



VOL.23, Nº4 (Octubre-Diciembre, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

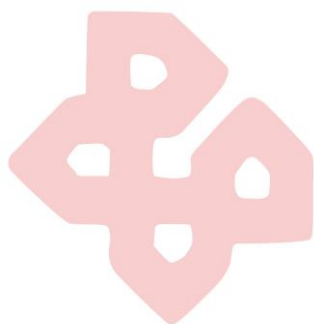
DOI: 10.30827/profesorado.v23i4.11716

Fecha de recepción: 25/09/2017

Fecha de aceptación: 02/07/2018

REPRESENTACIONES CONCEPTUALES DE LAS/OS MAESTRAS/OS DE INFANTIL EN TORNO A LA ORGANIZACIÓN ESPACIAL DEL AULA

Conceptual Representations of Children's Teachers Around the Classroom Space Organization



Laura María Giraldo Urrego y Antonio Vicente Giner Gomis

Universidad de Alicante

E-mail de los autores: laura.mariag@hotmail.com;

a.giner@ua.es

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

<https://orcid.org/0000-0001-6712-2967>

Resumen:

Esta investigación de corte cualitativo, fue realizada a fin de conocer y analizar las concepciones en torno a la organización espacial del aula de infantil que proyectan 20 docentes ubicados en la provincia de Alicante, (España) con el propósito de situarlas atendiendo a los tres modelos educativos que hemos utilizado como referenciales: constructivismo inicial, socioconstructivista y comunidades de aprendizaje. La investigación llevada a cabo mediante entrevistas semiestructuradas y analizadas a través del uso del software Aquad Six, facilitó un ordenamiento e interpretación de datos a través de categorías emergentes representativas de las concepciones del profesorado. Si bien las transformaciones tanto infraestructurales como conceptuales que ha sufrido el aula de educación infantil en los últimos 40 años, no dejan duda de importantes cambios en el pensamiento didáctico docente, particularmente cuando hablamos en términos de organización, dotación y zonificación interna, sí es posible inferir ciertas limitaciones que mantienen aún este diseño, cautivo de enfoques tradicionales cognitivistas; esto es, bajo un modelo constructivista

primario o inicial, que dificulta pensar el aula en términos socioconstructivistas y menos aún como comunidad de aprendizaje.

Palabras clave: aula, comunidad de aprendizaje, constructivismo, socioconstructivismo, organización espacial, zonificación

Abstract:

This qualitative research was carried out in order to know and analyze the conceptions about the space organization of the children's classroom projected by 20 teachers located in the province of Alicante, Spain. We have referred three educational models, from which we have positioned the teachers based on their discourse: initial constructivism, socioconstructivist and learning communities. The research carried out through semi-structured interviews and analyzed through the use of the Aquad Six software, facilitated an ordering and interpretation of data through emergent categories representative of teachers' conceptions. Although the infrastructural and conceptual changes undergone by the children's classroom in the last 40 years, there is no doubt that there are important changes in teaching didactic thought, particularly when we speak in terms of organization, endowment and internal zoning, it is possible to infer certain limitations that still maintain this design, captive of traditional approaches cognitivists; that is, under a primary constructivist model that makes it difficult to think of the classroom in socio-constructivist terms and even less as a learning community.

Key Words: classrooms, constructivism, socioconstructivism, learning community, space organization, zoning

1. Introducción

Espacio: Mito y Logos. El Mito de la Caverna de Platón (1997), proyecta una interesante metáfora del espacio cerrado hacia el exterior, hacia la luz y el Conocimiento, alentando un distanciamiento hacia escenarios inéditos que exploren nuevas posibilidades y abran la mente hacia territorios, en este caso, educativos más críticos (Anderson & Cohen, 2015), esperanzadores, solidarios, equitativos, auténticamente democráticos, pacíficos y sostenibles (Charteris, Smardon & Nelson, 2017). Convencidos de ello, pretendemos que el logos nos ayude al problematizar ese espacio físico que es el aula y que acoge una particular relación educativa escolar generadora de vida simbólica y cultural.

2. Marco teórico. Visibilización y justificación del problema

Sostenida desde diferentes disciplinas Sociales (Antropología, Sociología, Psicología, Pedagogía,...), la institución educativa ha ido diseñando y modificando conforme a los paradigmas éticos, estéticos, o científicos predominantes en cada época, con mayor o menor fortuna, sus espacios de construcción de conocimientos respaldando así determinados ambientes de aprendizaje congruentes con sus fines (Ruíz, 1994). En el siglo XVIII, y en el contexto francés, el formateo panóptico escolar (Escolano, 1993; Foucault, 1976; Suárez, 1987), permite vigilar y controlar estos

Microespacios, siguiendo el esquema propuesto por Bentham a finales de aquel siglo (Miranda, 1978).

El movimiento higienista, incardinado en el siglo XIX transforma el desarrollo de la arquitectura escolar del siglo XIX y principios del XX (Ramírez, 2009). Se comienza a vincular la medicina y la educación.

De otra parte, la emergencia de la *Escuela Nueva o Escuela Activa* como movimiento de renovación pedagógica en el primer tercio del siglo XX (Viñao, 2004) continua el desplazamiento de los presupuestos metodológicos escolares tradicionales *magistrocéntricos* (Samper, 2008), girando hacia las necesidades del infante y la organización del espacio educativo (Gassó, 2001). La presencia de espacios diáfanos junto a otros con separaciones parciales en el centro escolar, comienza a transformar el diseño del espacio pedagógico, vislumbrándose una incipiente división por zonas de trabajo, donde el maestro deja de ocupar un lugar central, y el ambiente tiene parte en el proceso educativo.

2.1. Una propuesta marco para el análisis de las narrativas docentes

Desde un marco institucional, legislativo e internacional sensible desde la década de los 80 a alentar la necesaria participación efectiva de los integrantes de la comunidad educativa en la reconstrucción dialógica del espacio en el que se inscriben (Liwski, 2006; ONU, 2015), pero también desde aquellos otros marcos insertos en la investigación identitaria docente que podríamos vincular a una perspectiva cognitiva (Pozo, 2011; Fleming 2011; Monereo & Pozo, 2011), sociocultural (Rogoff, 2003; Lawrence & Dodds, 2007; Wertsch, 2005) o dialógica (Akkerman & Meijer, 2011; Lave & Wenger, 1991; Bakhtin, 1981), queremos proponer tres modelos educativos, sin pretensión alguna de ser excluyentes pero sí diferenciadores, con los que tamizar y problematizar diversas concepciones docentes en relación a implementar espacios educativos escolares promotores de relaciones más inclusivas, diversas y co-participativas en el aula de educación infantil.

2.1.1. Modelo Constructivista inicial, cognitivo o genético

Suele ubicarse en la década de los ochenta, el fortalecimiento de la vinculación de la práctica pedagógica escolar infantil a una Psicología de la Educación de corte constructivista (Coll, 2001). Pensar, implicó operar, manipular el objeto en un primer momento, para después integrar estas acciones mentalmente, enfatizando un proceso individual de construcción del conocimiento; y el espacio escolar diseñado propició congruentemente determinadas interacciones pedagógicas encapsuladas bajo este principio. Simultáneamente, la arquitectura a través de los proyectos de diseño escolar del *Movimiento Moderno*, avanza reafirmando la disolución entre el espacio interior y exterior educativo (Bernal, 2000; Erazo, 2010; Vela, 1999) y alentando espacios para un desarrollo de la inteligencia según los iniciales postulados cognitivistas fundamentalmente piagetanos (Piaget, 1981), desplegándose una singular práctica alternativa a la tradicional al zonificar espacios

estructurados y vincularlos a proyectos de trabajo y actividades metacognitivas con las que tomar conciencia de progresos y avances (Offir, 2012).

Nuevas contribuciones al tema de la organización espacial del aula de infantil en el siglo XXI, cuestionan una organización del espacio por *Rincones de Aprendizaje* (Fornasa & Fornasa, 2005), en tanto puede remitir a una pedagogía más tradicional, que torna rígida el aula e impide dar cuenta de las exigencias del cambio evolutivo del niño o de un docente cautivo por un mero encuadre de zonas, y constricto del pensamiento pedagógico tradicional (Díaz, 2002). Aun así, la organización del aula por rincones es una pauta organizativa vigente (Cilla, 2014; Morón, 2010) que, percibida bajo parámetros críticos, (Ezquerro & Argos, 2008; Suárez & Garrido, 1989) ha podido evidenciar también la rigidez de un espacio que, aun zonificado, puede no acompañarse a la vida en el aula (Lledó & Cano, 1987, Loughlin & Suina 1995). No obstante, otros autores como Riera, Ferrer & Ribas (2014) y Ruíz & Rebollo (2015) sugieren, matizando, el mantenimiento de una organización física del aula por rincones claramente delimitados por funciones y áreas temáticas.

En este marco, anclado a un constructivismo inicial, se acentúa el diseño de un espacio zonificado posibilitador de la construcción de una Inteligencia que deja ciertamente en el aire un vacío fundamental referido al aspecto de una interacción social necesaria para la construcción de las *funciones psicológicas superiores* (Cubero & Luque, 2001; Mauri & Rochera, 1997; Vigotsky, 1979), y que podemos denominar como el enfoque Socioc constructivista, socio-cultural o socio cognitivo (Rodríguez, Ortiz & Blanco, 2012), encuadrando una nueva visión de la construcción del conocimiento que deja entrever las insuficiencias del anterior.

2.1.2. Modelo Socioc constructivista (socio cognitivo o socio-cultural)

Un encomiable, pero a nuestro entender débil énfasis académico en la formación del profesorado bajo modelo educativo implícito en la psicología de Vigotsky (1984), Bronfenbrenner (1987) o Bruner (1997), centrado en la interacción social, en los contextos de desarrollo y en la potente influencia de los artefactos culturales y su posterior proyección en las aulas escolares, emerge en las postrimerías de la década de los ochenta. La concepción constructivista genética queda problematizada por aquella otra en donde las intrincadas interacciones grupales, el andamiaje social, los complejos procesos de pensamiento dilemático, no lineal y compartido, enriquecen e indudablemente problematizan la visión educativa (Mercer, 2001; Wertsch, 1988). La emergencia casi simultánea en la década de los 80 de este axioma epistemológico que enfatizaba los procesos intersubjetivos como precedentes a los subjetivos, (Roselli, 2016) comienza a problematizar una práctica constructivista y educativa ingenua por su reduccionismo.

Sin embargo, desde el contexto italiano va emergiendo una nueva propuesta del diseño espacial educativo conocida como la pedagogía Reggio Emiliana (Martínez & Ramos, 2015) que, incardinada en un modelo de constructivismo social o socioc constructivista, enfatiza las implicaciones éticas y estéticas del ambiente de aprendizaje (Hoyuelos, 2006). El aula se presenta como “totalidad” y no tanto como

una fragmentación por “rincones” (Abad, 2006) y su organización construida rigurosamente para potenciar el desarrollo del niño (Iglesias, 1996).

2.1.3. Modelo Comunidades de Aprendizaje

El modelo educativo de *Comunidades de Aprendizaje* ha ido conformando una potente herramienta transformadora de la escuela (Gash 2015; Morlà, 2015), abordando tanto el aspecto de la inclusividad (Oliver, de Botton, Soler & Merrill, 2011), como el del rendimiento académico (Cabanellas et al., 2005; De Guzmán, 2012; Flecha, García, Gómez & Latorre 2009) y la oportunidad de enlazar real y auténticamente, la teoría y práctica educativa (Hennissen, Beckers, & Moerkerke, 2017), propiciando una fecunda investigación que vinculará la infancia y su participación en debates sobre la ciudadanía, cambio social, activismo, etc. (Sevasti-Melissa, 2015)

Conceptos como *Inteligencia Cultural* (Ramis & Krastina, 2010), *Aprendizaje Dialógico*, *Grupos Interactivos*, (Gómez del Castillo, Aguilera-Jimenez & Prados-Gallardo, 2016), *Tertulias Dialógicas*, *Familias Colaboradoras* (Bonàs et al., 2007; Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, 2002) modifican sustancialmente una concepción del aprendizaje y del Conocimiento formateando nuevos escenarios educativos y generando nuevas relaciones comunicativas fundamentales para repensar no solo la educación, sino los espacios donde ésta tiene lugar, bajo una óptica social más esperanzadora e inclusiva de nuestra contemporaneidad.

El presente trabajo trata de indagar en las concepciones del espacio escolar como contenidos (Martínez & Rodríguez, 2017) que, problematizados, pueden contribuir a un mejor desarrollo profesional docente abordándolos como dimensión pedagógica relevante (Álvarez, 2017; Medina & Pérez, 2017) y que una cohorte de participantes, maestros y maestras de educación infantil proyectan en sus narrativas (Goodson, 2017; Solari & Rasskin, 2014)

3. Método

Consecuentemente al propósito del estudio, se ha seleccionado una metodología cualitativa con enfoque biográfico-narrativo, toda vez que permite la comprensión de fenómenos educativos subjetivos a través de los *textos* o la voz de los participantes resultando susceptibles de análisis e interpretación (Bolívar & Domingo, 2002). Este diseño, aborda las representaciones conceptuales y prácticas subyacentes (Dávila, 1995; Huber, Caine, Huber & Steeves, 2013) sobre el diseño del espacio escolar presentes en los discursos del profesorado.

3.1 Cuestiones de investigación

Hemos condensado *cinco cuestiones de investigación axiales*: A) Marcos teóricos en los que inscriben la organización aula y a sus criterios de diseño. B) El significado que los docentes atribuyen al espacio escolar y a la organización del aula

infantil. C) Las dificultades que el profesorado afronta para organizar espacialmente su aula y las soluciones que prevén. B) Qué aprendizajes del alumnado perciben fruto de la organización espacial del aula. C) Razones que incentivan al profesorado para renovar el diseño espacial de sus aulas.

3.2 Participantes

Los participantes del estudio, fueron 20 docentes de educación infantil, 6 maestros y 14 maestras; de los 6 maestros 5 pertenecen a escuelas de titularidad pública y 1 a un centro privado; en el grupo de las 14 maestras participantes, 11 pertenecen a centros de titularidad pública y 3 a centros privados concertados en la provincia de Alicante, España. El rango de edad de esta cohorte, oscila entre los 26 y 54 años de edad. Este grupo de participantes, quedó conformado bajo criterios de intencionalidad acotados a la etapa de Educación Infantil, y por la disponibilidad de sus participantes a ser entrevistados.

3.3 Instrumento

Al enfocar nuestra investigación bajo una óptica cualitativa (Corbin & Strauss, 2008) y tratar de obtener datos densos, narrativos y reflexivos (Mitton & Murray, 2013), decidimos utilizar la entrevista semiestructurada (Harrell, & Bradley, 2009) como instrumento de recogida de datos que constó de siete preguntas; dos para abordar la primera de las cuestiones, dos más para explorar la segunda y el resto de cuestiones fueron planteadas mediante una sola pregunta a los participantes.

3.4 Procedimiento y análisis de datos

Las entrevistas aseguraron a los participantes el anonimato de sus narrativas, mediante un registro alfanumérico, y la confidencialidad. Para la reducción de sus relatos densos, utilizamos la aplicación informática AQUAD Seis (Analisis of Qualitative Data) bajo soporte Windows (Huber & Gürtler, 2012) y mediante un proceso mixto (inductivo-deductivo), tras reiteradas lecturas de las voces docentes con el fin de ganar fiabilidad interobservador, establecimos consensuadamente los criterios de codificación con el que construir el correspondiente mapa de códigos, validado mediante triangulación por tres expertos en el área D.O.E. Las cinco cuestiones de investigación han sido el eje vertebrador del análisis de los textos narrativos, de tal manera que, de la primera cuestión se proyectan dos temáticas o categorizaciones iniciales: marcos teóricos subyacentes (temática 1), y criterios prácticos y declarativos de diseño (temática 2). La segunda de las cuestiones de investigación proyecta 2 temáticas pertinentes: el significado atribuido al espacio escolar educativo (temática 3) y el significado atribuido al espacio particular del aula de infantil (temática 4). La tercera de las cuestiones aborda las dificultades y soluciones al diseño del aula (temática 5). La cuarta temática explora los efectos que denotan la influencia del ambiente en el alumnado (temática 6) y finalmente la quinta temática indaga sobre los criterios prácticos con los que transforman el aula (temática 7). De las sucesivas lecturas elaboramos, como construcción social del conocimiento (Sandín, 2000) el correspondiente mapa de códigos pertinente a cada

una de las temáticas, agrupando aquellos segmentos textuales afines correspondientes. En el apartado de resultados damos cuenta de estos códigos, engarzados congruentemente a sus temáticas, tanto por su contenido como por la intensidad o frecuencia de su presencia en las narrativas analizadas.

Así, siguiendo el hilo conductor de las cuestiones axiales de investigación, y ejemplificando respecto a la primera de ellas, 1. Marcos teóricos en los que inscriben la organización aula y a sus criterios de diseño, tenemos dos temáticas: Temática 1.1 Marcos teóricos fundamentadores y subyacentes, cuyas categorías o códigos emergentes fueron: 1.1.1 Teorización ecléctica-constructivista; 1.1.2 Teorización socio-cultural y 1.1.3 Teorización pragmática. Y con respecto a la segunda temática, 1.2 Criterios prácticos y declarativos de diseño, emergieron los códigos: 1.2.1. Zonificación mediante el Rincón; 1.2.2. Optimización del espacio libre y 1.2.3 Inclusión del alumnado de diversidad funcional

4. Presentación de los resultados

4.1. Primera cuestión: Marcos teóricos en los que inscriben la organización aula y sus criterios de diseño.

Emergen dos temáticas, la primera alude a los modelos teóricos y declarativos de los participantes. Al respecto, el modelo teórico, ciertamente ecléctico, en el que se inscriben la mayoría de los participantes, cobra un peso sustancial y proyecta una visión constructivista del aprendizaje escolar, hibridado al modelo de la *Escuela Nueva*:

Todo se fundamentaba en autores, como... yo recuerdo, Montessori, Decroly, Agazzi y diferentes principios relacionados con la Escuela Nueva, con el Constructivismo siempre, donde el niño tiene que ser el sujeto activo y no el profesor, donde el niño tiene que participar y no solo el profesor es el que transmite sus conocimientos. (Part.020)

Manifiestamente alejado del modelo mayoritario, otros participantes consideran ciertos principios que podríamos contextualizar en un marco socioconstructivista y en donde las relaciones comunicativas entre familia-escuela, la zona de desarrollo próximo o el lenguaje son evidenciadas como especialmente significativas:

[Se trata de] Favorecer la relación familia, Niño/a y escuela. Enfoca el desarrollo y la capacidad de las diferentes inteligencias. (Part.011)

Nos llama la atención una tercera concepción minoritaria evidenciando una nula substantivización teórica reafirmando un pensamiento particularmente pragmático:

Eh,... principios metodológicos o teóricos tampoco sabría decirte así ninguno concreto. Simplemente que intento adaptarme a lo que yo creo que les puede ir bien de acuerdo a su edad. (Part.006)

Una segunda temática incardinada en esta primera cuestión de investigación da cuenta de los criterios prácticos con los que organizan el aula de infantil. Prevalcen tres que, en orden decreciente, proyectan en primer lugar la importancia concedida a zonificar el espacio mediante el concepto organizativo de *Rincón*. Esta fragmentación del espacio, les permite una distribución del alumnado en función de sus motivaciones e intereses, pero también, una función de supervisión y adecuación de los mismos en consonancia con los resultados obtenidos.

Tardo un poco a principio del año en organizarlo puesto que observo lo que más le gusta o motiva para crear los rincones. Durante el curso les voy cambiando o modificando en función de los resultados. (Part. 009).

El segundo criterio prevalente, proyecta la necesidad de modular este espacio de rincones según recursos infraestructurales y educativos:

Intentamos, sobre todo, que el ambiente sea muy amplio, para que los niños puedan moverse de una zona a otra dentro del aula, con libertad y sin problemas de tropezar con mesas y con sillas. (Part. 004)

Finalmente, un tercer criterio alude minoritariamente a los casos de diversidad funcional del alumnado, con el fin de formar agrupamientos inclusivos:

Si lo que quiero conseguir es un buen ambiente de clase, pues ya se organiza a nivel de gran grupo, son veintidós niños y tengo dos niños más de integración, dentro de los veintidós niños hay uno con Asperger y hay otro niño con una hipoacusia leve. Está la diversidad y [la] contemplamos todos. (Part. 010).

4.2. Segunda cuestión: El significado que los docentes atribuyen al espacio escolar y a la organización del aula infantil.

Proyecta dos temáticas: las concepciones del espacio escolar y las de la organización del aula.

Los significados que otorgan al espacio escolar, quedan subsumidos en tres énfasis diferenciadores. Destaca en primer lugar, aquel cuya centralidad es el aprendizaje curricular o la experimentación de situaciones didácticas:

Es el espacio físico donde se desarrollan las situaciones de aprendizaje de los alumnos (Part. 014)

Un segundo, cercano al primero, destaca la importancia de que ese espacio sea un lugar bien cuidado y pensado para que contribuya al desarrollo global del infante:

Todos y cada uno de los lugares por los cuales se puede mover el alumno libremente para desarrollarse. Estos tienen que estar cuidados y pensados para acoger las necesidades y particularidades de cada niño o niña y sobre todo han de ser seguros en el sentido más amplio de la palabra. (Part. 018)

Una tercera dimensión, alejada sustancialmente de estas dos primeras, resignifica el espacio escolar, como un entorno vital que propicia experiencias emocionales y necesariamente compartidas en ese espacio:

Es un lugar de vida en donde van a confluir emociones, experiencias, vivencias, que serán compartidas por un grupo de niños, niñas y adultos. (Part. 002).

La segunda de las temáticas refiere el significado que otorgan a este micro espacio educativo que es el aula escolar, proyectando cuatro matizaciones y significando prevalentemente la importancia de la amplitud del espacio:

Tener en cuenta lo que quiero conseguir y el espacio del que dispongo me supone reflexionar y priorizar, pues normalmente falta espacio para materiales y recursos que se pretende utilizar (Part. 013)

Seguidamente, resaltan la preocupación de disponer de materiales y recursos adecuados mediadores de aprendizajes curriculares.

Disponer a lo largo del ambiente materiales que den respuesta a las inteligencias múltiples a los tres canales de aprendizaje (visual, auditivo y kinestésico). (Part. 012)

Casi pareja a la segunda consideran que esa organización, ha de respaldar una finalidad educativa diáfana:

Pueden aprender muchísimo, pueden desarrollar muchísimas habilidades. Por lo tanto, para mí el aula es el tercer educador (Part. 006)

Finalmente, vinculan el aula a una planificación cuidadosa para programar y conseguir particularmente procesos de comportamiento:

(...) entonces en virtud de eso organizo el espacio, (...) hay que tener en cuenta que no dejan de ser niños, que no paran de moverse y les tienes que tener mucho tiempo sentados y escuchando muchas cosas, detrás de un área hay otra. (Part. 005).

4.3. Tercera cuestión: Las dificultades que el profesorado afronta para organizar espacialmente su aula y las soluciones que prevén.

Configura una sola temática: dificultades y soluciones al diseño del aula.

Con respecto a las dificultades, la primera y prevalente alude al alumnado; referenciando por una parte una excesiva cantidad de niños por aula y por otra la de incorporar a los niños con necesidades educativas especiales en el aula sugiriendo una cierta incomodidad a la hora de prever dinámicas de aprendizaje:

Tengo muchas dificultades para organizar el espacio de mi aula. La primera dificultad es el número de alumnos 29. (Part. 14).

La única dificultad que yo me he encontrado es el caso de un niño nuevo que ha venido al centro con unas características especiales y no puedo tener el espacio distribuido como a mí me gustaría, (...) éste niño nuevo, ha desestructurado un poco la dinámica del grupo. (Part. 006).

Una segunda dificultad refiere la preocupación por las reducidas dimensiones espaciales con que cuentan las aulas:

Si se refiere a “construir” en el sentido literal, existe una dificultad frecuente que es el espacio. En muchas ocasiones se queda pequeño. (Part. 012)

Minoritaria y finalmente refieren un mobiliario excesivo como factor problemático en tanto afecta directamente a la movilidad:

Demasiadas sillas y mesas, eso limita el espacio y la forma de apreciarlo, disminuye el movimiento. Prefiero agruparlas en algún rincón y usas las mesas posibles. (Part. 009).

Las soluciones que apuntan, dentro de esta misma cuestión de investigación, para dar respuesta a las dificultades encontradas, visibilizan primero una disposición actitudinal adaptativa al espacio del que disponen:

Entonces, lo principal es el espacio físico, el que quisieras tener y el que no tienes y te toca amoldarte a lo que hay. (Part. 008).

Destacan como segunda solución a fin de no comprometer el rendimiento de la diversidad en el aula, la importancia de rutinas y hábitos para la dinámica grupal:

Las dificultades que pueden encontrar es respecto a los niños con problemas, todo se intenta a través de pictogramas, a través de la rutina diaria, los hábitos que se hacen ellos poquito a poco, pues eso les da seguridad, pero sí, porque se levantan mucho, no saben. (Part. 010).

Una tercera solución práctica, proyecta una distribución del material didáctico y mobiliario, agrupados en los rincones, que contribuye a que el espacio se perciba más simplificado y ordenado:

Prefiero agruparlas en algún rincón [sillas y mesas] y usas las mesas posibles. A veces demasiados rincones producen sensación de agobio, prefiero limitarlos a los que más se usan. (Part. 009).

Finalmente, los relatos proyectan de forma minoritaria la idea de la necesaria coherencia entre la planificación prevista y los elementos que disponen materialmente en el aula.

Es una reflexión continua que aúna tu idea y el objetivo que persigues con la organización de ese espacio; en esa necesaria coherencia entre lo pensado y la transformación en relación al grupo-escuela, los materiales, presupuestos. (Part. 011)

4.4. Cuarta cuestión: Qué aprendizajes del alumnado perciben fruto de la organización espacial del aula.

La temática emergente de esta cuestión es la percepción de los efectos inducidos por una determinada organización del ambiente de aprendizaje en el aula.

Así, la autonomía del alumnado queda constituida como la percepción más constante entre los docentes y que visibiliza a un alumnado con un cierto grado de independencia conductual:

La organización de los espacios ayuda a crear autonomía, responsabilidad, orden y norma de uso, así como la socialización, la espontaneidad y la manipulación. (Part. 014)

Una segunda percepción, no muy distante de la primera, tiene que ver con las emociones, destacando la sensación de bienestar o seguridad que les hace sentir una organización adecuada:

La organización ayuda a saber qué tiene que hacer y le ayuda a [tener] más seguridad. (Part. 015)

Por último, destacan los aprendizajes concernientes a las relaciones interpersonales y la disminución de los conflictos en el aula.

[...luego también las relaciones sociales han mejorado muchísimo, hay menos conflictos en el aula, y bueno, nosotras pensamos que el cambio, el cambio de organización del espacio es súper-importante para, para todas estas ventajas en los niños. (Part. 004)

4.5. Quinta cuestión: Razones que incentivan al profesorado para renovar el diseño espacial de sus aulas.

Proyecta una única temática que rotulamos como las razones con las que fundamentan las potenciales modificaciones del espacio del aula a lo largo del curso escolar.

Emergen tres motivaciones clave cuya presencialidad es similar y en las que se basa el profesorado para reorganizar el espacio de su aula.

Así, atender las necesidades de los niños proyectadas en situaciones de visibilidad, cercanía, agrupación, y formas de movilidad, es una de ellas:

...sobre todo para que estén lo más cerca posible, sobre todo a las pizarras y para que vean mejor la clase, me vean mejor a mí, aunque yo ya te digo que siempre me estoy levantando para que me vean por todos los lados, así que ya está. (Part. 005)

Otra es la motivación en el alumnado vinculándola a la necesaria renovación periódica del material y de los rincones de aprendizaje:

Me gusta el dinamismo porque cuando veo que alguien se aburre es porque necesita alguna cosa y no la encuentra; entonces creando nuevas atmósferas con las disposiciones de ciertos rincones en el espacio se encuentran con el factor sorpresa que siempre los emociona... (Part .018)

Por último, dan cuenta de la necesaria modificación espacial, por exigencias curriculares prescritas. De este modo, el currículum explícito es utilizado como directriz diáfana a la hora de organizar el espacio:

También, porque trato de integrar en esos ambientes las exigencias curriculares. (Part. 002).

5. Discusión y conclusiones

Al tratar de visibilizar las concepciones teóricas y declarativas sobre la organización del aula que tiene un grupo de docentes de Educación Infantil, vinculándolas a los tres modelos educativos que referimos inicialmente, el Constructivismo, el Socioconstructivismo y el de Comunidades de Aprendizaje, sugerimos las siguientes consideraciones:

a) La primera de las cuestiones de la investigación

Opera como desencadenante argumental del resto de concepciones y prácticas que mantiene el profesorado de infantil en torno al espacio. Los códigos emergentes en la fundamentación que sostienen los participantes, resaltan la prevalencia del modelo constructivista como referente que justifica el proceder práctico de los maestros/as en la organización espacial del aula, tratando de legitimar las dificultades detectadas en el espacio, sus posibles soluciones y las razones por las que periódicamente el profesorado reorganiza sus aulas. Pero también nos ha llamado la atención el carácter pragmático y atórico de su desempeño profesional, aspecto que nos hace reflexionar sobre un ejercicio profesional de corte funcional que podría proyectar un comportamiento más intuitivo

e inercial, que reflexivo y problematizador en el que se sustenta la profesionalidad cotidiana escolar.

De otro lado, las fundamentaciones teóricas del espacio pedagógico, encuadradas bajo un modelo socioconstructivista, son apenas referidas por los participantes, pese a ser un enfoque que considera la integración de las dinámicas escolares con su contexto social más próximo (Serrano & Pons, 2011). Esta idea integradora, prácticamente desconsiderada por el grupo de participantes, desvela la ausencia de lo que Riera, Ferrer & Ribas (2014), acuñaron como *Osmosis*, aludiendo metafóricamente a la porosidad e integración de diversos espacios del centro infantil dentro y fuera de las cuatro paredes del aula (Lledó & Cano, 1990; Jiménez, 2003). Adicionalmente la predominancia narrativa hegemónica al respecto de los criterios con los que organizan el aula sigue manteniendo una perspectiva colonizada por relaciones de poder que impiden dar posibilidades a la infancia de participar en aquel intercambio comunicacional y de toma de decisiones que posibilita el propio diseño de sus aulas (Muñoz & Olmos, 2016).

b) En la segunda cuestión de investigación

La concepción del espacio escolar para los participantes muestra un poso mental vinculado al lugar del aprendizaje curricular (Gimeno, 1991) antes que zona de encuentro entre familias, profesores y niños. Un discurso usualmente acotado a una zonificación del espacio del aula (Ezquerria & Argos, 2008), aludiendo a los rincones inductores de aprendizajes académicos.

En consonancia, el sedimento mental del docente de infantil, en relación a su aula, alude a este aprendizaje curricular habitual de corte constructivista (Martínez, 1988). Este depósito intelectual, proyecta una organización del aula coherente; a saber, los rincones, cuyas demarcaciones actúan como dispositivo fragmentario del espacio legitimados en tanto facilitadores, de la asimilación de aprendizajes “constructivistas” (Ezquerria, 2006).

En relación a esta configuración zonificada del espacio del aula, las investigaciones de Ezquerria & Argos (2008), la problematizan sugiriendo un enmascaramiento de dinámicas transmisivas del aprendizaje, relegando posibles concepciones espaciales alternativas y modelos de aprendizaje como el del socioconstructivismo.

c) La tercera de las cuestiones de investigación

Nos remite tanto a las dificultades con las que se encuentran en el diseño organizativo como a las formas prácticas de resolverlo en el aula, y es coherente con sus presupuestos conceptuales anclados con criterios constructivistas. Por una parte, las dificultades reflejan la dimensión de amplitud del espacio, la infraestructura y sus recursos, como los incómodos asuntos con los que tienen que lidiar para optimizar el diseño del aula (Doménech & Viñas, 2007). Dificultades que llaman la atención por su naturaleza exógena, en la medida en que las situaciones problemáticas se proyectan fuera del sí mismo docente, obviándose las que

podríamos conceptualizar como endógenas, que bien estarían dando cuenta de las limitaciones conceptuales y prácticas que nos imponen los propios marcos conceptuales, y que terminan constriñendo la capacidad de trascender determinados modelos didácticos y educativos (Glen & Lemasters, 2009).

Tales dificultades, derivadas probablemente de un débil sustento teórico y práctico sobre un planteamiento transformador de la sociedad, relacionado con un campo semántico que podría visibilizar un aprendizaje dialógico, la inclusividad social o los espacios que favorezcan el cambio social y la disminución de la desigualdad -de género, etnia o status económico-, etc., en definitiva de una auténtica Comunidad de Aprendizaje, no son reflejadas por los participantes (Rodríguez, 2012).

El diseño de aula, remitirá consecuentemente la zonificación del espacio que también podría limitar las posibles visualizaciones del aula como *totalidad* (Abad, 2006); y su vez, obviar estrategias organizativas que promuevan a una organización del propio alumnado en el centro, mediante grupos interactivos y a particulares relaciones comunicativas donde la *Inteligencia Cultural* las impregne (Ramis & Krastina, 2010).

De otra parte, las soluciones congruentes con estas dificultades de corte constructivista (adaptarse al espacio disponible, estimular hábitos y rutinas, etc.) son acordes a una suerte de raciocinio instrumental e inmediato, (Tonucci, 2012) que procura resolver sus problemas, amoldando sus representaciones a recursos y segmentaciones espaciales.

d) La cuarta cuestión

Visibiliza los aprendizajes que resaltan en el alumnado, producto de la organización espacial del aula, y tienen que ver más con una suerte de socialización que entrelaza procesos de comportamiento y pensamiento (Sancho, 2000). La recurrencia en las narrativas del profesorado, hacía los comportamientos autónomos como aprendizajes claves en el alumnado, y visibles a través de la creación de hábitos o rutinas (Melenson, 2005; Ibáñez, 2010), nos hace pensar en una cierta rigidez a la hora de planificar un diseño espacial del aula, excluyendo otros diseños espaciales de experiencias de aprendizaje amplificadoras de procesos de pensamiento de orden complejo, inclusivo o dilemático. De hecho, este tipo de interés en la autonomía comportamental, podría tener sus orígenes en un *mentalismo* superfluo o ingenuo, que trataría de explicar complejos procesos psicológicos cognitivos a través de la “superficie conductual” del otro (Baum, 2005).

e) Respecto a la quinta cuestión de investigación

La motivación aducida para modificar periódicamente el espacio de sus aulas, reafirma una fuerte componente conductista, en la medida en que el espacio estaría diseñado para alentar un control del comportamiento, o un acompañamiento a las directrices curriculares normativas. Consecuentemente, desaparecen de sus

concepciones sobre la organización del espacio, criterios consonantes con un enfoque socioconstructivista o las Comunidades de Aprendizaje (Lave & Wenger, 1991).

Si el modelo socioconstructivista aboga por un espacio que se construye y que posibilita una nueva dirección de la organización del aula al contar con la comunidad social, y donde el aprendizaje tendría cabida desde el fortalecimiento de procesos de pensamiento a través de un colectivo social, esta cosmovisión no hemos podido constatarla en las voces de nuestros participantes. En consonancia con lo anterior, Cabanellas et. Al (2005) refieren la importancia de conciliar el ámbito social con el espacial, en tanto influyen en las configuraciones de la construcción social identitaria.

Finalmente, hemos tenido la impresión en todo momento, evidenciada por los hallazgos en nuestro análisis, que la concepción del espacio visibilizada y puesta en práctica, se circunscribe a un espacio académico e institucional vinculado a un constructivismo inicial que se hibrida con un control de la conducta importante del alumnado, pero que no trasciende a una concepción más socioconstructivista al dejar de lado una perspectiva de la interacción social y ecológica del desarrollo (Bronfenbrenner, 1987) más intensa.

Como aditamento a este último modelo, el enfoque de las *Comunidades de Aprendizaje*, (Núñez, Arévalo & Ávalos, 2012) evidencia un paso más allá del Socioconstructivismo, y se constituye a través de un espacio institucional global (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006) que introduce la incertidumbre, los dilemas, los inevitables conflictos de valor, la inclusividad y la perspectiva crítica y social y las relaciones socioculturales necesarias que como factores o focos relevantes del aprendizaje docente puedan promover la transformación social. (Escudero, Cutanda & Trillo, 2017). El centro educativo, desde esta perspectiva, como espacio social envolvente fragua y transforma profundamente el aula. Sin embargo esta posibilidad ha quedado también fuera del marco conceptual y práctico del grupo de participantes, al igual que la posibilidad de una co-construcción de este mismo espacio con el alumnado (Sanders, 2013; Agud & Novella, 2016); por tanto, sugerimos la necesidad de continuar repensando el espacio del aula y su organización desde toda la comunidad educativa ahondando en los procesos de emergencia más genuinos y auténticos de un conocimiento emancipador que convoque a un diseño más co-participativo e inclusivo del espacio escolar (Laorden & Pérez, 2002; Contreras, 2015).

Finalmente, somos conscientes de la limitación que el presente estudio presenta al no abordar posibles distinciones en los resultados matizadas en función de la titularidad del centro en el que se inscriben los participantes; es de nuestro interés en próximos trabajos incluir esta diferenciación para seguir explorando de manera más completa y precisa la construcción del espacio educativo dialógico en la escuela.

Referencias bibliográficas

- Abad, (2006). La Escuela como Ámbito Estético según la Pedagogía Reggiana. Recuperado de <http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/33/07/43307.pdf>.
- Álvarez, Q. (2017). La dimensión olvidada. El papel de los factores organizativo en la formación de los maestros de primaria según las percepciones del profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 164-181.
- Agud, I. y Novella, A.M. (2016). Los consejos infantiles y el diseño de espacios públicos. Una propuesta metodológica. *Bordón*, 68(1), 83-98.
- Anderson, G. & Cohen, M. (2015). Redesigning the identities of teachers and Leaders: A framework for Studying New Professionalism and Educator Resistance. *Educational Policy Analysis Archives*, 23(85), 2-25.
- Akkerman, S.F. & Meijer, P.C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogical imagination: four essays by M.M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- Baum, W.M. (2005). *Understanding behaviorism. Behavior, culture and Evolution*. NY: Wiley Blackwell.
- Bernal, J. (2000). De las Escuelas al Aire Libre a las Aulas de la Naturaleza. *Áreas: Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 20, 171-182.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La Investigación Biográfica y Narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 7(4). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>.
- Bonàs, M. Esteban, L. Garmendia, D. Güell, E. Mira, N. Navarro, M. Trias, I. y De Yzaguirre, A. (2007). *Entramados. La experiencia de una comunidad de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Cabanellas, I. et al. (2005). *Territorios de Infancia: Diálogos entre Arquitectura y Pedagogía*. Barcelona: Graó.
- Charteris, J. Smardon, D. & Nelson, E. (2017). Innovative learning and new materialism: A conjunctural analysis of pedagogic spaces. *Educational Philosophy and Theory*, 49(8), 808-821.

- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cilla, I. (2014). El Impacto de la Organización en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje en infantil. *Revista Arista Digital*, 47, 1-8.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp.157-186). Madrid: Alianza Editorial.
- Contreras, M. (2015). Análisis, Reflexión y Propuestas sobre la Organización Espacial del Aula en los Procesos de Aprendizaje. Universidad de Málaga. Recuperado de <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/10177>.
- Cubero, R. y Luque, A. (2001). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (comp.) *Psicología de la educación escolar, Desarrollo psicológico y educación*, Vol II. (pp.137-155). Madrid: Alianza
- Dávila, A. (1995). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. En J. Delgado & J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. (pp. 69-83). Madrid: Editorial Síntesis.
- De Guzmán, J.R. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias pedagógicas*, 19, 67-86.
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y Currículo. Un Enfoque Constructivista*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- Doménech, J. y Viñas, J. (2007). *La Organización del Espacio y del Tiempo en el Espacio Educativo*. Barcelona: Graó.
- Elboj, C. Puigdemívol, I. Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Erazo, A. (2010). El Espacio Doméstico en Fernando Martínez Sanabria. El muro como integrador espacial. *Revista Bitácora Urbano Territorial*, 16(1), 137-158.
- Escolano, A. (1993). La Arquitectura como Programa. Espacio-Escuela y Currículum. *Historia de la Educación*, 12-13, 97-120.
- Escudero, J.M., Cutanda, M.T. y Trillo, J.P. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y formación de profesorado*, 21(3), 83-102.
- 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.

- Ezquerro, P. & 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.
- Flecha, R. García, R. Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en las escuelas de éxito; una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura & educación*, 21(2), 183-196.
- Fleming, T. (2011). Models of lifelong learning: an overview. En A.M. London (Ed.). *The Oxford handbook of lifelong learning*. New York: Oxford University Press.
- 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 & M. Tejada (Eds.), *Territorios de Infancia* (pp. 221-226). Barcelona: Graó.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI Editores Argentina.
- Gash, H. (2015). Knowledge construction: A paradigm shift. *New Directions Teaching & Learning*, 143, 5-23.
- Gassó, A. (2001). *La Educación Infantil: Métodos, técnicas y organización*. Perú: Grupo Editorial Ceac, S.A.
- Gimeno, J. (1991). *El Currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gómez del Castillo, M.T., Aguilera-Jiménez, A. y Prados-Gallardo, M.M. (2016). El voluntariado de la Universidad de Sevilla en los grupos interactivos de las comunidades de Aprendizaje. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(2), 278-295.
- Goodson, I. (2017). The rise of the life narrative. In Goodson (edit.) *The Routledge international Handbook on Narrative and life History* (pp. 11-22). New York: Routledge.
- Glen, E. & Lemasters, L. (2009) Teacher attitudes about classroom conditions. *Journal of Educational Administration*, 47(3), 323-335.
- Harrell, M. & Bradley, M. (2009). Data Collection Methods Semi-Structured Interviews and Focus Groups. *National Defense Research Institute*.
- Hennissen, P. Beckers, H., & Moerkerke, G. (2017). Linking practice to theory in teacher education: A growth in cognitive structures. *Teaching and Teacher Education*, 63, 314-325.
- Hoyuelos, A. (2006). *La Estética en el Pensamiento y Obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.

- Huber, G.L. & Gürtler, L. (2012). *AQUAD 6. Manual del programa para analizar datos cualitativos*. Alemania: Tübingen. Recuperado de www.aquad.de.
- Huber, J. Caine, V., Huber, M. & Steeves, P. (2013). Narrative Inquiry as Pedagogy in Education: The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience. *Review of Research in Education*, 37, 212-242.
- Ibáñez, C. (2010). *El Proyecto de Educación infantil y su Práctica en el Aula*. Madrid: 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 & C. Parente (Eds.), *Calidad en la Educación Infantil*. (pp. 235-286). Madrid: 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.
- Laorden, C. & Pérez, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. Una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso*, 25, 133-146
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawrence, J.A. & Dodds, A.E. (2007). MySelf, the Project: Sociocultural interpretations of Young adulthood. En A.J. Valsiner & A. Rosa, *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Liwski, N. (2006). Discurso inaugural del Debate General de Naciones Unidas. Recuperado de: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/RevistaComponents/Revista/Archivos/anales/numero05/ArchivosParalmpimir/2.Liwski.pdf>.
- Loughlin, C. y Suina, J. (1995). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Madrid: Morata.
- Lledó, A. y Cano, M. (1990). Cambiar el Entorno. *Cuadernos de Pedagogía*, 226, 49-56.
- Mauri, T. y Rochera, M.J. (1997). Aprender a regular el propio aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 67, 48-52.
- Martínez, J. (1988). Pensamiento del Profesor y Renovación Pedagógica. *Investigación en la Escuela*, 4, 13-18.
- Martínez, B. y Rodríguez, M.J. (2017). Los contenidos del desarrollo profesional docente: Presencias y omisiones. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 21(3), 41-62.

- 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.
- Medina, J.L. y Pérez, M.J. (2017). La construcción del Conocimiento en el proceso de aprender a ser profesor: la visión de los protagonistas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 17-38.
- Melenson, C. (2005). Organizing Your Middle Level Classroom. *National Middle School Association*, 8(3). Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED497073>.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Miranda, M. (1978). *El Panóptico*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Mitton, J. & Murray, A. (2013). Narrative inquiry in the teacher education classroom: A review of narrative Inquiries into Curriculum Making in teacher Education. Teachers and teaching: theory and practice. DOI: 10.1080/13540602.2013.780418.
- Morlà, T. (2015). Learning communities, a dream that over 35 years ago that transforms realities. *Social and Education History*, 4(2), 137-162.
- Monereo, C. y Pozo, J.L. (Eds.). (2011). *La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea.
- 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.
- Muñoz, J.M. y Olmos, S. (2016). Naturaleza social de la arquitectura y educación. Un estudio descriptivo. *Bordón*, 68(1), 99-114.
- Núñez, M., Arévalo, A. y Ávalos, B. (2012). Profesionalización docente: ¿Es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(2), 10-24. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_serial&pid=1607-4041&lng=es&nrm=iso
- Oliver, E., de Botton, L., Soler, M., & Merrill, B. (2011). Cultural intelligence to overcome educational exclusion. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 267-276.
- Offir, N. (2012). La pedagogía por proyectos en la escuela. Una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 685-707.
- ONU (2015). Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015. Asamblea General Seguimiento de los resultados de la Cumbre del Milenio. Recuperado de <https://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/69/L.85>.

- Piaget, J. (1981). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Pozo, J.I. (2011). La construcción de la identidad en la Psicología cognitiva: del aprendizaje situado a la integración jerárquica. En A.C. Monereo & J.I. Pozo (Eds.). *La identidad en psicología de la educación: necesidad y límites* (pp. 45-56). Madrid: Narcea.
- Platón. (1997). *La República*. Madrid: Alianza.
- Ramis, M. y Krastina, I. (2010). Cultural intelligence in the school. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (2), 239-252.
- 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.
- Rodríguez, J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 67-86.
- Rodríguez, S., Ortiz, L. y Blanco, M.E. (2012). Percepciones del profesorado de educación infantil sobre sus propuestas de enseñanza en aprendizaje autorregulado. *Profesorado Revista de currículum y formación de profesorado*, 16(1), 144-163.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rosselli, N. D. (2016). Los beneficios de la regulación externa de la colaboración sociocognitiva entre pares: ilustraciones experimentales. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 27(2), 354-367.
- Ruíz, J. (1994). El Espacio Escolar. *Revista Complutense de Educación*, 5(2), 93-104.
- Ruíz, 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.
- Sancho, J. (2000). Diversificar los Espacios de Enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 54-57.
- Sandín, M.P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa. De la objetividad a la solidaridad. *R.I.E.* 18(1), 223-242.
- Samper, J. (2008). *De la Escuela Nueva al Constructivismo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sanders, M. (2013). Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting. *Sage Journals*, 57(1), 496-500. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1541931213571107?journalCode=pro>.

- Sevasti-Melissa, N. (2015). Children's participation, childhood publics and social change: a review. *Children & Society*, 29(2), 157-167.
- Serrano, J. y Pons, R. (2011). El Constructivismo Hoy: enfoques constructivistas en educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27.
- Solari, M. & Rasskin, I. (2014). Una propuesta teórica-metodológica para el estudio de la identidad profesional en contextos educativos. *International Journal of Development Psychology*, 7(1), 11-120.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. Recuperado de <https://link.springer.com/journal/10833>
- Suarez, M. (1987). Organización Espacial del Aula. *Revista de Educación*, 282, 301-311.
- Suárez, M. y Garrido, M. (1989). Diseño Espacial de Aula de Preescolar. Un estudio de Caso. *Investigación en la Escuela*, 8, 53-61.
- Tonucci, F. (2012). La participación de niñas y niños en el gobierno de la ciudad: un desafío y un recurso. *Jornades Internacionals de Participació Infantil i construcció de la ciutadania*. U.B: Barcelona.
- Vela, J. (1999). *Richard Neutra: Un lugar para el orden* (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://oa.upm.es/634/1/03199915.pdf>.
- Wertsch, J.V. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J.V. (2005). *Voices of collective remembering*. New York: Cambridge University Press.
- Viñao, A. (2004). *Escuela para Todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons Historia.
- Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: crítica.
- Vigotsky, L.S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 105-116.

Cómo citar este artículo:

Giraldo Urrego, L.M. y Giner Gomis, A.V. (2019). Representaciones conceptuales de las/os maestras/os de infantil en torno a la organización espacial del aula. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4), 174-195. DOI: 10.30827/profesorado.v23i4.11716