se resalta la importancia de visualizar el espacio infantil más allá de una zonificación por funciones o temáticas, toda vez que se trata de dar cabida a la concepción del espacio como *totalidad integral*, tal como Abad (2006) lo nombra. Para el autor, el aula tiene propiedades polimorfos que le posibilitan adaptarse a diferentes situaciones de aprendizaje, de contexto y de materiales. Su concepción del espacio no ancla el carácter estético a las organizaciones y ambientaciones fijas, contrario a ello sostiene que la diversidad y complejidad en el diseño favorece la función simbólica y el juego libre dentro del aula (Ruiz y Abad, 2016).

Grosso modo, “no hay razón para que el aula sea siempre el espacio fijo tradicional. Podemos organizar rincones y espacios educativos fuera del aula alejándonos de un centro aburrido, uniforme, monótono, lleno de espacios estáticos, iguales año tras año” (Laorden y Pérez, 2002, p. 134), de hecho, en ocasiones, este tipo de distribución suele ocupar mucho espacio dentro del aula (Suárez y Garrido, 1989). La idea de *cambio* en el entender de Javier Abad (2007) tiene relación con lo que nombra como *caos creativo*, refiriéndose a un *desorden ordenado* o estructurado que permite la variación y la versatilidad en la gestión de opciones posibles. En palabras de Ruiz y Abad (2016), el espacio debe presentarse

como algo extraordinario, no habitual, no cotidiano, que se dispone especialmente ese día para el juego y desaparece cuando este termina. Algo con una finalidad concreta que cambia y se renueva cada vez, ya que, aunque se utilicen los mismos objetos, nunca se colocarán de la misma manera, y si se usan las mismas instalaciones, cambiarán los objetos que las forman (p. 48).

Respecto a este riesgo de rigidez organizativa, Neutra (1948), citado en Ramírez (2009), manifestó tiempo atrás que tanto un aula como sus materiales y mobiliario, obligada a sostener la misma

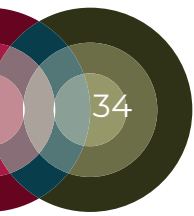


organización siempre, es un aula condenada, tarde o temprano, a convertirse en un presidio. La investigación de Ezquerra y Argos (2008) sobre las concepciones de los maestros entorno a la organización del aula de infantil ratifica que el profesorado prefería la organización de aula por rincones en tanto idónea para el aprendizaje, aunque dicho discurso no coincidió con su praxis, ya que el tiempo que le dedicaban a los rincones era mínimo y diferenciado de las actividades de “trabajo” en el aula. Ezquerra y Argos (2008) concluyen que este modelo se hace complejo y no siempre es factible, máxime cuando se tienen demasiados niños, poca experiencia docente, espacios reducidos y recursos insuficientes.

En las investigaciones de Lledó y Cano (1987), con organización por rincones, los niños no necesariamente utilizaban los materiales de una zona propiamente dentro de ella, sino que trasladaban material y mobiliario de un rincón a otro. Esto resulta trascendental, puesto que deja entrever una ruptura de la estructura “isleña”, como la denominan los autores, creada por el adulto bajo este modelo organizacional, concluyendo que la organización de espacios no debe estar ligada a intereses *adultocentristas* que, supuestamente, responden a una lógica organizativa que representa la vida en sociedad. Pese a lo anterior, autores como Suarez (1987), Riera et al., (2014), y Ruíz y Rebollo (2015), enfatizan que la organización física del aula infantil debe hacerse por rincones claramente delimitados y separados por funciones y por actividades que pueden ser incompatibles entre sí. Contrario a las aportaciones de Loughlin y Suina (1995), quienes refieren que no se trata de coleccionar centros de interés, sino de considerar el ambiente y la totalidad del espacio a la hora de planificar su organización.

El componente teórico expuesto constata una fuerte tradición pedagógica que respalda las configuraciones espaciales como influyentes en el desarrollo, aprendizaje y conducta de los niños. Por tanto, esta investigación adquiere sentido toda vez que se propuso conocer y analizar las representaciones conceptuales de maestros de infantil respecto a la organización espacial del aula y los posibles soportes teóricos que les respaldan. Teniendo como base el enfoque *Cualitativo* y la metodología *Biográfico- Narrativo*, cada uno de los participantes aportó su testimonio frente al tema en cuestión, los cuales fueron puestos en discusión con los referentes teóricos señalados, y con los antecedentes de investigación que tratan la temática del discurso del maestro en relación con el espacio del aula.

El estudio se condensó en cinco cuestiones fundamentales, la primera de ellas tuvo que ver con el significado que los docentes atribuyen al espacio escolar y a la organización del aula infantil; la segunda, apuntó a las teorizaciones que soportan el proceder práctico para organizar el aula de una determinada manera. La tercera, aporta información sobre las dificultades que el profesorado afronta al momento de organizar espacialmente su aula y las soluciones que prevén. La cuarta



cuestión indaga por las manifestaciones de aprendizaje percibidas en el alumnado e influenciadas por la organización espacial del aula. Siendo la última cuestión las razones que incentivan al profesorado para renovar periódicamente la configuración espacial de sus aulas.

Finalmente, las conclusiones del estudio tienen que ver más con proposiciones, que lejos de ser deterministas hacen las veces de aportes sustentados en los resultados, además de plantear perspectivas para el tratamiento del objeto de estudio que, igualmente, están sujetos al debate y la discusión. El estudio culmina con el compilado de referentes teóricos empleados durante el proceso investigativo.

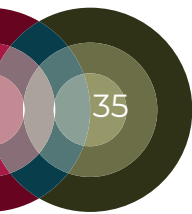
EL CAMINO RECORRIDO

A razón del objetivo de este estudio, el cual pretendió analizar las concepciones del profesorado entorno a la organización espacial del aula infantil, se seleccionó un enfoque cualitativo y una metodología *Biográfico-Narrativo*, ya que permite la comprensión de fenómenos educativos subjetivos a través de *textos* susceptibles de análisis e interpretación (Bolívar y Domingo, 2006). Esta metodología hace factible comprender las representaciones de la organización del aula de infantil, presentes en los discursos del profesorado, mediante el desentrañamiento de conceptos implícitos en sus declaraciones (Dávila, 1995).

Los participantes foco del estudio fueron 20 maestros titulares de infantil, pertenecientes a distintos centros escolares de la provincia de Alicante, España; 16 de ellos se vinculan a instituciones públicas y 4 con instituciones privadas. La población estuvo compuesta por 14 mujeres y 6 hombres, cuyo rango de edad osciló entre los 26 y 54 años. Los niños que a su cargo estaban en edades entre los 4 y 5 años. Cabe acotar que este grupo se constituyó con carácter intencional y opinático, por lo que no existió un interés en la generalización de los resultados.

El instrumento implementado fue una entrevista *semiestructurada* (Harrell y Bradley, 2009), que constó de siete preguntas, correspondientes, a su vez, con las cinco *cuestiones de teoría* (Valles, 2009) que guiaron el curso de la investigación. El instrumento se validó a través de un doctor experto en área y mediante la comprobación de su pertinencia tras la realización de una *prueba piloto* (Valles, 2009). La información se obtuvo a través de grabaciones, explicitándose en todos los casos la preservación del anonimato o *confidencialidad* (Álvarez, 2003).

Una vez formuladas las cinco *cuestiones de teoría* que guiaron la investigación, se construyeron siete preguntas para las entrevistas, de cuya información resultante se detectaron tópicos recurrentes que sirvieron de base para la configuración del sistema de categorías de análisis y, pos-



teriormente, para la asignación de códigos a los fragmentos narrativos o *Unidades Continuas de Texto* (Fernández, 2006).

Después de concretados los códigos, la información se filtró a través del software AQUAD Seis (Huber, 2003), dada la posibilidad que brinda el programa para recuperar, cruzar y sintetizar la información derivada de cuestiones de indagación previamente denotadas, lo que favorece el posterior análisis de la información. En cada una de las categorías de análisis se condensan analíticamente no solo las concreciones conceptuales del profesorado, sino también las tendencias latentes en sus narrativas biográficas, mismas que se derivan de cada una de las preguntas que conformaron las entrevistas.

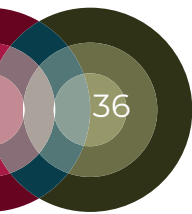
LAS CREENCIAS DEL PROFESORADO

El análisis de los resultados de la investigación, emergentes de las narrativas biográficas del profesorado, atestigua que, en muchos casos, sus discursos vislumbran paradojas, sesgos y preocupaciones respecto a su ámbito de actuación educativa. Los resultados apuntalan a una consideración de los rincones de aprendizaje como elemento fundamental en la planificación del ordenamiento del aula infantil, pese a las dificultades derivadas de esta misma configuración.

A continuación, se presentan las categorías de análisis que conformaron los resultados de la investigación, mismas que, por el carácter testimonial de la metodología *Biográfico-Narrativo*, tuvieron lugar a partir de un ejercicio de análisis hermenéutico que consideró los referentes teóricos del estudio concretando así tanto los resultados de la pesquisa como la discusión que de ellos dimana. Vale destacar que cada una de las categorías contemplan fragmentos narrativos textuales de los participantes que refrendan los análisis correspondientes.

CONCEPCIÓN DEL ESPACIO Y LA ORGANIZACIÓN DEL AULA

En respuesta a la primera de las cuestiones que indaga por las concepciones de los participantes en torno al espacio escolar y la organización espacial del aula infantil, resulta paradójico analizar la inclinación de los maestros (tendencia del 53 % de los participantes), a considerar de forma *integradora* el espacio físico escolar, en la medida en que sus enunciados incorporan lugares distintos y adyacentes al aula de clases (Sacristán, 1991; Zabalza, 1996), mientras que su discurso conceptual relativo a la organización espacial del aula está focalizado en una cuestión más local y específica/restringida (tendencia del 43 % de los participantes), basada en la subdivisión de la



totalidad del espacio del aula, lo cual advierte conceptos organizativos que únicamente pueden traducirse mediante la alusión a los *Rincones de Aprendizaje*.

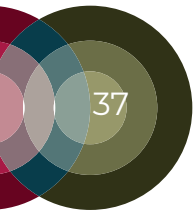
Para mí el espacio escolar hace referencia a todo el centro educativo, en lo que a infraestructuras se refiere. El espacio escolar abarca desde las aulas, patios, pasillos, comedor... cada uno de ellos es usado por el alumnado y por eso lo considero espacio escolar (Ent. 001, comunicación personal, día de mes de año).

Distribuir diferentes zonas en las que realizar diferentes actividades; zona de la asamblea, trabajo individual, rincones, zona de exposición.... (Ent. 017, comunicación personal, día de mes de año).

Este enfoque reduccionista iría en contravía de los planteamientos de Abad (2006), quien sugiere que un aula a base de rincones no necesariamente exige la permanente presencia de los mismos, toda vez que se debe “ofrecer a los niños el espacio como totalidad y no como fragmentación de *rincones* o estructuras que empobrezcan las posibilidades de juego, movimiento, descubrimiento y apropiación” (p. 6). De esta manera, la paradoja entre espacio integrador y espacio excluyente podría dilucidarse en tanto se considerase la organización espacial del aula, más allá de una distribución fragmentada que inhiba la fluctuación de nuevas formas organizativas y, por ende, otras percepciones espaciales que se puedan tener del aula misma. De hecho, aulas integradoras que comprendan la totalidad del espacio, resultan ser opciones preferentes, más simples y flexibles, que aquellas zonificadas de forma rígida y compleja (Abad, 2006; 2007).

Así, pues, esta noción de la organización espacial de aula concebida por el profesorado puede ser en sí misma excluyente, y contraria a sus propias conceptualizaciones sobre el espacio escolar, en la medida en que la primera noción, reduce el concepto de organización, a la creación de rincones, rezagando/subvalorando, tanto la emergencia de otros modelos organizativos, verbigracia, los aludidos por Riera et al., (2014), como los demás factores visuales, estéticos y materiales que conforman el concepto de organización espacial (Suarez, 1987; Abad, 2006) y que no son tenidos en cuenta en los discursos narrativos sobre dicha cuestión.

En esta misma vía, puede decirse que otras visiones de la organización del aula como las de Díaz (2002) y Neutra (1948) citado en Ramírez (2009), consideran que el maestro se encuentra en capacidad de trascender y modificar su espacio, incluso, dentro del marco de un diseño espacial prefijado, que por más innovador que fuere, no estaría más que aprisionando la actuación de alumnos. Las investigaciones de Lledó y Cano (1987) evidencian la necesidad manifiesta del propio alumnado, por procurar la ruptura de la organización *isleña* de los rincones de aprendizaje, visible también, en los fragmentos narrativos del profesorado. Lo anterior, ratifica, lo manifiesto



por Walter Fornasa y Simona Fornasa (2005) citados en Cabanellas, et. Al (2005), en la medida en que esta organización no responde a plenitud con las exigencias del cambio evolutivo del niño, bien sea a nivel cognitivo, experiencial, emotivo o espacial.

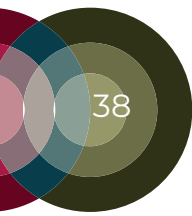
Entendemos entonces, a raíz de la paradoja entre espacio incluyente y excluyente, que la posibilidad de que las iniciativas del *Movimiento Moderno* por anular las fronteras entre exterior e interior (Ramírez, 2009), no se trasladó concretamente al aula de clases de los participantes del estudio, toda vez que el profesorado, manifiesta una persistencia por ajustarse a una organización que, zonifique, diferencie y delimite los espacios dentro del aula. No obstante, esta inclinación se dilata aún más, dado que los postulados de Suárez (1987), Forneiro (en Zabalza, 1996), López (2005), Ezquerro y Argos (2008), y Ruíz y Rebollo (2015), también concuerdan con que el aula deba ser organizada por rincones, bastante independientes y segregados entre sí; y, concretamente, las investigaciones de Ezquerro y Argos (2008) confirman que “en cuanto a las concepciones de los maestros, algo en lo que coinciden todos ellos excepto uno, es que el modelo de rincones tiene el suficiente interés como para implementarlo en sus aulas” (p. 58).

ORGANIZACIÓN PRÁCTICA DEL AULA

La cuestión que indaga sobre la forma práctica en que los participantes organizan/configuran espacialmente su aula va igualmente encaminada, en su mayoría, a la zonificación de espacios (tendencia del 60 % de los participantes), desde el proceso de planificación hasta la capacidad física del aula (dimensiones espaciales), deberá responder, para los participantes, a las demandas de la creación de múltiples rincones de aprendizaje. Tendencia que también es considerada por López (2005) y Contreras (2015), quienes ratifican los rincones de aprendizaje como uno de los modelos organizativos que predominan en esta época.

Los rincones dan respuesta óptima a la organización del aula. En mi aula tenemos: rincón de la cocinita, donde prima el juego simbólico, rincón del proyecto, donde los alumnos aportan material de casa del proyecto trabajado, rincón de la biblioteca, lugar cálido y relajado, rincón de mesa de luz, con mesa de luz, rincón de las letras, con diversos materiales y ordenador, rincón de las construcciones y rincón de trabajo, donde el alumnado en gran grupo realiza trabajos del proyecto, pintar, etc. Destaco también la zona de la asamblea y rincón de las emociones, donde cada mañana pasamos lista, ponemos el tiempo, decimos como nos encontramos, conversamos... (Ent. 003, comunicación personal, día de mes de año).

Otro factor relevante en esta cuestión deja manifiesto el interés de los docentes por observar, revisar y reflexionar sobre la configuración del ya mencionado esquema organizativo, considerando



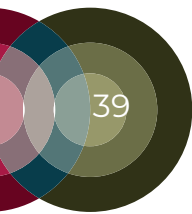
sus efectos/resultados sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que valida los principios de Zabalza (1996) en cuanto a la imperiosa necesidad del seguimiento y evaluación que supone el diseño espacial. A pesar de esto, la alusión a la reflexión es un factor que solo aparece expresado en dos de las cinco cuestiones de investigación (tendencia del 20 % de los participantes), por lo que una aproximación interpretativa de ello indica que el trabajo reflexivo del maestro no necesariamente permea todos sus ámbitos de actuación (Ezquerro, 2006).

MODELOS O CORRIENTES CIENTÍFICAS

Ahora bien, respecto a los modelos científicos de los cuales hacen uso los participantes para soportar su proceder práctico en la organización espacial del aula, dieron como resultado dos tendencias: el constructivismo (tendencia del 86 % de los participantes) y el socio-constructivismo (tendencia del 14 % de los participantes). Entre las anteriores fue evidente la prevalencia del modelo constructivista, siendo un referente que se describió a partir de marcos generales que no aludían a teóricos concretos que hayan dado tratamiento al tema y presentando una ausencia de precisiones conceptuales sobre el espacio del aula. Esto último desvela una suerte de dificultad para argumentar teórica y concretamente su proceder en la organización del aula, alineándose con los hallazgos de Ezquerro (2006), quien también revela en torno a las creencias de los maestros sobre organización espacial que “la reflexión sobre cuestiones teóricas requiere más esfuerzo que aquella que se centra en la práctica” (p. 64).

Cuando yo estudié, pues estaba la famosa escuela activa ¿no?, que promulgaba que los niños no son solamente receptores sino actores y, y bueno siempre me he basado un poco en ello, es decir en que el niño reciba la información, reciba la enseñanza, pero luego la tiene que integrar y la tiene hacer suya (Ent. 005, comunicación personal, día de mes de año).

Por otra parte, un modelo más abarcador, como lo es el socio-constructivista, es apenas referido por los participantes, siendo un enfoque que considera la integración de las dinámicas escolares con su contexto cultural más próximo. Esta idea integradora, que subyace al modelo socio-constructivista y que no es considerada fehacientemente por los maestros, desvela la ausencia de lo que Riera et al., (2014) acuñaron como *Osmosis*, término que alude a la integración/alienación de diversos espacios del centro infantil y, metafóricamente, de la integración de espacio/mundo existente fuera de las cuatro paredes del aula (Lledó y Cano, 1990; Jiménez, 2003). Esto último, bien podría estar en condiciones de dar cuenta de los ideales del *Movimiento Moderno* y sus propósitos por eliminar fronteras espaciales.



Principio de actividad-aprender-haciendo principio de socialización- relacionarnos (Ent. 014, comunicación personal, día de mes de año).

DIFICULTADES EN LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO DEL AULA

Es así que, bajo los anteriores presupuestos, surgen de manera proporcional tres dificultades en el momento en que el profesorado principia la tarea de organizar espacialmente su aula y que, en cierto sentido, se pueden relacionar directamente con su forma de conceptualizar y llevar a la práctica la configuración del espacio de sus aulas.

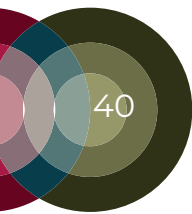
Una de las dificultades es la necesidad manifiesta del profesorado por tener más espacio (tendencia del 35 % de los participantes) y, por ende, mayor posibilidad de movilidad, dada la cantidad de alumnos que tienen por aula, lo cual, también evidencian Ezquerra y Argos (2008) al calificar el exceso de niños como un problema para los maestros, al momento de dinamizar las tareas de los rincones, por lo que, según los autores, una menor cantidad de niños torna más factible una planificación coherente entre el modelo didáctico y la praxis. No obstante, los maestros del estudio han dejado claro que su demanda por más espacio es en aras de viabilizar el diseño de más rincones, lo cual podría estar dejando el problema de la movilidad en el mismo punto de partida.

Se encuentran dos grandes dificultades: una, las limitaciones de espacio de las aulas, condicionadas por el excesivo número de alumnos/as que tenemos en ellas, lo cual impide la construcción de más rincones y que éstos no se saturen de niños/as (Ent. 002, comunicación personal, día de mes de año).

La segunda dificultad tiene que ver con las dimensiones de aula (tendencia del 33 % de los participantes), toda vez que la mayoría de los participantes las califica de reducidas y, por ende, limitantes de la cantidad de rincones. Solo en una de las entrevistas se advierte que precisamente es la zonificación la causa del problema, toda vez que no permiten una adecuada movilización por el espacio.

La separación de espacios entorpece movimientos, pero son necesarios para crear intimidad, separarlas en las zonas (Ent. 009, comunicación personal, día de mes de año).

La apreciación de este maestro coincide con los hallazgos de Suárez y Garrido (1989), Ezquerra (2006), y Ezquerra y Argos (2008), cuando aluden que los rincones, casi siempre, son muchos y pequeños, lo cual impide cambiar la dinámica de trabajo. A pesar de ello, el participante insiste en la necesidad de mantenerlos. Este indicio manifiesto de resistencia al cambio en las concepciones, representaciones y prácticas del maestro (Maiztegui, et al., 2000; Jiménez y Wamba, 2003) y,



concretamente, en los modelos organizativos del espacio del aula (Ezquerro y Argos, 2008), desvela una suerte de forzamiento espacial. En otras palabras, mientras el espacio mismo demanda procedimientos organizativos alternos, las representaciones del profesorado se mantienen invariantes, quedando, de cierta forma, fijadas en el tiempo y en el espacio mismo. Pareciera ser que procurar “transformar el entorno físico, simbólico y afectivo de la enseñanza, choca con los muebles, las paredes, unos medios inexistentes, el horario establecido, las concepciones del resto del profesorado, las familias, los grupos de interés, la Administración de las disposiciones legales” (Sancho, 2000, p. 55).

Por esta misma vía se encuentra el exceso de mobiliario (tendencia del 31 % de los participantes) como otro de sus mayores problemas, por lo que el control y retención del mismo resultan ser prácticas más recurrentes que la misma necesidad de incorporar más muebles; es así como el profesorado reconoce que su exceso estrecha el espacio del aula e inhibe los libres desplazamientos en su interior (Iglesias, 1996; Trueba, 1999).

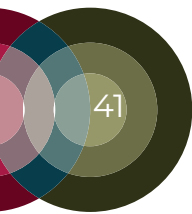
Demasiadas sillas y mesas, eso limita el espacio y la forma de apreciarlo, disminuye el movimiento (Ent. 009, comunicación personal, día de mes de año).

En síntesis, las tres dificultades ya antes mencionadas por los maestros se pueden relacionar directamente, tal y como se dijo al principio, con la forma de conceptualizar y llevar a la práctica la organización espacial de sus aulas. Esto se explica a partir de considerar que el padecer una reducción del espacio del aula, por cualquiera de los motivos ya mencionados, sería una consecuencia no solo de las dimensiones espaciales de la misma, sino también de los elementos que haya en su interior y de su distribución, para el caso, la cantidad de mobiliario y/o rincones.

SOLUCIONES PRÁCTICAS A SUS DIFICULTADES

En cuanto a las soluciones que plantea el profesorado foco de estudio, dadas las dificultades por la cantidad de alumnos, las dimensiones espaciales y el excesivo mobiliario dentro del aula, puede decirse que, por un lado, dichas soluciones se basan en la voluntad del profesorado por adaptarse al espacio del que disponen (tendencia del 64 % de los participantes), a pesar de que sus discursos dejen entrever una demanda por espacios más amplios.

Entonces lo principal es el espacio físico, el que quisieras tener y no dispones, y tienes que amoldarte al aula que tienes (Ent. 008, comunicación personal, día de mes de año).



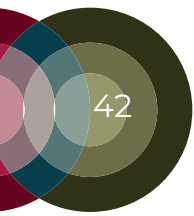
De igual manera, hay una vaga alusión a soluciones que tienen que ver con la *refuncionalización* de los espacios (tendencia del 26 % de los participantes), es decir, de un uso polivalente de los mismos. Este aspecto se resalta, en tanto cualidad del espacio, que podría redireccionar, en cierta medida, las demandas de los docentes por crear más rincones de aprendizaje. De este modo, un solo rincón podría usarse para distintos propósitos (polivalencia) sin apelar a la creación de otros que terminarían saturando el aula con exceso de mobiliario, tal como lo han referido algunos participantes. La última de las soluciones alude al control del mobiliario y material de trabajo (tendencia del 10 % de los participantes).

Se resuelve utilizando los mismos espacios donde trabajan en gran grupo, en grupos más pequeños. Prefiero agruparlas en algún rincón y usas las mesas posibles. A veces demasiados rincones producen sensación de agobio, prefiero limitarlos a los que más se usan (Ent. 009, comunicación personal, día de mes de año).

Desde otra óptica, las soluciones planteadas de manera global por los participantes, esto es, adaptarse, *refuncionalizar* y controlar el excesivo mobiliario, si bien son soluciones inmediatas, podrían estar resolviendo solo problemas periféricos de la organización espacial. Con base en los resultados, la mayor dificultad estribaría en razonamiento reduccionista del profesorado al pretender solventar las complicaciones de ratio y cantidad de alumnos a fin de posibilitar la creación de más y variados rincones. En otras palabras, si el profesorado tuviese más espacio disponible, bien sea por contar con menor cantidad niños o porque el aula se ampliara, estos propenderían a configurar más rincones, lo cual resulta ser un retorno al problema de base.

Frente a estas contradicciones en las narrativas de los participantes, se echa de menos el principio denotativo del espacio como orientador, ya que este “constituye por sí mismo un mensaje curricular, un modelo educativo, una forma de plantear el sentido de lo que pretendemos conseguir” (Abad, 2006, p. 4). Por tanto, en la construcción de este espacio propio de alumnos y maestros, tal como lo refiere López (2005) citado en Contreras (2015) y Gariboldi (2011), también ha de analizarse todo detalle (por ínfimo que parezca), desde una perspectiva curricular y pedagógica. Sí bien el profesorado tiene en cuenta este aspecto curricular como una solución práctica, su noción de currículum apunta más a un plan de estudios prescrito (Cuervo, 2015) que requiere que sus prácticas organizativas se adapten a él como precepto que les direcciona y que, en cierta medida, les imposibilita responder a nuevas situaciones y contingencias organizativas inherentes a las dinámicas del aula.

Otro sería el caso si el profesorado retomara la noción curricular ya antes mencionada, que concibe el espacio mismo como un currículum (Iglesias, 1996; Acaso y Nuere, 2005) y, en esa



medida, podría pensarse que el espacio del aula sugiere/ínsita la polivalencia en la configuración que lo conforma. De este modo, las fronteras entre los distintos ambientes dentro del aula se difuminan y se permean unos de otros (Sacristán, 1991). El hecho de que la *refuncionalización* de los espacios aparezca someramente como una solución a los escasos rincones, da cuenta de una suerte de inhibición en el profesorado por movilizar sus esquemas mentales y explorar la polivalencia que subyace como demanda en el currículum denotativo del espacio.

APRENDIZAJES DEL ALUMNADO

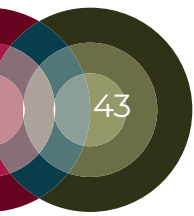
Son tres formas en que, según los docentes, se materializan los aprendizajes en el alumnado dada la organización espacial del aula, a saber, en la autonomía (tendencia del 64 % de los participantes), las emociones (tendencia del 20 % de los participantes) y las relaciones interpersonales (tendencia del 16 % de los participantes) que, de hecho, obedecen concretamente a la existencia de los rincones de aprendizaje (Jiménez, 2003; Gariboldi, 2011). Lo anterior también coincide con las aportaciones de otros autores, aunque no específicamente refiriendo los rincones, sino a la organización espacial en general, de tal modo que este vínculo entre el aprendizaje emocional, autónomo y relacional consonante con la configuración espacial del aula también lo resaltan Laorden y Pérez (2002) cuando exponen “la organización espacial como elemento facilitador del tratamiento de la diversidad en cualquiera de sus aspectos intelectuales, afectivos, relacionales, motóricos” (p. 136), además que “provoca reacciones emocionales positivas, sensación de bienestar, satisfacción y confianza” (Suarez, 1987, p. 308). Loughlin y Suina (1995) también hacen hincapié en que las disposiciones del espacio promueven la independencia y la orientación propia, tal como aludieron los docentes cuando referían que los alumnos precisaban cada vez menos del adulto.

La organización de los espacios ayuda a crear autonomía, responsabilidad, orden y norma de uso, así como la socialización, la espontaneidad y la manipulación (Ent. 014, comunicación personal, día de mes de año).

Según están organizados los espacios están más tranquilos o pasan más alterados. (Ent. 009, comunicación personal, día de mes de año).

MODIFICACIÓN PERIÓDICA DE LA ORGANIZACIÓN DEL AULA

Los resultados emanados del estudio evidencian que los motivos de peso para modificar periódicamente el aula se basan primordialmente en criterios de movilidad en el espacio (tendencia del 45 % de los participantes), en la transformación de los rincones de aprendizaje (tendencia del 32 % de los participantes) y en la renovación del material (tendencia del 23 % de los participantes).



Laura María Giraldo Urrego

Se modifican para adecuar los espacios, para que se puedan mover con libertad (Ent. 009, comunicación personal, día de mes de año).

Transformo rincones si hay algún tema que les interesa (Ent. 004, comunicación personal, día de mes de año).

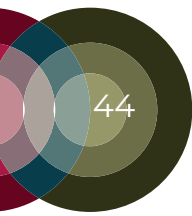
Yo sí que intento cambiar la organización del espacio, sobre todo el rincón del proyecto es fundamental, que lo vayamos actualizando, que los materiales nuevos aparezcan (Ent. 011, comunicación personal, día de mes de año).

No obstante, el procurar una mayor movilidad en el aula y la iniciativa por adicionar rincones son dos intereses que se contraponen uno al otro, toda vez que si consideramos que la variable dimensional del espacio es prácticamente inmutable y que la cantidad de alumnos es relativa en cada curso y que, por ende, ambas cuestiones se escapan del control del profesorado, la amplitud de movimientos que se lleven a cabo en dentro del aula va a depender directamente de cuántos elementos albergue y de cómo estos se distribuyen en su interior. Por lo que al procurar más rincones se estarían menguando las posibilidades de aumento en la movilidad, el juego y el carácter polivalente del espacio.

PROSPECTIVA

Es preciso señalar que la reticencia del profesorado por modificar el modelo organizativo de sus aulas puede vincularse con una suerte de confort a la certeza de lo ya explorado, de lo conocido que repele la incertidumbre de las múltiples interpretaciones (Sancho, 2000). Lo anterior no implica la incorporación forzosa de un enfoque/modelo dentro de un espacio, sino más bien que se trata de analizar y considerar la diversidad posibilidades que puede ofrecer el espacio del aula. Sería pertinente repensar la fluctuación y reacomodación de los preceptos *isleños* que se le han adjudicado a los rincones de aprendizaje. Debe considerarse, aunque no de manera taxativa, que siguiendo a Lorenzo citado en Contreras (2015) “a cada forma concreta de organizar el espacio corresponde un determinado modo de entender la educación y viceversa” (p. 32) y, en esa medida, la variable organizativa del espacio del aula estimula o ralentiza no solo los procesos educativos, sino también las relaciones sociales (Castro y Morales, 2015).

A fin de darle continuidad y coherencia a lo anteriormente planteado, es viable considerar una organización del espacio del aula infantil que, si bien no supondría ni muchos menos, la supresión del modelo organizativo por rincones de aprendizaje, sí entraría a modificar el paradigma que le subyace, es decir, una posible concepción fragmentaria del conocimiento. Lo anterior, resulta



análogo a las áreas del saber que, hasta hoy, siguen siendo unidisciplinarias, propias de un grupo de expertos concretos y que en el marco de una facultad determinada imposibilita las relaciones entre sí. Por tanto, la prospectiva, se traduce en una propuesta/aporte de diseño curricular por problemas, integrador, que asuma actividades y situaciones didácticas complejas de la vida misma (Medina, 2008) desde una mirada sistémica a partir del trabajo por rincones de aprendizaje.

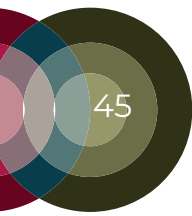
Verbigracia de lo anterior, el *Rincón de la Cocinita*, consideraría desde una mirada incluyente no únicamente el intercambio de roles cotidianos, sino que sería un espacio donde la ciencia, el arte y, por qué no, la lectura, confluyen para la construcción de saberes. Se trata, pues, de llevar a estos *microespacios*, problemas sociales reales y contextuales, franquear el muro que tienen con el exterior e integrarlo al interior (Sacristán, 1991), visibilizando, de hecho, una apuesta por trabajar más que modelos didácticos, referentes teóricos (Cuervo, 2018) social-constructivistas, al tornar la vida y el contexto real en un asunto problémico dentro del aula.

En esta medida, serían menos los rincones por construir, y más la movilidad, polivalencia y flexibilidad dentro del aula. Esta última consentiría cambios organizativos y conceptuales que permitirían apreciarla no solo desde espacios locales, aislados y unidisciplinarios, sino también desde la *Totalidad*. Lo anterior no vendría a plantear un modelo organizativo ideal y último, porque no existiría tal cosa (Lledó y Cano, 1987), ya que “cada organización tendrá que concordar con los objetivos, actividades y estrategias programas” (Suárez, 1987), y adicionalmente, tendrá que coincidir con las posibilidades reales que ofrece el espacio físico. Al respecto, Laorden y Pérez (2002) señalan que “no hay razón para que el aula sea siempre el espacio fijo tradicional. Podemos organizar rincones y espacios educativos fuera del aula alejándonos de un centro aburrido, uniforme, monótono, lleno de espacios estáticos, iguales año tras año” (p. 134).

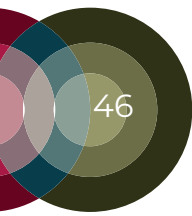
Es posible que los rincones de aprendizaje no sean un problema en sí mismos, sino más bien lo que se espera que estos suplan; expectativas que, quizá, desbordan los contextos reales de actuación educativa, además de su imposición bajo cualquier circunstancia, pese a reconocer en ellos mismos, su frecuente imposibilidad por adaptarse al espacio del aula. Tal vez, la cuestión sea, entonces, una suerte de grima a renovar, probar o apreciar otras configuraciones posibles, incluso, en el marco de los rincones de aprendizaje.

REFERENCIAS

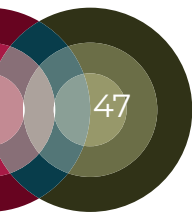
Abad, J. (2006). *La Escuela como Ámbito Estético según la Pedagogía Reggiana*. <http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/33/07/43307.pdf>



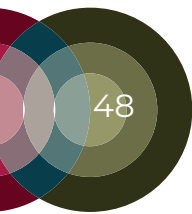
- Abad, J. (2007). Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración. En Díaz, S. y Montemayor S. (Indicar cargo dentro de la publicación), *La educación artística como instrumento de integración intercultural y social* (pp. 37-76). Ministerio de Educación Cultura y Deporte; Secretaría General Técnica.
- Acaso, M. y Nuere, S. (2005). El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 205-218. https://www.researchgate.net/publication/27578653_El_curriculum_oculto_visual_aprender_a_obedecer_a_traves_de_la_imagen
- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Beresaluce, R. (2009). Las Escuelas Reggianas como Modelo de Calidad en la Etapa de Educación Infantil. *Aula Abierta*, 37(2), 123-130.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La Investigación Biográfica y Narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 7(4). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>
- Cabanellas, I., Eslava, C., Tejada, M., Hoyuelos, A., Fornasa, W. y Polonio, R. (2005). *Territorios de Infancia: Diálogos entre Arquitectura y Pedagogía*. GRAÓ.
- Castro, M. y Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Educare*, 19(3), 1-32. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194140994008.pdf>
- Cilla, I. (2014). El Impacto de la Organización en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje en infantil. *Revista Arista Digital*, 47, 1-8. http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2014_agosto_1.pdf
- Contreras, M. (2015). *Análisis, Reflexión y Propuestas sobre la Organización Espacial del Aula en los Procesos de Aprendizaje*. <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/10177>
- Cuervo, E. (2015). El currículum y las teorías curriculares: aportes para un debate amplio sobre calidad en educación superior. *Debates*, 71, 13-23.
- Cuervo, M. (2018). Modelos o referentes pedagógicos. Apuntes para una reflexión sobre la idea de “modelo pedagógico” en Colombia. *Debates*, 80, 53-64.
- Dávila, A. (1995). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. En J. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (pp. 69-83). Editorial Síntesis.
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y Currículo. Un Enfoque Constructivista*. Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- Erazo, A. (2010). El Espacio Doméstico en Fernando Martínez Sanabria. El muro como integrador espacial. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 16(1), 137-158. <http://www.redalyc.org/pdf/748/74815074009.pdf>



- Escolano, A. (1993). La Arquitectura como Programa. Espacio-Escuela y Currículum. *Historia de la Educación*, 12(13), 97-120. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10117/10532>
- Ezquerro, P. (2006). Creencias y Prácticas de los Maestros de Educación Infantil en torno a la Organización del Espacio Escolar. *International Journal of Early Childhood*, 40(1), 53-63. <http://link.springer.com/article/10.1007/BF03168363>
- Ezquerro, P. y Argos, J. (2008). Lo que Creemos No es Siempre lo que Hacemos: los educadores infantiles y la organización del espacio mediante rincones. *International Journal of Early Childhood*, 38(2), 57-67. <http://link.springer.com/article/10.1007/BF03168208>
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo Analizar Datos Cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, 7, 1-13. <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Fornasa, W. y Fornasa, S. (2005). El Pasillo de la Filosofía. Una experiencia de organización del espacio en un "Asili Nido". En I. Cabanellas, C. Eslava, A. Hoyuelos, R. Polonio y M. Tejada (Eds.), *Territorios de Infancia* (pp. 221-226). GRAÓ.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Gariboldi, A. (2011). Enfoque Ecológico y Organizativo de los Espacios Educativos. En A. Bondioli y G. Nigito (Eds.), *Tiempos, Espacios y Grupos* (pp. 99-120). GRAO.
- Gassó, A. (2001). *La Educación Infantil: métodos, técnicas y organización*. Grupo Editorial Ceac, S.A.
- Harrell, M. y Bradley, M. (2009). *Data Collection Methods Semi-Structured Interviews and Focus Groups*. National Defense Research Institute. http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical_reports/2009/RAND_TR718.pdf
- Hoyuelos, A. (2006). *La Estética en el Pensamiento y Obra de Loris Malaguzzi*. Octaedro.
- Huber, G.L. (2003). *Aquad Six for Windows*. Ingeborg Huber Verlag.
- Ibáñez, C. (2010). *El Proyecto de Educación infantil y su Práctica en el Aula*. La Muralla.
- Iglesias, L. (1996). La Organización de los Espacios en la Educación Infantil. En M. A. Zabalza, F. Frabboni, B. Borghi, N. Garuti, J. Oliveira, H. Vasconcellos, D. Brito y C. Parente (Eds.), *Calidad en la Educación Infantil* (pp. 235-286). Narcea.
- Jiménez, J. (2003). Un Aula para la Investigación: cómo construir un ambiente favorable a la investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, 51, 25-26. http://investigacionenlaescuela.es/articulos/51/R51_2.pdf
- Jiménez, R. y Wamba, A. (2003). ¿Es posible el cambio en los modelos didácticos personales?: Obstáculos en profesores de ciencias naturales de educación secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 46, 113-131. <http://www.redalyc.org/pdf/274/27417108.pdf>
- Lahoz, P. (1992). Higiene y Arquitectura Escolar en la España Contemporánea (1838-1936). *Revista de Educación*, 298, 89-118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18906>



- Laorden, C. y Pérez, C. (2002). El Espacio como Elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso*, 25, 133-146.
- López, A. (2005). La organización del Espacio en los Centros Educativos: un factor determinante para el cambio. *Bordón*, 57(4), 519-533. http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/10177/Articulo_Isabel_Contreras_Primeria.pdf?sequence=1
- Loughlin, C. y Suina, J. (1995). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Morata.
- Lledó, A. y Cano, M. (1987). Algunas Consideraciones sobre la Organización del Espacio de la Clase. *Investigación en la Escuela*, 2, 49-56. http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/2/R2_6.pdf
- Maiztegui, A., González, E., Tricárico, H., Salinas, J., Pessoa de Carvalho, A. y Gil, D. (2000). La Formación de los Profesores de Ciencias en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 163-187. <http://rieoei.org/rie24a07.htm>
- Martínez, M. y Ramos, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 Lenguajes del Niño Experiencia en la Formación de Educadores Infantiles. *Arte, Literatura y Educación*, 2, 139-151. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5207311>
- Medina, P. (2008). Aproximaciones a la flexibilidad curricular en la Educación Superior en Colombia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 6 (1), 79-89. <https://www.redalyc.org/pdf/1053/105312257006.pdf>
- Miranda, M. (1978). *El Panóptico*. Ediciones de la Piqueta.
- Morón, M. (2010). La Organización Espacio-Temporal en el 2º Ciclo de Educación Infantil: los Rincones y las Rutinas. *Temas para la Educación*, 11, 1-7. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7571.pdf>
- Platón. (1997). *La República*. Alianza.
- Ramírez, F. (2009). Arquitectura y Pedagogía en el Desarrollo de la Arquitectura Moderna. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 29-65.
- Riera, M., Ferrer, M. y Ribas, C. (2014). La Organización del Espacio por Ambientes de Aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones. *RELADEI*, 3(2), 19-39. <http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/article/viewFile/181/pdf>
- Ruiz, S. y Rebollo, M. (2015). El Aula de Educación Infantil: el aula creativa. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 71-84. <https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/647/790>
- Ruiz, Á. y Abad, J. (2016). Lugares de juego y encuentro para la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 37-62. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3>
- Sacristán, J. (1991). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Sancho, J. (2000). Diversificar los Espacios de Enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 54-57.



Laura María Giraldo Urrego

- Suarez, M. (1987). Organización Espacial del Aula. *Revista de Educación*, 282, 301-311. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=509>
- Suárez, M. y Garrido, M. (1989). Diseño Espacial de Aula de Preescolar. Un estudio de Caso. *Investigación en la Escuela*, 8, 53-61. http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/8/R8_6.pdf
- Trueba, B. (1999). *Talleres Integrales en Educación Infantil*. Ediciones de la Torre.
- Valles, M. (2009). *Entrevistas cualitativas*. Centro de investigaciones sociológicas.
- Vela, J. (1999). *Richard Neutra: Un lugar para el orden* [tesis doctoral. Indicar universidad]. <http://oa.upm.es/634/1/03199915.pdf>
- Zabalza, M. (1996). *La Calidad en la Educación Infantil*. Narcea.