

VOL. 27, Nº 2 (Julio, 2023)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

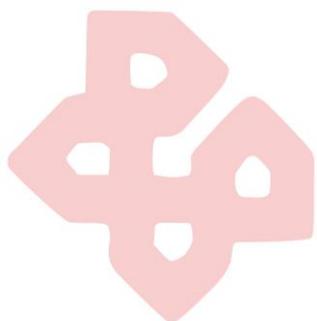
DOI:10.30827/profesorado.v27i2.22768

Fecha de recepción: 24/11/2021

Fecha de aceptación: 05/10/2021

EL ESPACIO ESCOLAR COMO GENERADOR DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS. UN ESTUDIO DE CASO EN UNA ESCUELA INFANTIL

The school space as a generator of educational opportunities. A case study in a nursery school



Katia Álvarez Díaz, José Ramón Márquez Díaz, & Inmaculada González Falcón

Universidad de Huelva

E-mail: katia.alvarez@dedu.uhu.es;

jose.marquez@dedu.uhu.es;

inmaculada.gonzalez@dedu.uhu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6886-2921>;

<https://orcid.org/0000-0001-9255-629X>;

<https://orcid.org/0000-0002-0294-4246>

Resumen:

El espacio escolar es un elemento esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la primera infancia. El objetivo de este estudio, que parte de una investigación más amplia financiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (CAS17/00125), es analizar las posibilidades pedagógicas y uso del espacio en una escuela infantil, obteniendo mayor comprensión de la conceptualización, configuración espacial y funcionalidad que realiza el equipo docente desde la perspectiva de ambientes de aprendizaje. Se realiza un estudio de caso en profundidad en una escuela infantil de Huelva (España). Las técnicas de recogida de datos empleadas son de corte cualitativo: entrevistas semiestructuradas, observaciones y análisis de documentos. Los resultados evidencian una concepción y uso tradicional del espacio basados en una pedagogía adultocéntrica. Sobresale el uso del espacio como contenedor de la actividad docente, detectándose una jerarquización de los escenarios liderada por el espacio-aula. Como conclusiones, se destaca la necesidad de repensar el espacio desde la perspectiva de ambiente de aprendizaje, para acentuar el carácter educativo y la importancia que todos los espacios escolares tienen a la hora de generar oportunidades educativas en favor de la infancia.



Palabras clave: ambiente de aprendizaje; escuela infantil; espacio escolar; estudio de caso; primera infancia.

Abstract:

The school space is an essential element in the teaching-learning process in early childhood. The aim of this study, which is part of a broader investigation funded by the Ministry of Education, Culture and Sport (CAS17/00125), is to analyze the pedagogical possibilities and use of space in a nursery school, obtaining a greater understanding of the conceptualization, spatial configuration and functionality carried out by the teaching team from the perspective of learning environments. A case study is carried out in a nursery school in Huelva (Spain). The data collection techniques used are qualitative: semi-structured interview, observation and documentary analysis. The results show a traditional conception and use of space based on an adult-centered pedagogy. The use of space as a container for teaching activity stands out, detecting a hierarchy of the scenarios led by the space-classroom. As conclusions, the need to rethink the space from the perspective of the learning environment is highlighted, to accentuate the educational nature and the importance that all school spaces have when it comes to generating educational opportunities for children.

Key Words: case study; early childhood; learning environment; nursery school; school space.

1. Introducción

Actualmente, existe una relación indisoluble entre escuela infantil y espacio, pues este último condiciona la creación de ambientes favorecedores para el desarrollo y aprendizaje de la primera infancia. De hecho, el espacio es para el niño la dimensión principal de su existencia, en él se contextualizan las relaciones vitales y se conforma su modo de estar en el mundo (Ruíz de Velasco y Abad, 2019).

Las posibilidades que el espacio escolar puede generar para el aprendizaje y desarrollo de la infancia dependerán, en buena parte, de cómo se conciba y configure. Según González-Falcón (2021), es necesario superar la clásica definición del espacio escolar en términos de soporte físico y la tradicional ubicación de los procesos didácticos, fundamentalmente, en el aula. El espacio escolar “no es un mero contenedor de la actividad pedagógica, sino el medio que la permite y condiciona” (p.63). Para Loris Malaguzzi (2001) es, de hecho, el tercer maestro.

Tomar conciencia de ello supone repensar los espacios de la escuela, todos ellos, y destacar no sólo su dimensión física o de soporte, sino -especialmente- su dimensión simbólica y relacional. El espacio habla a través de un lenguaje silencioso, de luz, colores, materiales, recursos, tiempos y relaciones; pues la relación que establece la infancia con el espacio le concede la creación de diferentes ambientes de sensaciones, de aprendizajes (Cagliari et al., 2018). Desde esta posición, surge justamente el concepto de “ambiente de aprendizaje” para destacar el papel que el espacio escolar tiene a la hora de ofrecer las mejores y mayores oportunidades de aprendizaje, bienestar y desarrollo para la infancia (Iglesias, 2008; González-Falcón, 2021).

La escuela tiene el derecho -y el deber- de configurar su propio espacio, su propia arquitectura e identidad, de transformar el espacio en distintos ambientes y posibilidades de aprendizaje para que el niño pueda crear sus propios territorios (Rinaldi, 2021). Sin embargo, la escuela continúa evidenciando muchos espacios del pasado, los cuales nos remiten a una experiencia generalizada de la educación en espacios idénticos y estáticamente diseñados (Benade, 2021). En este sentido, se ha pensado en la escuela como la *caja* que guarda los secretos del aprendizaje, pero pocas experiencias reportan la escuela como ese pequeño universo de preguntas, experiencias y saberes que manifiestan sus múltiples escenarios. Afortunadamente, también encontramos excepciones y otras prácticas consolidadas en la configuración alternativa de los espacios escolares y el diseño de ambientes de aprendizaje para la primera infancia. Entre ellas destacan las escuelas infantiles de Reggio Emilia (Italia) y las escuelas infantiles municipales de Pamplona, Barcelona y Granada (España).

Partiendo de las premisas expuestas anteriormente, surge la presente investigación cualitativa, que se ha llevado a cabo en una escuela de primer ciclo de educación infantil. A pesar de que este ciclo ha tenido históricamente escaso reconocimiento pedagógico, promovido por el carácter asistencial que lo definía, hoy en día se va posicionando en el mismo nivel de atención e importancia que el resto de las etapas educativas. Conformar, de hecho, uno de los escenarios más interesantes por el escaso análisis que se ha realizado hasta ahora de las variables organizativas como condicionantes de los procesos didácticos innovadores en el mismo (Eslava, 2014; Hall, 2017). En concreto, este estudio trata de dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿cómo se concibe el espacio escolar? ¿Cómo se organiza? ¿Qué posibilidades se detectan para el desarrollo de una pedagogía a favor de la primera infancia? Por consiguiente, el objetivo de este estudio es analizar las posibilidades pedagógicas y uso del espacio por parte del equipo docente de una escuela infantil desde la perspectiva de ambiente de aprendizaje, obteniendo una mayor comprensión sobre su concepción, funcionalidad y configuración.

2. Marco teórico

Apoyándonos en Bronfenbrenner (2002), el entorno en el que vivimos no es neutral, sino que condiciona los procesos educativos (Byers et al., 2018; Veloso y Marques, 2017). Así, participar en el proceso de reflexión y transformación del entorno implica, entre otros aspectos, crear espacios significativos a nivel personal, relacional y pedagógico, cuyo fin sea vivir la escuela como un lugar de construcción de la propia identidad. Si bien los nuevos espacios escolares demandan innovaciones pedagógicas que permitan la exploración y el trabajo en equipo, también deberían posibilitar que el educador revise sus prácticas pedagógicas y las modifique en caso de ser necesario (Tosi, 2019).

Desde la mirada docente sobre la educación de la primera infancia, tales consideraciones nos llevan a reconceptualizar el espacio escolar, su sentido y conjugación, así como fomentar una imagen de infancia positiva que pueda hacer,

crear y construir a través de sus múltiples lenguajes. En este sentido, los espacios no se deben percibir ni vivir como lugares donde hay que ir, sino como ambientes amables que inviten a las relaciones, juegos y procesos de crecimiento y aprendizaje de la infancia. Es necesario comprender las múltiples miradas que la infancia tiene de los espacios escolares (Saiz y Ceballos, 2021). En este sentido, los estudios de Kellock y Sexton (2018), Malatesta y Granados (2017), Matthews y Limb (1999), y Ortiz (2007) ponen en valor el sentido del niño como actor socioespacial. Sus resultados coinciden en una comprensión más profunda de la singularidad de sus experiencias espaciales a fin de respetar su propia identidad y fomentar su participación en la configuración espacial, compartiendo oportunidades para repensar la funcionalidad y significatividad de estos. Sin embargo, coincidimos con Belingardi et al. (2018) en que dicha participación por parte de la infancia suele ser anecdótica y/o puntual.

2.1. Ambiente de aprendizaje: una aproximación conceptual del espacio escolar respetuosa con la infancia

Arias (2018) apuesta por analizar el espacio escolar como un punto de convergencia de la diversidad y la diferencia de la infancia y adultos que lo habitan, defendiendo un ambiente activo, rico de emociones, aprendizajes y relaciones. Es decir, una escuela respetuosa con la infancia que permita al docente cuestionarse: ¿qué supone el espacio para la acción educativa? Y, por tanto, ¿de qué modo puede este responder a las necesidades e intereses de sus protagonistas sin perder de vista, justamente, su diversidad y pluralidad?

Siguiendo la línea anterior, Bondioli y Nigito (2011) defienden que el espacio escolar debe ser entendido por el equipo docente como *continente*, pero también como parte integrante de la acción didáctica. Loughlin y Suina (2001), por su parte, lo conciben como una red de significados y relaciones al que se le asigna el término de *contenido*. Por consiguiente, la interrelación de tales conceptos, matizada por los códigos culturales que transmiten y crean las personas que habitan la escuela, daría lugar a otro concepto más complejo: *ambiente de aprendizaje*, definido por Iglesias (2008, p.52) como el “conjunto del espacio físico y las relaciones que en él se establecen (los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños, entre niños y adultos, entre niños y la sociedad en su conjunto)”. Es, en definitiva, la construcción social de significados que se otorgan a las vivencias compartidas la que transforma el espacio en ambiente, mutando el espacio escolar en ambiente de aprendizaje cuando entre los distintos códigos destaca la dimensión pedagógica. Es decir, cuando se aboga por ofrecer las mejores y máximas oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo de la infancia desde la configuración espacial (González-Falcón, 2021).

Asimismo, el docente debe determinar qué características pedagógicas ayudarán a su acción educativa y que, por tanto, le permitirá llevar a cabo distintas experiencias sobre los elementos organizativos, siendo estos una parte indisoluble del proyecto curricular (Giraldo y Giner, 2019).

Las características que se exponen en la tabla 1 se consideran requisitos que avalan la significatividad de cada uno de los espacios de una escuela amable con la infancia; de una escuela que apuesta por configurarse en ambientes de aprendizaje.

Tabla 1
Características clave de los espacios escolares de una escuela amable.

Identidad	Espacios como lugares de pertenencia, capaces de comunicar a través de símbolos y huellas la propia identidad de la infancia y de los adultos. La escuela debe potenciar y ofrecer distintos medios de expresión donde el niño pueda sentirse identificado, reconocido y aceptado.
Habitabilidad	Espacios como lugares habitables, de encuentro, juego y relación. Capaces de acoger al niño y al adulto, proporcionando un sentimiento de seguridad, confort, bienestar y asunción del riesgo. El “riesgo” se concibe como una oportunidad de acción y aprendizaje que debe enmarcarse en un contexto de seguridad no limitante.
Relación	Espacios como lugares abiertos propicios para compartir experiencias múltiples sin separaciones jerárquicas, considerados como ocasiones de crecimiento y aprendizaje.
Polivalencia	Espacios como lugares diferenciados, recursos y materiales atractivos que respondan a las múltiples posibilidades de pensamiento, creación y experimentación.
Orden y Equilibrio	Espacios opuestos a la rigidez e improvisación bajo la creación de espacios armónicos en consonancia con la propuesta educativa. El orden genera referencias de seguridad, mientras que el equilibrio permite momentos de confianza.
Estética y belleza	Espacios que eduquen desde el sentir y para el sentir. No se trata de una “decoración” y ambientación, sino de una configuración espacial que tiene por objetivo la creación de entornos sensoriales-perceptivos y artísticos.
Narración	Espacios que recogen y describen historias y experiencias, huellas propias, de lo que allí se ha vivido. Objetos y materiales que narran procesos vividos y cobran significado afectivo, social y simbólico para el grupo.

Fuente: elaboración propia a partir de Ceppi y Zini (1998), Strong-Wilson y Ellis (2007), Trueba (2017) y Vecchi (2018).

2.2. La configuración pedagógica del espacio escolar desde la perspectiva de ambientes de aprendizaje

Teniendo en cuenta algunas de las aproximaciones más destacadas sobre las dimensiones de análisis de los espacios escolares (Bondioli y Nigito, 2011; Ceballos et al., 2018; Lera y Oliver, 2002; Trueba, 2017), en este trabajo se ha tomado como referencia la estructura propuesta por Iglesias (2008). La autora, de manera concisa, engloba ítems y/o áreas de los trabajos expuestos anteriormente y los aglutina desde la perspectiva de espacios favorecedores de ambientes de aprendizaje. Destaca cuatro dimensiones interrelacionadas entre sí:

- Dimensión física. Espacio físico-estructural (la escuela, el aula, los espacios comunes, etc.), sus condiciones (dimensión, tipo de mobiliario, elementos decorativos, materiales, etc.) y su distribución (distintas formas de organizar el mobiliario y los materiales dentro del espacio).
- Dimensión funcional. Modo de utilización de los espacios, su polivalencia haciendo referencia a la multitud de funciones que puede asumir un mismo espacio físico y el tipo de actividad al que están destinados.

- Dimensión temporal. Centrada en la organización del tiempo y, por tanto, a los momentos en los que van a ser utilizados los distintos espacios.
- Dimensión relacional. Modo de relaciones que se desarrollan dentro del espacio, vinculadas a los distintos modos de acceder, los diferentes agrupamientos en la realización de las actividades, las normas y el modo en que se establecen, y la participación del educador en los distintos espacios.

Asimismo, se comparte la idea de Abad (2009) sobre el concepto de calidad de los espacios en la escuela infantil. Para este autor, los espacios escolares de calidad son aquellos que están definidos por requisitos de accesibilidad, bienestar y seguridad, además de atender a los aspectos simbólicos y estéticos que, en cierto modo, dependen de la capacidad y el desempeño docente por atribuir importancia a la estética como parte de los procesos educativos. Como ya se adelantó en el apartado anterior, se entiende que la dimensión estética es un factor clave en la cualidad y calidad de los ambientes de aprendizaje. Así, visibilizarla en la escuela no solo se justifica por su valor intrínseco, sino también por su contribución pedagógica, por cuanto lo que está en juego, es cómo la estética educa y afecta a la imagen que se construye de la escuela. Por ello, según Eslava (2014), cada docente debe buscar lo que es más adecuado a sus propuestas pedagógicas, siendo consciente que el cuidado de la estética y de la belleza aumenta la calidad de las propuestas y las oportunidades de aprendizaje de la infancia.

En consecuencia, el diseño de un ambiente de aprendizaje y la disposición de cómo se le presente al niño, va a determinar de manera significativa el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto mismo supone conocer a qué tipo de necesidades debe hacer frente cualquier espacio escolar. Según Saussois et al. (2012), en la configuración de los espacios el profesorado debe atender a: la necesidad de movimiento y avance en el espacio por medio de entornos ricos en estímulos; la necesidad de socialización y comunicación a través del uso del espacio y de los objetos espaciales como forma de diálogo; la necesidad de autonomía, disposición, y administración de los espacios y sus objetos; la necesidad afectiva para el contacto y relación adulto-niño, y la necesidad fisiológica, primando el bienestar en el niño y el comienzo hacia la conquista de su propia autonomía.

Se concluye en la idea de que la calidad de un ambiente de aprendizaje requiere de un proceso complejo que supone ir más allá de una simple *decoración* referente a lo físico (como espacio), de provisión de recursos y materiales, sino que supone pensar en el espacio como resultado de ese ambiente que se crea a partir de la interacción de todo lo que ahí nace y sucede. Esto implica cambiar la mirada del profesorado y repensar el espacio como geógrafo de oportunidades educativas, aquel que no alcanza su máximo desarrollo hasta que llega la acción.

3. Método

El objetivo de este estudio es analizar las posibilidades pedagógicas y uso del espacio de una escuela infantil, obteniendo mayor comprensión de la conceptualización, configuración espacial y funcionalidad que realiza el equipo docente desde la perspectiva de ambientes de aprendizaje (Iglesias, 2008). Para ello, a través de la investigación cualitativa, se llevó a cabo un estudio de caso que, según Stake (2010), permite analizar lo distintivo y lo singular de un contexto propio al valorar las diferentes perspectivas de las personas participantes. El análisis se enmarca en una investigación más amplia financiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (CAS17/00125) orientada a la triangulación de estudios de caso sobre uso y configuración del espacio escolar, desde una perspectiva comparada, en escuelas infantiles de Italia y España.

Los resultados que aquí se presentan corresponden al estudio que se llevó a cabo en una escuela infantil de Huelva (España). La selección del centro se realizó de forma intencional dado que interesaba investigar: a) una escuela con plena autonomía para definir su proyecto educativo y organizativo; b) con capacidad para implementar una propuesta pedagógica de manera colegiada; c) con experiencia en el diseño de propuestas didácticas innovadoras y no meramente asistenciales; d) con diversidad de instalaciones físicas; e) con interés en colaborar activamente en la investigación. Estos requisitos nos guiaron hasta la escuela seleccionada. En dicho proceso fueron útiles las recomendaciones iniciales del coordinador de escuelas infantiles de la provincia de Huelva y la colaboración previa de esta escuela infantil en proyectos educativos con la Universidad de Huelva. Tras una entrevista con la directora de la escuela y el resto del equipo docente en la que se explicó el objetivo de la investigación, el proceso y su implicación como participantes comenzó la recogida de datos. El estudio de campo se desarrolló durante tres meses consecutivos, con visitas continuadas a la escuela infantil. En todo momento, se tuvieron en cuenta las consideraciones éticas que deben guiar la investigación cualitativa en contextos educativos (Stake, 2010) y especialmente aquellas relacionadas con la infancia (Graham et al., 2013). En este sentido, el equipo de investigación cuidó con esmero las necesidades, características e intereses de los niños y niñas, a fin de no interrumpir o bloquear procesos; no registró ni compartió ningún dato o fotografía sin el previo consentimiento de las familias y educadoras; y garantizó el anonimato en la difusión de resultados.

La escuela analizada es un centro privado de primer ciclo de educación infantil. Tiene un total de 60 alumnos organizados en ocho unidades (dos líneas de 0-1 años y tres de 1-2, y 2-3 años). Está ubicada en una zona de expansión económica de la ciudad. Su edificio es de reciente creación (2010) y cuenta con gran diversidad de espacios escolares (ver figura 1) ¹.

¹ Atiende así a lo regulado en el Decreto 149/2009 de 12 de mayo en Andalucía sobre los requisitos estructurales de las escuelas infantiles, y en las que se fija: un mínimo de tres aulas de 30 metros cuadrados, área de higiene y descanso por aula, un espacio para la preparación de alimentos, un patio



Imagen 1. Plano organizativo de la escuela infantil.

Fuente: Elaboración propia.

El equipo docente de la escuela está compuesto por personal educativo especializado (técnico superior en Educación Infantil en el caso de ocho educadoras, y diplomada en esta misma etapa en el caso de la directora) y personal de servicios (1 cocinero, 1 pinche y 2 limpiadoras). La dirección y equipo docente trabajan de manera colegiada, coordinándose en las distintas acciones y toma de decisiones de gestión administrativa y pedagógica.

Concretamente, la población que nutre al centro está formada por familias con un nivel socio económico medio-alto, con una media de edad de 30-40 años, con niveles de estudios medio-superiores, y con uno-dos hijos de media por unidad. El alumnado conforma un grupo heterogéneo respecto a intereses y ritmos evolutivos, procede de múltiples zonas de la capital, que acuden a este centro por cercanía al trabajo de sus familias y por experiencias de conocidos.

La escuela apuesta por el desarrollo de propuestas educativas innovadoras basadas en la metodología de aprendizaje por proyectos. Asimismo, el equipo docente pretende acercar a su alumnado hacia temas de interés real, cercano y significativo desde una perspectiva globalizadora e inclusiva. Los proyectos son elaborados por el equipo docente bajo los siguientes principios: construcción de un conocimiento activo a través de experiencias que tengan como prioridad la socialización, el juego, la autonomía, el respeto a su tiempo, y la diversidad. Desde el plano espacial, tales principios se describen a partir de una configuración y diseño organizativo basado en espacios distribuidos en aulas según edad y tipo de funcionalidad y flexibilidad.

Referente a las técnicas de recogida de datos empleadas, se han realizado siete entrevistas semiestructuradas y en profundidad a la directora y al equipo docente; 32 observaciones en los distintos espacios escolares reseñados en la leyenda (ver figura 1) con el objetivo de valorar, desde un plano general de escuela, la

por 9 unidades y un lavabo por aula. Asimismo, el Decreto también estipula que los centros privados gozarán de libertad para establecer su propio régimen interno y, elaborar su proyecto educativo.

funcionalidad de los mismos; y análisis de documentos, concretamente el proyecto educativo de centro. Tanto para la elaboración de los distintos instrumentos como en la aplicación de estos, se siguieron las recomendaciones que los distintos expertos definen en la investigación cualitativa (Sandín, 2010). Las preguntas que guiaron la recogida de datos fueron tres: ¿cómo se concibe el espacio escolar?, ¿de qué manera se configura?, ¿cómo se utiliza? Todo ello permitiría, posteriormente, determinar las posibilidades pedagógicas del espacio escolar y las oportunidades para el desarrollo y aprendizaje de la infancia.

El análisis de datos se realizó según la teoría fundamentada o ground theory (Corbin y Strauss, 2008). El procedimiento radicó en la identificación de unidades de significados, la codificación de sus unidades, proposiciones semánticas, asociación en ejes temáticos y construcción de categorías de análisis (Moral, 2006). Este proceso permitió identificar otras dimensiones y categorías no definidas previamente, como las imágenes que el equipo docente construye en torno a la infancia, a su propio modelo pedagógico o a la estética. Finalmente, se identificaron siete dimensiones, tal y como se recoge en la tabla 2. En ella también se definen los códigos usados para ordenar los instrumentos de investigación, según la técnica empleada, el orden de aplicación y el agente.

Tabla 2
Dimensiones de análisis de la investigación

Dimensiones de análisis	Definición	Técnicas de investigación	Informantes clave
Conceptual	Concepción de espacio escolar y ambiente de aprendizaje	Entrevista (ENT-Nº)	Directora (DIR)
Didáctica	Estructura del modelo educativo de la escuela		
Física	Estructura física de la organización: modo de distribución y organización del espacio escolar	Observación (OB-Nº)	Educadoras (EDU)
Estética	Calidad sensibilidad-estética: equilibrio entre belleza y armonía en la creación de ambientes de aprendizaje		
Funcional	Modo de utilización de los espacios, su polivalencia y el tipo de actividad para el que están destinados		
Temporal	Momentos en que los espacios son utilizados	Análisis de documentos: Proyecto Educativo de Centro (PEC)	
Relacional	Relaciones e interacciones generadas en el espacio escolar		

Fuente: elaboración propia.

4. Resultados

A continuación, se exponen los resultados del estudio en función de las dimensiones de análisis: dimensión conceptual, didáctica, física, estética, funcional, relacional y temporal.

4.1. Dimensión conceptual

Mediante esta dimensión, el equipo docente expone las concepciones que construye sobre el espacio escolar, junto a la imagen de infancia y sus múltiples posibilidades.

Las conceptualizaciones referentes al espacio escolar presentan algunas discrepancias en cuanto a la asimilación y práctica de dicho término. En concreto, hay dos factores clave que han incidido especialmente. El primero de ellos tiene que ver con la construcción terminológica de espacio escolar, definiéndolo como la esfera física que sustenta la práctica educativa: *los lugares en los que desarrollamos nuestra labor* (ENT-1-DIR); *la estructura que nos permite llevar a cabo todo cuanto queremos enseñar* (ENT-4-EDU). Desde esta perspectiva: *parece que el espacio escolar es catalogado como una especie de sala que refleja el modo en cómo pautar sus acciones* (OB-5-16). Sin embargo, desde una posición contrapuesta, se alude a que es: *el lugar que permite y ayuda al niño a desarrollarse* (ENT-7-EDU), concibiéndose el mismo como una zona que ofrece múltiples posibilidades de aprendizaje.

El segundo factor está relacionado con las condiciones particulares dotadas de significado y representación en las que parte del equipo docente relaciona el concepto de espacio y de ambiente al diseño estético: *el ambiente es pensar en cómo, de qué forma organizas ese espacio* (ENT-2-EDU); *el ambiente hace referencia al diseño que quiero para mi aula. El espacio nos va a ir marcando el tipo de ambiente* (ENT-5-EDU). Tales aclaraciones exponen la necesidad de una intervención docente para crear ese entorno, pero sin dar significatividad a esas condiciones de gran riqueza pedagógica.

En contraposición con lo expuesto hasta el momento, una educadora hace hincapié en que el ambiente no solo se refiere a la proyección estética del espacio, sino que es el resultado generado del mismo; *es todo aquello que se va creando conforme sucede* (ENT-8-EDU). Esta idea se reafirma insistiéndose en la relación indisoluble que ambos conceptos guardan entre sí: *sin espacio no hay ambiente* (ENT-3-EDU); *ambos presentan una relación estrecha* (ENT-7-EDU). Por tanto, se observa una clara contradicción entre los discursos y sus acciones, ya que permiten pensar en dos elementos claramente relacionados desde un marco formal y orden meramente funcional, pero no concebidos como un todo unificado. Es decir, como un espacio integrado, en el que las cualidades no solo son de naturaleza estética, sino generadoras de experiencias para el alumnado.

Siguiendo la línea anterior, el análisis de las opiniones de las educadoras confirma la regla de utilizar de manera teórica, pero no práctica, la máxima

pedagógica de “pensar en el niño”. En este sentido, se evidencia en las entrevistas ciertos titubeos sobre su conceptualización, confirmando sus respuestas bajo la aclaración de que: *en todo lo que se hace se tiene como primer referente al niño* (ENT-1-DIR); *teniendo en consideración los intereses, necesidades y motivaciones de los pequeños* (PEC.p.8). En su práctica, sin embargo, no siempre se observa lo anterior. Se refleja la necesidad de tenerlo todo preparado antes de comenzar la acción e interacción con los alumnos, satisfaciendo *las necesidades propias de la educadora y sin alterar sus espacios, los cuales no se transforman y se presentan como lugares estáticos y rígidos* (OB-21). Contención y dominio coinciden, bajo la imagen de un niño pasivo, *receptor de aquel mensaje que quiere transmitir su educadora y susceptible de aprender todo lo que desea enseñarle* (OB-15).

4.2. Dimensión didáctica

En las entrevistas realizadas se evidencia la necesidad de un cambio metodológico para huir de la insatisfacción que les ha provocado la planificación cerrada de las editoriales con las que han trabajado. Apuestan así por la capacidad propia de acción y liderazgo pedagógico: *en el curso anterior teníamos el método de trabajo por editorial, pero estábamos en un bucle, el cual hacía que no nos sintiéramos bien y mucho menos identificadas con estas propuestas tan predeterminadas* (ENT-3-EDU).

En cambio, el camino hacia nuevas conquistas educativas centra su mirada en el método de trabajo por proyectos (PEC). Un enfoque exento de formación permanente por parte del equipo educativo: *la formación que dispongo respecto a ello es la que cursé durante la carrera* (ENT-2-EDU); *quizás continuar formándonos bueno... sería uno de los puntos claves e importantes a atender, pero la falta de tiempo y disponibilidad lo complica* (ENT-4-EDU). Sin embargo, dejan constancia de ser una transformación de sus propias prácticas que irá evolucionando gracias a sus implicaciones continuas. De hecho, comentan que debido al gran empeño deciden elaborar sus propios materiales de trabajo: *nosotras elaboramos las fichas teniendo como apoyo algunos manuales didácticos* (ENT-1-DIR). En este sentido y teniendo en cuenta el estudio a pie de campo, surgen los siguientes interrogantes: *¿el hecho de personalizar los documentos (tipo fichas) es realmente huir del convencionalismo? ¿Realmente se produce un aprendizaje significativo donde el alumnado es el promotor de su propia experiencia?* (OB-16).

Desde la organización espacial, la temática impera sobre el acondicionamiento y creación de uno o varios espacios en la escuela. Así, al inicio de cada proyecto se utilizan dos espacios para la proyección estética ligada al contenido de trabajo: hall de entrada y asamblea de aula. A este respecto, se realiza un ligero diálogo entre los contenidos a trabajar y el espacio creado, potenciando el surgimiento de un ambiente de exploración con materiales cerrados y estructurados referidos al proyecto tratado (OB-17). No obstante, utilizan estos espacios para la presentación de las temáticas, cuya intencionalidad es meramente funcional, de motivación o presentación del proyecto previamente seleccionado y definido por las educadoras: *estas actividades se hacen para acercar al niño a la temática que vamos*



a trabajar. Es lo que nos da pie a hacer ese primer contacto con el proyecto (ENT-3-EDU). Posteriormente, una vez desarrolladas las experiencias, se procede a la eliminación de los espacios recreados, volviendo a la organización habitual del aula, pero sin que perviva ninguna huella documental de las vivencias compartidas ni se produzca reflexión pedagógica sobre lo proyectado y vivenciado.

La escuela va avanzando en su propia configuración pedagógica. Huye de los intereses económicos y comerciales que a menudo están en la base de las propuestas didácticas, pero aún no toma como referencia una concepción de infancia empoderada y protagonista, participe de esa formulación y configuración pedagógica. Por tanto, atendemos a una escuela concebida como institución bajo la idea de *servir a la infancia*, frente a una escuela como centro de vida, de juego, y de relación de *construir con la infancia*.

4.3. Dimensión física, estética y funcional

El análisis de los datos obtenidos permite interrelacionar la dimensión física, estética y funcional, puesto que las mismas justifican una panorámica cohesionada del sentido metodológico en cuanto a sus condiciones arquitectónicas, de diseño y uso de los espacios.

Atendiendo a las condiciones arquitectónicas exteriores, se trata de un centro bien conservado: *es la primera escuela de Huelva y provincia que tiene en dimensiones la mejor arquitectura escolar (ENT-1-DIR).* En relación con su apariencia estética, responde a una imagen, ola de mar, siendo claramente identificada y distinguida respecto a los edificios próximos tanto por su forma como por su color azul. Además, se encuentra posicionada en un recinto acotado por áreas verdes y vallas a media altura, espacios que no son tenidos en cuenta para la realización de actividades: *son zonas inutilizadas, puesto que no son arriesgados para el alumnado (ENT-7-EDU).*



Imagen 2. Plano tridimensional de la escuela infantil.
Fuente: elaboración propia.

Los patios, interior y exterior, son caracterizados como dos de los espacios principales de la escuela. El patio interior, situado en la parte central del edificio, es una zona amplia y acorchada, con luz natural y acotada por muros a media altura sin

acceso directo por parte del niño. El patio exterior se caracteriza por su gran amplitud, contando con dos superficies claramente identificadas (zona acorchada propuesta para el movimiento y un arenero circular), y una delimitación física fuerte por medio de elementos fijos e inamovibles (columpios y resbaladeras). *Ambos espacios son utilizados fundamentalmente como zonas recreativas (OB-7).*

El huerto, en cambio, es un espacio olvidado y sin uso en la escuela. Es una zona neutral que presenta falta de mantenimiento. Ante ello, se apunta a que: *es un espacio no apropiado, puesto que no está adaptado para el alumnado [...] no es seguro (ENT-2-EDU).*

Referente a las condiciones arquitectónicas interiores, es un edificio de dos plantas, distribuido en 17 estancias, las cuales se encuentran comprendidas, según su metodología de trabajo, en espacios de uso común y aulas. Entre los espacios de uso común, se encuentran: entrada-hall, catalogada por las educadoras como el corazón de la escuela, puesto que se transforma y decora con las producciones del proyecto de trabajo, además de ser una de las zonas que mayor cuidado estético presenta, ya que está pensada para la familia, atendiendo a los criterios de flexibilidad, accesibilidad y estimulación. En este sentido, tiene una funcionalidad expositora: *la entrada es el alma de la escuela porque es el lugar para recibir y exponer lo que hacemos (ENT-3-EDU), donde observamos un espacio tipo galería para el recibimiento (OB-12). La sala de usos múltiples, por su parte, presenta un carácter polivalente, puesto que es compartida con el servicio de ludoteca y, además, es un espacio cuyo diseño está pensado para establecer momentos de descanso y sosiego (OB-30).*

El comedor y la cocina, delimitados con el resto de los espacios por medio de puertas correderas que preservan la seguridad desde el exterior, son de grandes dimensiones y con buena iluminación. En cuanto al comedor, está claramente delimitado gracias a la disposición del mobiliario fijo, donde cada grupo-clase hace uso de una mesa al completo e identificable con colores. El diseño de las mesas, rectangular, responde a una horizontalidad, donde los discentes se distribuyen de manera frontal. Estas, igualmente, dificultan la supervisión y acceso directo de las educadoras para atender al niño. De la misma forma, presenta una capacidad insuficiente para acoger a todo el alumnado en el momento de la comida, viéndose también limitado por no tener las sillas adaptadas para 1-2 años. Esto mismo es completado con la aclaración de una educadora, alegando que: *no solo acudo por este motivo, sino también por el ambiente que se crea en los momentos en los que están todos juntos, provocando nerviosismo y menor control. Es por eso por lo que utilizo el aula para comer (ENT-2-EDU).* Respecto a su apariencia estética, es un lugar neutral, carente de imágenes y/o fotografías de experiencias desarrolladas en este espacio. Por consiguiente, tales hechos evidencian un uso exclusivo, el de la comida.

La cocina, por su parte, es un espacio con dependencia propia. Se trata de un *uso exclusivo para satisfacer la necesidad de alimentación y donde el alumnado no tiene acceso (OB-28).* Desde el plano simbólico-relacional, es un lugar ausente de los

planteamientos didácticos, tomándolo para satisfacer un servicio propio, el de la alimentación.

Respecto a las aulas, son consideradas el espacio por excelencia en la escuela, ya que encaminan y guían el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo la seguridad y la comodidad que proporcionan. Esto mismo permite evidenciar la presencia de jerarquía entre los diferentes escenarios, mientras que el aula tiene un rol significativo para la acción didáctica siendo uno de los espacios predilectos para el equipo docente. *Los demás espacios comunes tienen una funcionalidad concreta y un tiempo delimitado, como es el caso de ambos patios, considerados como zonas únicamente recreativas o el comedor destinado para satisfacer en exclusiva la alimentación (OB-13); los otros espacios lo utilizamos según veamos, el patio interior para días de lluvia o para alguna visita; el patio exterior igual, y el comedor para comer, pero nosotras donde solemos estar la mayoría del tiempo es en las aulas (ENT-1-DIR).*

Todas las aulas presentan una estructura organizativa vertical cuyo criterio básico es la edad², y cuyos interiores responden a un modelo de espacio clasificado por rincones iguales en todas las aulas y claramente delimitados en función al tipo de actividad y tiempo de permanencia. Sus decisiones en cuanto a la organización espacial les permiten, según las educadoras, lograr tres objetivos: atender a la formación de hábitos, focalizar de manera organizativa las tareas, así como respetar las normas y los intereses de cada persona. *La estrategia didáctica nos ha llevado a diversificar y aprovechar bien el aula en función a lo que nosotros queremos conseguir, que es la autonomía, y centralizar bien el espacio a la hora de llevar a cabo las actividades de aula (ENT-4-EDU).* Estos objetivos responden a una planificación que tiende a no reconocer a cada grupo-clase como único y singular, a no atender realmente a las necesidades psicoevolutivas, y de desarrollo autónomo y sus propios intereses.

A su vez, son espacios usados para actividades individuales (estimulación y juego libre), en pequeño grupo (mesas de trabajo) y en gran grupo (zona de exploración), respondiendo a una organización fija para mantener un orden ligado a los momentos clave de actividad (rutinas). Asimismo, los rincones son espacios inflexibles y permanentes, albergando la asamblea, zona de higiene, de sueño y juego, y donde parte del equipo docente concluye en que dicha distribución [...] *permite mantener un mayor control en el momento de hacer uso de estos (ENT-3-EDU).*

Por último, a nivel estético, *presentan una gran saturación de elementos visuales (cartelería plastificada e infantilizada) y sin evidencias claramente sensoriales, con cierto caos en las distintas zonas, exponiendo incluso contenidos que no se trabajan (OB-20).* Así pues, el sentido estético se confunde, en ocasiones, con la mera decoración, resultando esta excesiva y alejada del trabajo pedagógico.

² La ratio en primer ciclo es: 8 alumnos de cero a un año; 13 de uno a dos, y 20 de dos a tres años (Decreto 149/2009). La ratio de esta escuela oscila alrededor del 50% en cada tramo de edad.

4.4. Dimensión temporal

La organización por rincones en las aulas permite llevar a cabo una dinámica de trabajo temporal propia y dirigida. Se recurre así a actividades rutinarias que forman parte de la jornada escolar y que, a su vez, son complementarias a cualquier proyecto que se desarrolle. Todas las actividades se desarrollan diariamente en los tres rangos de edad adaptadas a las necesidades de su alumnado relativo a su procedimiento y tiempo estimado: cuento, asamblea inicial, acondicionamiento de las zonas de trabajo, psicomotricidad fina y gruesa, y asamblea de despedida (PEC). A tales efectos, parte del equipo docente aboga por establecer una organización fija que ayude y apoye los momentos y usos de los espacios. En este caso, inciden en cuatro aspectos clave: la necesidad de valorar el tiempo de la actividad en función de la zona en la que se desarrolle, la necesidad de coordinación entre las distintas zonas expuestas, el tipo de agrupamiento designado, y la proximidad entre las distintas zonas para gestionar las actividades: *tener una rutina interiorizada que nos permita, a través de ese espacio, controlar los momentos* (ENT-4-EDU).

Como se ha podido observar, el tiempo empleado para cada una de las actividades se encuentra en sintonía con el uso de los distintos espacios dispuestos. Para el desarrollo de dichas actividades, las educadoras previamente diferencian cada uno de los espacios que van a utilizar, donde lideran y dirigen sus momentos de acceso. En este sentido, los procesos de elaboración de tareas marcan claramente una gestión estructurada a través de un horario, a veces, flexible y adaptativo a las necesidades que se presentan durante la jornada escolar. En cambio, las diferentes zonas utilizadas permanecen prácticamente inalterables. En definitiva, tales espacios atestiguan y dan veracidad a un contexto enmarcado por un enfoque funcional e invariado, que no siempre permiten transformaciones en el propio diseño estético-pedagógico.

4.5. Dimensión relacional

Esta dimensión ofrece una imagen de escuela con espacios para facilitar los encuentros interpersonales entre el alumnado de un mismo grupo en el caso de las aulas, y en gran grupo respecto al patio. En el caso del patio, este cuenta con zonas amplias destinadas al juego libre en gran y pequeño grupo. Respecto al aula, se evidencian diferentes zonas, como la asamblea o la zona de juegos, espacios para el trabajo individual, y espacios para la higiene y la alimentación (OB-8). Asimismo, se evidencian tres modalidades de acceso: libremente (en el caso de las zonas mayormente de uso recreativo), por orden directa del docente (zona de trabajo y asamblea) y por rutina (cuando se trata de actividades de uso diario vinculadas fundamentalmente a cubrir las necesidades fisiológicas de los escolares) (OB-15-32).

Por su parte, el hall de entrada es uno de los espacios que *acapara mayores interacciones y relaciones por parte de las familias* (OB-18). En el mismo se exponen únicamente algunos materiales relacionados con los proyectos de trabajo desarrollados en las aulas. En consecuencia, este espacio escolar *no se aprovecha para establecer conexiones simbólicas entre la comunidad educativa en su conjunto*



(OB-26), obviándose así la oportunidad de establecer nuevos encuentros de socialización y aprendizaje.

En definitiva, se observa un control total del uso de estos espacios escolares por parte de los docentes. Asimismo, se palpa la ausencia de espacios que evolucionen con cada proyecto de trabajo, utilizándose de forma física e instrumental, y son escasas las posibilidades para que el alumnado interaccione de una manera más libre y sin seguimiento dirigido.

5. Discusión y conclusiones

Según Einarsdottir (2003), el concepto de espacio responde, entre otras cuestiones, a un conocimiento tácito. Las concepciones del equipo docente son resultado de la experiencia práctica adquirida a lo largo del tiempo. Asimismo, dicho colectivo sostiene concepciones comunes bajo los términos de *lugar* o *estructura*, de tal forma que tanto estas como las prácticas derivadas de ellas confieren un carácter indiferenciado. Esta concepción tradicional se encuentra ante una perspectiva del espacio en la que confluyen tres cualidades básicas: funcionalidad física, usos análogos y capacidad de transformación esporádica. En este sentido, Abad (2009) va más allá de estos tres aspectos, añadiendo la ausencia de una cuarta cualidad, la significación simbólica. El espacio escolar no solamente está caracterizado por objetos, materiales o el diseño expuesto, sino que es el cúmulo de todo lo anterior junto con las relaciones lo que da lugar a la configuración de los ambientes de aprendizaje. Por consiguiente, el conocimiento que se expone a lo largo del estudio referente al espacio escolar se entiende desde la capacidad de *servir a*, a lo que Laorden y Pérez (2002) lo catalogan como *continente*. Estas percepciones son contrapuestas a las de Weyland y Attia (2015), quienes reivindican la comprensión de los espacios escolares como lugares que pasan a *servir para* o, lo que es lo mismo, de un espacio de posiciones a un espacio de situaciones.

Por su parte, a pesar de que esta escuela infantil cuenta con una arquitectura innovadora que podría facilitar espacios de encuentro, relación y aprendizajes; sus oportunidades no son concebidas por el equipo docente. Sobresale así un modelo organizativo donde la asistencialidad aún cobra mucho protagonismo y hay menos opciones para optar por unos criterios adaptados a cada grupo-clase (Pascal, 2019).

Esto mismo tiene que ver con el modelo de enseñanza desarrollado. A pesar de los esfuerzos de la escuela por cambiar la metodología hacia prácticas más flexibles y que partan de la necesidades e intereses de la infancia, aún predomina el control y la directividad de los procesos por parte de los adultos, sin apenas margen para el descubrimiento o exploración de la infancia. Se atiende a un conocimiento que se presenta prácticamente cerrado y ya construido en base a la planificación docente con actividades y materiales estructurados previamente fijados. Ante ello, se percibe la necesidad de incluir materiales diversos que, siguiendo a Guerra (2019), potencien múltiples lenguajes expresivos y, sobre todo, proporcionen recorridos al



pensamiento creativo y permitan la participación de los niños al manipularlos, transformarlos y crear nuevos escenarios de aprendizaje.

Esta conceptualización nos permite cuestionarnos los cuatro principios clave imperantes de cualquier proyecto educativo: significatividad, identidad espacial, autonomía, y orden y equilibrio estético, principios todos ellos que, apoyándonos en Zabalza (2010), reflejan la propia identidad de la escuela hacia el valor y el sentido que esta le otorga a la variable espacial.

El principio de significatividad tiene por objetivo contemplar espacios desde la perspectiva del niño, espacios para la escucha, el juego y la relación. Tras los resultados obtenidos, la escuela promueve una imagen de infancia limitante que acentúa la necesidad de protección a expensas de un reconocimiento personal, propio y diferenciado. Trueba (2017), por su parte, alega el sentido de no superar el *etnocentrismo* que los docentes todavía presentan para respetar una cultura infantil propia y diferenciada.

El principio de identidad espacial representa la proyección de lugares seguros, familiares y singulares. En este sentido, las observaciones reflejan este principio desde su acepción puramente nominal. Es decir, nombres, símbolos y dibujos que responden a una función meramente decorativa y de orden funcional. En contraposición a ello, Tonucci (2019) reivindica el hecho de potenciar estos contenidos, cuyos espectadores actúen como protagonistas de las intervenciones que en esos escenarios se producen. Se ha de documentar las acciones de los niños e incorporarlas a los muros de la escuela como huellas culturales que ella misma produce (González-Falcón, 2021).

Respecto al principio de autonomía, este se evidencia al alcanzar destrezas y habilidades de orden físico, por ejemplo, lavarse las manos, comer solo... bajo la concepción de *hacerse mayor* y tomando tales cuestiones como obstáculos que deben superar para parecerse a un adulto. Desde el plano físico, no se promueve la autonomía, curiosidad y descubrimiento, puesto que no se trabaja el acceso espontáneo a diferentes lugares de modo atrayente y provocador, suscitando preguntas que lleven a investigar los objetos, elementos y espacios que configuran el entorno próximo de los niños.

El principio de orden y equilibrio estético es uno de los aspectos imprescindibles para crear espacios en armonía y de bienestar. Con respecto al orden en la escuela, se puede traducir desde la rigidez y autoritarismo asociado a normas fuera de toda improvisación. Es el educador quien decide los tiempos y el modo en cómo crear las normas de organización y acceso. Desde el plano físico-estético, se encuentra un exceso de estímulos puramente visuales. A este respecto, se aboga por cuidar la presentación y posición de los materiales y recursos que permitan un equilibrio cromático, así como favorecer la calidad de sus espacios (Álvarez-Núñez, 2017).

En esta tónica, a pesar de las primeras declaraciones de que en la escuela infantil se actúa partiendo siempre del niño, las prácticas observadas y analizadas sugieren otros intereses principales centrados en los propios adultos y ente los que destaca la comodidad y seguridad que les proporciona el control de la actividad de los más pequeños. Así, la metodología y proyectos de trabajo son definidos únicamente por el equipo docente sin tener en cuenta los intereses de los pequeños. Del mismo modo, los espacios se utilizan desde una perspectiva de orden físico-organizativo y funcional, destacando las aulas como los escenarios principales donde contener la actividad didáctica. El patio, tanto interior como exterior, se utiliza especialmente como lugar recreativo, y otros espacios (cocina, huerto, comedor, espacios limítrofes de la escuela, etc.) pasan desapercibidos para otro tipo de actividades educativas (Ceciliani, 2019).

Por otro lado, se destaca la transformación y uso del hall o entrada de la escuela, cuyas destinatarias principales son las familias. Así pues, este espacio se presenta como el lugar para la *rendición de cuentas* ante la necesidad de mantener la confianza de la familia. De acuerdo con Moss (2014), este se convierte en un aliado para satisfacer las necesidades comerciales de los adultos, obviándose las razones pedagógicas que deben fundamentar la actuación educativa a partir de los intereses, características y necesidades de los niños.

En ese sentido, se destaca una pedagogía adultocéntrica donde el niño sigue definiéndose por lo que carece, no tiene o aún le falta para ser un adulto y ciudadano de pleno derecho. Y en la que la escuela se esfuerza, por un lado, en proteger y cuidar a la infancia y, por otro, en acompañarla en su proceso de crecimiento evitando riesgos innecesarios y situaciones incómodas para los adultos. El uso y organización del espacio se proyecta desde esta perspectiva. Se pierden así oportunidades para estimular, observar y documentar las acciones, tanto guiadas como espontáneas, de los niños.

A pesar de ello, las educadoras parten y se nutren de sus experiencias profesionales para intentar mejorar su labor, aunque dicho proceso no viene acompañado de la necesaria formación y reflexión teórica. Así, algo tan cotidiano como es el espacio en el que están inmersos y con el que pueden desarrollar su acción educativa, se convierte en un auténtico desconocido cuando el equipo docente trata de definirlo. Se dan respuestas estereotipadas debido a actos reflejos donde emiten un valor predeterminado y usual en relación con su propia práctica. Debido a esa falta de reflexión continua y de formación, se exponen criterios simples en su organización y uso, sin atribuir en ningún caso una clara justificación pedagógica. En este sentido, Tosi (2019) sostiene que, en el marco de la autonomía de la gestión escolar, es necesario impulsar dispositivos de colaboración social e institucional que posibiliten a las comunidades escolares jugar un rol más activo para el desarrollo de innovaciones curriculares.

Por consiguiente, se ha de apostar por un equipo dinamizador que intensifique sus propios proyectos, siendo necesario una formación continua y actualización permanente respecto al desarrollo y cambio de un nuevo modelo didáctico que,



siguiendo a Ruíz de Velasco y Abad (2019), ponga de manifiesto la configuración del espacio, así como su sentido pedagógico y simbólico. En este sentido, se han de visibilizar los espacios y escenarios que permanecen ocultos, sin uso, en las escuelas y las razones que lo justifican. Uno de las más comunes es el temor de los docentes ante el riesgo físico que la exploración y juego en determinados espacios (cocina, huerto, espacios limítrofes de la escuela...) puede suponer para la salud de los pequeños. La cuestión de la seguridad conecta, de este modo, con el control que los adultos ejercen en las acciones de los niños, limitando su autonomía y aprendizaje. Según Hansen (2014), es imprescindible reflexionar sobre qué significa contar con espacios seguros para la infancia, siendo fundamental atender a las necesidades físicas y fisiológicas, pero también a las emocionales y simbólicas.

En cuanto a las limitaciones del estudio, hubiera sido deseable disponer de mayor tiempo para corroborar algunas afirmaciones y puntos de vista entre los agentes entrevistados, así como para contrastar aún más la información con evidencias recogidas en las observaciones. A pesar de ello, es necesario avanzar en el reconocimiento y valoración del espacio escolar como generador de oportunidades educativas. Esto afianzaría la intervención en su quehacer pedagógico, dando paso a nuevas estrategias metodológicas. En definitiva, se necesita contar con estudios que se ocupen de evidenciar experiencias y casos similares como ejemplos de buenas prácticas, sin pretensión de generalizar dichos resultados a otros contextos; desarrollando así líneas de investigación que doten de valor y sentido pedagógico a la configuración espacial.

Referencias bibliográficas

- Abad, J. (2009). *Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/9161/>
- Álvarez-Núñez, Q. (2017). La dimensión olvidada. El papel de los factores organizativos en la formación de los maestros de primaria según las percepciones de su profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 164-181. <https://n9.cl/is3vz>
- Arias, I.C. (2018). Ambientes escolares: un espacio para el reconocimiento y respeto de la diversidad. *Sophia*, 14(2), 84-93. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.852>
- Belingardi, C., Morachimo, L., Prisco, A., Renzi, D. y Tonucci, F. (2018). *Manuale di progettazione partecipata con i bambini e le bambine*. Zeroseip.
- Benade, L. (2021). Flexible and innovative learning spaces: An exploration of parental perspectives on change, consultation and participation. *European*

Educational Research Journal, 0(0), 1-17.
<https://doi.org/10.1177/14749041211041204>

Bondioli, A. y Nigito, G. (2011). *Tiempos, espacios y grupos: el análisis y la evaluación de la organización en la escuela infantil: DAVOPSI*. Graó.

Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecología del desarrollo humano*. Paidós.

Byers, T., Imms, W. y Hartnell-Young, E. (2018). Comparative analysis of the impact of traditional versus innovative learning environment on student attitudes and learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 167-177.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.07.003>

Cagliari, P., Castagnetti, M. y Giudici, C. (2018). *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia*. Morata.

Ceballos, N., Susinos, T. y García, M. (2018). Espacios para jugar, para aprender. Espacios para relacionarse. Una experiencia de voz del alumnado en la escuela infantil (0-3años). *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 117-135.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300117>

Ceciliani, A. (2019). Spazi e attività per una scuola innovativa. *Formazione & Insegnamento*, 17(2), 115-129. <https://www.pensamultimedia.it/pensa/wp-content/uploads/2019/10/FORMAZIONE-2-2019.pdf>

Ceppi, G. y Zini, M. (1998). *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente di infanzia*. Reggio Children e Comune di Reggio Emilia-Nidi e Scuole Della Infanzia.

Corbin, J. y Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.

Einarsdottir, J. (2003). Principles underlying the work of Icelandic preschool teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(1), 39-53.
<https://doi.org/10.1080/13502930385209051>

Eslava, C. (2014). Ambientes para la infancia: escuelas entre experiencia y proyecto. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2), 51-80.
<http://www.reladei.net>

Giraldo, L.M. y Giner, 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 del Profesorado*, 23(4), 174-195. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11716>

González-Falcón, I. (2021). *Diseño de ambientes de aprendizaje, materiales y recursos didácticos. Proyecto Docente e Investigador. Titular de Universidad*. Departamento de Pedagogía, Universidad de Huelva, Material Inédito.

- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. y Fitzgerald, R. (2013). *Investigación ética con niños*. Centro de Investigaciones de UNICEF -Innocenti.
- Guerra, M. (2019). *Materie intelligenti. Il ruolo dei materiali nos strutturatu naturali e artificiali negli apprendimenti di bambine e bambini*. Edizioni Junior.
- Hall, T. (2017). Architecting the “third teacher”: Solid foundations for the participatory and principled design of schools and (built) learning environments. *European Journal of Education*, 52, 318-326. <https://doi.org/10.1111/ejed.12224>
- Hansen, E.B. (2014). Categorizing risky play-how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252. <http://dx.doi.org/10.1080/13502930701321733>
- Iglesias, M.L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49-57. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a03.pdf>
- Junta de Andalucía. (2009). *Decreto 149/2009, de 12 de mayo, por el que se regulan los centros que imparten el primer ciclo de la educación infantil* (BOJA nº 92, de 15 de mayo), Sevilla, Consejería de Educación. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2009/92/1>
- Kellock, A. y Sexton, J. (2018). Whose space is it anyway? Learning about space to make space to learn. *Children's Geographies*, 16(2), 115-127. <https://doi.org/10.1080/14733285.2017.1334112>
- Laorden, C. y Pérez, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 25, 133-146. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/243780.pdf>
- Lera, M.J. y Oliver, R. (2002). *La escala ECERS-R, versión española*. Documento interno del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla. <http://www.psicoeeducacion.eu/psicoeeducacion/ECERS-R.pdf>
- Loughlin, C. y Suina, J. (2001). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Morata.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Malatesta, S. y Granados, J. (2017). La contribución de la geografía de los niños y de las niñas a la enseñanza de la geografía. *Documents d'anàlisi geogràfica*, 63(3), 631-640. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/dag.483>

- Matthews, H. y Limb, M. (1999). Defining an agenda for the geography of children: review and prospect. *Progress in Human Geography*, 23(1), 61-90. <https://doi.org/10.1191/030913299670961492>
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Cualitativa*, 24(1), 147-164. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321886008>
- Moss, P. (2014). *Transformative Change and real Utopias in Early Childhood Education: A Story of Democracy, Experimentation and potentiality*. Routledge.
- Ortiz, A. (2007). Geografías de la infancia. Descubriendo “nuevas formas de ver” y de entender el mundo. *Documents d’anàlisi geogràfica*, 49, 197-216. <https://ddd.uab.cat/pub/dag/02121573n49/02121573n49p197.pdf>
- Pascal, C. (2019). Contested spaces in early childhood research: advocating a dialogic approach. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 153-156. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579543>
- Rinaldi, C. (2021). *En diálogo con Reggio Emilia: escuchar, investigar y aprender*. Morata.
- Ruíz de Velasco, A. y Abad, J. (2019). *El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Graó.
- Saiz, A. y Ceballos, N. (2021). Nadie tiene las paredes en rojo: investigando las geografías escolares de la infancia. *Cadernos de Pesquisa*, 51, 1-27. <https://doi.org/10.1590/198053147921>
- Sandín, M.P. (2010). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Saussois, N., Dutilleul, M. y Gilabert, H. (2012). *Los niños de 4 a 6 años en la escuela infantil*. Narcea.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Strong-Wilson, T. y Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia’s environment as third teacher. *Theory into Practice*, 46(1), 40-47. <https://doi.org/10.1080/00405840709336547>
- Tonucci, F. (2019). *Por qué la infancia*. Planeta.
- Tosi, L. (2019). *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, allestire e utilizzare ambienti di apprendimento*. Giunti Scuola.
- Trueba, B. (2017). Guía para el análisis y la evaluación de los espacios escolares. Propuesta desde un paradigma constructivo en contextos de interacción y participación. *Educar de 0 a 6 años*, (166), 4-10.

Vecchi, V. (2018). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en Educación Infantil*. Morata.

Veloso, L. y Marques, J.S. (2017). Designing science laboratories: Learning environments, school architecture and teaching and learning models. *Learning Environments Research*, 20(2), 221-248. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9233-1>

Weyland, B. y Attia, S. (2015). *Progettare scuole tra pedagogia e architettura*. Guerini.

Zabalza, M.A. (2010). *Didáctica de la Educación Infantil*. Narcea.

Contribuciones del autor: Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: K.A.D. contribuyó con la recogida de datos, diseño del apartado metodológico y redacción del apartado de resultados. J.R.M.D. contribuyó en la búsqueda bibliográfica y elaboración del apartado de marco teórico. I.G.F. contribuyó en la coordinación de la estructura y proceso de escritura, además de la creación del apartado de discusión y conclusiones.

Financiación: Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (CAS17/00125).

Agradecimientos: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España; Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO) de la Universidad de Huelva; Grupo de Investigación Educativa DOCE (HUM-668) de la Universidad de Huelva.

Conflicto de intereses: La autoría declara que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: El equipo de investigación cuidó con esmero las necesidades, características e intereses de los niños y niñas, a fin de no interrumpir o bloquear procesos; no registró ni compartió ningún dato o fotografía sin el previo consentimiento de las familias y educadoras; y garantizó el anonimato en la difusión de resultados.

Cómo citar este artículo:

Álvarez Díaz, K., Márquez Díaz, J.R & González Falcón, I. (2023). El Espacio Escolar como Generador de Oportunidades Educativas. Un Estudio de Caso en una Escuela Infantil. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 27(2), 171-193. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.22768>