

La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones.

Maria A. Riera Jaume

Maria Ferrer Ribot

Catalina Ribas Mas

Universidad de las Islas Baleares, España

Resumen

En estos últimos 10 años se han ido generando en nuestro contexto, experiencias en Educación Infantil centradas inicialmente en una nueva organización y distribución de los espacios del centro pero que conllevan innovaciones metodológicas y cambios educativos importantes. Ya son muchos los centros que incorporan el trabajo por ambientes en su proyecto. Esta propuesta espacio-temporal-relacional implica en muchos casos un replanteamiento del proyecto educativo, de manera que la escuela se va transformando en un sistema más abierto, flexible y dinámico. Seguramente, en cada centro, el trabajo por ambientes tiene una organización particular

The organization of space for learning environments in Early Childhood Education: meaning, history and reflections.

Maria A. Riera Jaume

Maria Ferrer Ribot

Catalina Ribas Mas

Universidad de las Islas Baleares, España

Abstract

In the last 10 years experiences in early childhood education have been generated in our context, especially those which initially focused on a new organization and distribution of space in the school. This presupposes methodological innovation and important educational changes. Nowadays there are many schools that incorporate different working environments in their projects. This space-temporal-relational proposal implies in many cases a rethinking of the educational project so that the school becomes a more open, flexible and dynamic system. Certainly, the work environment in each educational center has a particular organization and

y encontramos posiblemente diferencias significativas. A lo largo de este artículo exploraremos algunos de los significados y antecedentes implícitos en esta metodología de trabajo con la intención de ayudar a esclarecer, a contextualizar y reflexionar sobre esta práctica educativa.

possibly significant differences. Throughout this article some of the meanings and history implicit in this methodology will be explored in order to help clarify, contextualize and reflect on this educational practice.

Palabras clave: Espacio-ambiente, Ámbito, Ambiente de Aprendizaje, Rincones, Talleres.

Key words: Space-friendly, Environment, Learning Environment, Corners, Workshops.

Significados y concepciones en el uso del espacio educativo

Revisaremos algunos de los términos que utilizamos, denominaciones que han ido cambiando en función de la consideración que se le ha atribuido al espacio en el ámbito educativo, desde la simple acepción del espacio físico como lugar donde se desarrolla la actividad educativa hasta la comprensión del espacio como elemento clave de la acción educativa. Ámbito, ambiente, ambientes de aprendizaje o la idea de *learning landscape* son algunas de las acepciones terminológicas que llevan implícitas reflexiones que nos ayudan a comprender otros sentidos y significados del espacio educativo. El espacio entendido no sólo como continente sino como contenido, como red de significados y de relaciones que se construyen y reconstruyen.

El espacio como ámbito: elemento de vínculo y conexiones

Entender el espacio como *ámbito* desde la perspectiva de López Quintas (1987, 2009) es entenderlo no como un simple cubículo sino como una red de relaciones entre adultos, niños, objetos materiales y acontecimientos. El espacio como estructura espacio-temporal que conecta los acontecimientos es lo que el autor denomina *ámbito*.

Así, el ámbito se entiende como lugar habitable de encuentro, como espacio dinámico, interrelacional a partir de relaciones móviles y dinámicas que se van transformando y modificando, invitando a la complejidad de las actuaciones de los niños y adultos que lo habitan. Desde la pedagogía Reggiana se recoge esta idea del espacio *ambital* entendido como vínculo y conexión en el diseño de sus escuelas.

Lo podemos entender como un espacio dinámico, interrelacional, cualificado y abierto a las posibilidades múltiples de las actuaciones humanas, a las cuales da sentido existencial (...). Una habitabilidad espacial que -para Malaguzzi- realza una arquitectura cultural que decide la cualidad del trabajo de los adultos y la cualidad de la vida de los niños (Hoyuelos, 2006, p. 76).

Entender el trabajo por ámbitos se refiere también a organizar los espacios de tal modo que ayuden a crear conexiones entre las experiencias educativas.



Fuente: Elaboración propia

Foto 1. Laboratorio de biblioteca en la Scuola dell'Infanzia La Filastrocca (Pistoia)

López Quintás (2009) habla de la condición *ambiental* de la vida humana, refiriéndose a la idea de que el ser humano convierte los espacios en ámbitos porque es “un ser que habita” y que crea, por necesidad ineludible, ámbitos de encuentro y convivencia. Si observamos cómo los niños utilizan los espacios veremos su gran capacidad de construir y deconstruir ámbitos. En algunos momentos, utilizan los espacios con la misma finalidad para la que habían sido diseñados, pero otras veces, modifican totalmente su función.

Malaguzzi cree que las criaturas tienen derecho a participar de un ámbito capaz de solicitar y de convertirse en un interlocutor complejo de esas capacidades para que éstas se puedan, cualitativamente, expresar y desarrollar profundamente (Hoyuelos, 2006, p. 73).

En este sentido, Ceppi y Zini (1998) se refieren a la idea de epigénesis como la cualidad de los espacios para modificarse favoreciendo la capacidad de los niños de transformar y modificar el ambiente en el que se encuentran. “La escuela se concibe como espacio dinámico y cambiante que se transforma y acopla a las necesidades de sus habitantes” (Riera, 2005, p. 34).

El espacio como ámbito: elemento de vínculo y conexiones

Entender el espacio como *ambiente* es entender las relaciones entre el hombre y el entorno en el que participa así como la capacidad de poder proyectarnos en él.

El término “ambiente” surge a principios del siglo XX como una aportación de los geógrafos para ampliar el alcance de la palabra medio, la cual hacía referencia de manera exclusiva al aspecto físico, dejando de lado la influencia de los seres humanos en la transformación del entorno (Raichvarg, 1994). Según el autor, el ambiente se deriva de la interacción del hombre con el entorno que lo rodea, debe trascender la noción de espacio físico y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. Desde esta perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura. “Un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores” (Raichvarg, 1994, p. 21).

Pero también la psicología ambiental a partir de los años 60 empezó a

ocuparse de la relación entre el hombre y su medio ambiente desde una interacción activa con el medio con capacidad para transformarlo. Según la visión de Bell, Greene, Fischer y Baum (2001) desde la psicología ambiental se estudian las relaciones molares entre la conducta, la experiencia y los ambientes construidos y naturales. Así, “la persona no tiene una relación pasiva y unilateral con su medio ambiente, sea éste artificial o natural; es un organismo activo, emprendedor y luchador, capaz tanto de seleccionar como de modificar dicho ambiente” (Lee, 1981, p.8). Esta relación entre organismo y ambiente solicita lugares donde los niños puedan satisfacer sus necesidades de desarrollo.

Desde una perspectiva más ecológica Vayer, Duval y Roncin (1993) se referían a la interacción sujeto-entorno en la Escuela Infantil a partir de investigaciones centradas en las relaciones y comunicación en el aula. Hacían hincapié en la seguridad, capacidad de autonomía e información que el entorno podía ofrecer a los niños según la organización del espacio, la distribución de los equipamientos y la selección de los materiales y propuestas.

La interacción sujeto-entorno es mucho más amplia, porque para el niño el entorno son los otros niños, aquellos que le parecen más accesibles, y son también los espacios, con sus muebles y sus límites, son los objetos con los que se puede actuar o imaginar. Antes que nada, el entorno es la invitación a actuar (Vayer, Duval y Roncin, 1993, p. 15).

Según los autores, para que los niños se sientan seguros y gocen de autonomía la actividad debe ser organizadora y que el entorno contenga cierta información y modelos de acción o de conducta.

Algunos estudios anteriores, como los de Sancho y Hernández (1981), ya se habían ocupado de la relación entre el entorno escolar y la conducta en aulas de educación preescolar, centrando su investigación en la ocupación que hacían los niños del espacio, de la capacidad de “hacerlo propio” y de los desplazamientos que realizaban. El ambiente se concebía ya como territorio de exploración y como primer abecedario (Frabboni, Galletti y Savorelli, 1980).



Fuente: Elaboración propia

Foto 2. Ambiente de construcciones en el CEIP Establiments (Palma de Mallorca)

Cano y Lledó (1995) a finales de los 90 se referían al concepto de ambiente educativo enfatizando también las interacciones que en él se producían y la capacidad de poder proyectarnos en él pero especialmente de la capacidad de los niños para utilizarlo y apropiarse de él. “Actualmente, por espacio o entorno escolar, nos vamos a referir indistintamente a una u otra denominación, no sólo se considera el medio físico o material sino también las interacciones que se producen en dicho medio” (p. 9).

Movimiento, desplazamiento, utilización y, sobre todo, capacidad de transformación, son los factores básicos para “apropiarnos” del entorno, para establecer una relación plena Individuo-Medio (...). No hacemos “nuestro” un espacio por ocuparlo, por estar en él simplemente, sino por la capacidad de utilizarlo y transformarlo, por ser capaces de poder proyectarnos en él (Cano y Lledó, 1995, p.14).

Los autores se referían, también, a las características y principios que debía tener un ambiente educativo como facilitar el contacto con materiales o actividades diversas, ofrecer escenarios distintos, y que el entorno fuera dinámico y adaptable evolucionando con el grupo.

Más recientemente, Bonàs (2010) se referirá al diálogo entre lo interno y lo externo. “Tocar el mundo” aparece no sólo como símbolo o metáfora, sino como una realidad que permite al niño ponerse en contacto con el exterior al tiempo que se deja impregnar de este exterior internamente (Bonàs, 2010, p.33).

El espacio como ambiente de aprendizaje: donde se generan experiencias de aprendizaje significativo

En el plano educativo se transfiere el uso del concepto ambiente a las condiciones óptimas para que el aprendizaje tenga lugar y entonces nos referimos a los “ambientes de aprendizaje”. Entender el espacio como *ambiente de aprendizaje* nos remite al escenario donde se generan condiciones favorables para el desarrollo y el aprendizaje.

Montessori centraba ya sus postulados en proporcionar a los alumnos un ambiente estimulador y estructurado para que la actividad autónoma de los niños pueda desarrollarse «*estimular la vida, pero dejando que se expanda libremente*», “un ambiente de aprendizaje seguro, estructurado y organizado basado en un profundo respeto por los niños y en la comprensión y el amor docentes como motor de crecimiento y desarrollo infantil” (Pla, Cano y Lorenzo, 2001, p. 69). La pedagoga italiana entendía que éste debe ser estructurado, ordenado, atractivo y motivador y, en este sentido, cuidaba en detalle elementos como el mobiliario y los materiales, creando espacios cómodos, acogedores, cálidos y estéticos. Desde la pedagogía montessoriana se busca preparar a los niños para que sean libres y autónomos, que piensen por ellos mismos, sean capaces de elegir, de decidir y de actuar a partir de las propuestas más o menos estructuradas que el entorno les ofrece.

A finales de los años 80 Loughlin y Suina (1987) se referían al ambiente de aprendizaje como las relaciones que se producen entre el entorno físico y la conducta, entre disposiciones ambientales y aprendizaje. Se referían ya al concepto del ambiente como enseñante: “El entorno de aprendizaje puede ser un poderoso instrumento docente a disposición del profesor (...) Pueden enseñar a través del ambiente y sus materiales” (p.21).

Entendían que el profesor tiene cuatro tareas principales en la disposición de entornos de aprendizaje: organización espacial, dotación para el aprendizaje,

disposición de los materiales y organización para propósitos especiales.

A finales de los 90, Coll y Onrubia (1996) entendían el ambiente de aprendizaje como un espacio estructurado en el que se articulan diversos elementos y relaciones necesarios para alcanzar los objetivos, concebido no sólo como un espacio de construcción de conocimiento, sino como un escenario complejo y dinámico que cambia en el tiempo y que es flexible a las necesidades de los alumnos.

Iglesias (1996) entendía el ambiente como una estructura con cuatro dimensiones claramente definidas e interrelacionadas: dimensión física (qué hay en el espacio y cómo se organiza), dimensión temporal (cuándo y cómo se utiliza), dimensión funcional (cómo se utiliza y para qué) y dimensión relacional (quiénes y en qué circunstancias).

Actualmente, este concepto va más allá y se entiende como ambiente de aprendizaje aquel espacio de construcción, de intercambio, estimulador y reflexivo, tanto para los alumnos como para el profesorado (Duarte, 2003).



Fuente: Elaboración propia

Fotos 3/4. Ambiente de biblioteca en el CEIP Establiments (Palma de Mallorca)

Se trata, como señala Otálora (2010) de diseñar ambientes de aprendizaje que contribuyan, significativamente, al crecimiento integral de los niños. Pero para que realmente sean escenarios de aprendizaje deben ser generadores de múltiples experiencias para quienes participan en él. “Un espacio educativo resulta significativo para el desarrollo en la infancia cuando el conjunto de situaciones relacionadas entre sí, favorecen la construcción de nuevo conocimiento y permiten el crecimiento de formas de pensamiento más avanzadas y modalidades más complejas de interacción”. Otálora (2010, p.77). Según esta autora, un espacio educativo significativo es aquel que:

- Promueve la actuación de los niños en el mundo y la autonomía sobre sus procesos de aprendizaje, dando lugar a que los sujetos asuman la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje.
- Permite al niño tomar decisiones donde puede probar estrategias diferentes, que le permite pensar, saber y descubrir.
- Permite que los niños puedan resolver problemas por sí mismos, con apoyo de sus compañeros o maestros, en el que pueden tomar sus propias decisiones, aprender del fracaso y el error y utilizar sus

resultados para resolver nuevos problemas en contextos diferentes.

- Genera espacios de interacción entre los niños en los cuales el aprendizaje se construye conjuntamente de manera que se enriquece la producción de saberes con el trabajo colaborativo y se reconoce la importancia de coordinar las acciones y pensamientos con los demás.
- Permite la inclusión de niños de diferentes edades y adultos diversos.

Otálora (2010) señala que es necesario explicitar y operacionalizar cinco criterios que hacen que un ambiente de aprendizaje se constituya en un espacio educativo significativo. Esos criterios piden que ese espacio sea una situación:

- 1) Estructurada, alrededor de objetivos centrales y metas específicas;
- 2) Intensiva, que exija la resolución de problemas relacionados con metas de la cultura;
- 3) Extensiva, que permita manipular la complejidad de las metas en el tiempo;
- 4) Que favorezca contextos complejos de interacción y,
- 5) Generativa, que exija el uso de variadas competencias.

Así pues, “los espacios educativos significativos son ambientes de aprendizaje que favorecen no sólo la adquisición de múltiples ‘saberes’, sino que fortalecen las competencias afectivas, sociales y cognitivas necesarias para enfrentar de manera creativa las demandas crecientes del entorno durante los primeros años de vida” (Otálora, 2010, p. 80).

Podríamos decir que la finalidad de la creación de un ambiente de aprendizaje es promover que los niños sean protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, un ambiente que sea estimulador, creativo y participativo donde los niños actúen pero también reflexionen sobre su propia acción desde una posición activa y competente y que posibilite la comunicación y el encuentro con las personas que lo habitan. Según Duarte (2003), el ambiente debe brindar a los niños la oportunidad de aprender nuevos conocimientos, plantearse nuevos retos, descubrir, crear, innovar y pensar.

El espacio como ambiente de aprendizaje: donde se generan experiencias de aprendizaje significativo

El concepto de aula como espacio esencial de la acción didáctica es substituido por el concepto de *learning landscape* (paisaje de aprendizaje) por el arquitecto holandés Herman Hertzberger (2008, 2009) que puede ser considerado una referencia por la forma innovadora en la que atiende la relación entre el espacio y las formas de aprendizaje, gracias a la influencia ejercida en él por las ideas de Montessori. Dicho modelo arquitectónico, y por supuesto pedagógico, proporciona una variedad de escenarios en los cuales destacan tanto espacios para la socialización como para la privacidad. Así, las nuevas concepciones de la educación piden diferentes áreas de trabajo (Hertzberger, 2008).

Según el arquitecto holandés el proceso para llegar a la realización de un *Learning landscape* se puede sintetizar en las siguientes etapas:

- Un incremento en el número de espacios diferenciados (lugares, espacios comunicativos) a través de la modificación del clásico esquema de aula rectangular con nuevos rincones, espacios complementarios, etc.
- La incorporación de la zona entre el aula y el pasillo (el umbral) que adquiere una nueva función como zona potencial de expansión del espacio educativo.
- La superación de la idea de aula como lugar privilegiado para la instrucción y su sustitución con el concepto de aula como home base, puesto que el aprendizaje puede ocurrir en muchos otros lugares.
- La superación de la idea de pasillo como simple conector y su sustitución por una calle metafórica que pueda acoger varias tipologías de actividades en una óptica de ósmosis entre los varios espacios educativos.
- En general una permeabilidad visual o física entre los espacios, tanto planimétricamente como verticalmente.



Fuente: Elaboración propia

Foto 5. Espacio de entrada en el Asilo Nido Il Faro (Pistoia)



Fuente: Elaboración propia

Foto 6. Espacio de tránsito habilitado con zonas de juego en la Scuola dell'Infanzia La Filastrocca (Pistoia)

Para Hertzberger (2009) la creación de espacios con diferentes valores comunicativos, funcionales y semánticos, equivale a la creación de un paisaje democrático, donde se favorecen formas de aprendizaje personalizado y de participación

activa desde una óptica de respeto a la diversidad. Se trata de una estructura en la que la flexibilidad se interpreta como un equilibrio entre la necesidad de lugares más íntimos y la necesidad de ambientes colectivos que acogen a grandes grupos y actividades sociales.

Así, propone un entorno de aprendizaje en el que se pueden realizar una amplia gama de actividades simultáneamente por diferentes grupos e individuos, múltiples lugares, protegidos entre sí, para que cada estudiante pueda permanecer concentrado en su trabajo pero, al mismo tiempo, con posibilidad de acceder visualmente al resto de los espacios para estimular la curiosidad y el intercambio mutuo. Es un espacio en el que todo tiene su lugar y cada uno se siente a gusto y a la vez pertenece a un conjunto, un espacio abierto, una red de calles y plazas donde todo está preparado para favorecer las interacciones y experiencias diversas.

El espacio de aprendizaje es entendido como un paisaje, en constante cambio, capaz de absorber y adaptarse al cambio. Según el arquitecto holandés el espacio de aprendizaje debe ser un ambiente estimulante y al mismo tiempo un territorio familiar, como una ciudad, que está continuamente transformándose sin perder su identidad (Marín, 2009). Los colegios diseñados por Hertzberger invitan a múltiples posibilidades: recorrer, permanecer, descubrir, ausentarse, encontrarse, aprender, observar, buscar, encontrar...

Ya para finalizar este primer apartado y a partir de la revisión terminológica realizada, veamos algunas claves que todo ello nos aporta para el diseño y creación de ambientes educativos para el desarrollo y el aprendizaje:

- que ayuden a crear conexiones entre las experiencias y conocimientos
- que inviten a actuar
- que puedan satisfacer las necesidades de desarrollo
- en el que los niños se sientan seguros y gocen de autonomía
- que puedan ser utilizados y transformados
- que sean estructurados y estimulantes
- que sean complejos y dinámicos
- que favorezcan la construcción de nuevos conocimientos y nuevos retos
- con escenarios y subescenarios distintos
- con diferentes valores comunicativos, funcionales y semánticos

El reto es cómo crear entornos adecuados para cada edad, espacios que se conviertan en generadores de relaciones y encuentros, que sean dinámicos, inviten a actuar a las personas que los habitan, faciliten la construcción conjunta del conocimiento y sean generadores de cultura.

Antecedentes metodológicos en la organización de los espacios

En la historia de la Educación Infantil y en nuestro contexto más próximo podemos señalar como metodologías precursoras del trabajo por ambientes los rincones de juego-trabajo y los talleres o laboratorios. Estas estrategias metodológicas tienen en común una determinada organización del espacio que pretende ser una alternativa a la educación que considera que todos los niños deben aprender lo mismo y al mismo ritmo, contempla la diversidad en las aulas como un hecho indiscutible y un rasgo que enriquece la convivencia de todos los individuos y favorecen que cada niño pueda aprender a su ritmo al contar con propuestas adaptadas a su nivel y a sus intereses.

Rincones

Los rincones (también denominados zonas o áreas de actividad) son espacios delimitados dentro del aula, en algunos casos utilizando también pasillos y espacios exteriores al aula, en el que los niños individualmente o en grupo pueden realizar propuestas diversas sin la presencia continua del adulto. Durante el tiempo dedicado al trabajo por rincones, encontramos dentro de una misma aula grupos de niños realizando tareas diferentes, cada uno a su ritmo y según sus necesidades.

Esta metodología de trabajo proviene de una concepción educativa heredera de la Escuela Nueva donde se hace una defensa de la educación activa. En el trabajo por rincones encontramos rasgos de las pedagogías defendidas por grandes teóricos y prácticos: la organización del espacio de Montessori (1984) a partir del trabajo individualizado según las necesidades y ritmos de cada niño; el aprendizaje globalizado de Decroly; el aprendizaje funcional de Claparède o los talleres de Freinet. Han sido diferentes los modelos educativos que han recogido esta propuesta de trabajo por áreas o rincones, como el modelo de High Scope desde un enfoque piagetiano (Hohmann, Banet, y Weikart, 1990), o la experiencia francesa de las *écoles maternelles* en Francia. Saussois (1991) proponía diferenciar terminológicamente los talleres de aprendizaje, talleres de actividades creativas y rincones de juego entendiendo que éstos son también espacios de aprendizaje.

En España, esta propuesta metodológica tuvo un gran auge en los años 80 en las aulas de Educación Infantil, ampliamente descrito por Figueras y Pujol (1988), Laguía y Vidal (1991) y Garaigordobil (1990), entre otros.

La propuesta de rincones parte de la imagen de un niño activo que tiene iniciativa propia, que quiere explorar, investigar y crear. Un niño que puede y quiere decidir qué hacer y que puede regular su actividad. Un niño que quiere ser autónomo y que necesita un adulto que proponga, dé seguridad pero que no dirija en todo momento.

El espacio debe estar delimitado por zonas donde claramente se vea la actividad que allí se puede hacer. Son muchas las modalidades de organizar el espacio del aula por rincones, tal como señalaba Iglesias (1996), la más común de ellas, según la autora es el modelo mixto que incluye un espacio de mesas para todo el grupo y diferentes rincones de actividad con distintas disposiciones espaciales.

Los rincones pueden ser polivalentes y variar de función según el momento

del día (por ejemplo, el rincón de la alfombra puede ser el lugar de encuentro durante la asamblea y el rincón de coches o construcciones en el tiempo dedicado a los rincones). Estas zonas de actividad pueden ir modificándose a lo largo del curso.



Fuente: Elaboración propia

Foto 7. Rincón de cocina en la Scuola dell'Infanzia Marino Marini (Pistoia)

En esta metodología es importante el poder de decisión que se otorga al niño, que pueda elegir el rincón y las propuestas de actividad que incluye. Las propuestas pueden ser individuales, en parejas o en pequeños grupos y se fomenta especialmente, el trabajo cooperativo y el aprendizaje entre iguales.

En la organización, además del espacio, se contemplan otros aspectos como el tiempo que se le dedica. Si se pretende que los rincones respondan a una situación educativa importante hay que reservar un tiempo definido dentro de la jornada escolar y no relegarlo a un tiempo de transición cuando los niños han terminado el trabajo previsto por el adulto.

El trabajo por rincones si está planificado, si se ha hecho una buena distribución de espacios y delimitación clara, y si se han elegido cuidadosamente los materiales y las propuestas que incluyen, se convierte en una organización donde cada niño puede encontrar respuestas a sus necesidades siguiendo sus intereses y ritmos de desarrollo y aprendizaje.

Talleres

Bajo el título de metodología por talleres encontramos una gran diversidad de experiencias aunque en general, podríamos afirmar que el taller supone una organización espacial alternativa al espacio aula. Se refiere a un espacio fuera del aula dedicado a unas actividades concretas donde los alumnos se dirigen, periódicamente o no, turnándose con el resto de los grupos. No existen alteraciones ni en la estructura del espacio del centro, ni en la del aula, ni tampoco en la continuidad profesor/ grupo.

Uno de los primeros referentes sobre el taller en la escuela podría ser Freinet

(1975) que defiende la necesidad del niño de probar, crear y expresarse libremente. Dota a las escuelas de talleres con propuestas diversas como la tierra, la arena, el agua, las piezas de madera para construir, un taller con materiales plásticos distintos (carboncillo, ceras, pastel, tinta china ...), un taller para recortar, encolar y tejer, la imprenta...

Como señala Borghi (2005) el taller es un espacio físico donde encontramos material específico, instrumentos y técnicas que permiten interaccionar según unas intencionalidades y fines pudiendo así construir múltiples proyectos usando diferentes lenguajes y formas de representación: “el taller puede entenderse como un espacio específicamente equipado y un área especializada. Se trata de un contexto (una habitación o incluso un rincón) exclusivo en el que se desarrollan actividades ad hoc” (Borghi, 2005, p. 23).

El taller se nos presenta como espacio privilegiado de acción y descubrimiento tanto para niños como para adultos. Un taller es espacio de elaboración, de producción pero también de aprendizaje y de práctica. Y todo ello le convierte como un lugar de transmisión de cultura y de creación, porque en un taller del artista, el artesano, crea, inventa, prueba, imagina, hace...

Los talleres entendidos como espacios de crecimiento garantizan a las niñas y niños la posibilidad de hacer cosas y, al mismo tiempo, incitan a la reflexión sobre qué están haciendo. El taller es un lugar especializado y en él se desarrollan actividades meditadas. En el taller es posible curiosear, probar y volver a probar, concentrarse, explorar, buscar soluciones, actuar con calma, sin la obsesión de obtener un resultado a toda costa. Puede ser también una diversión y un juego. Es hacer por el placer de hacer. El taller ayuda a los niños a crecer dejándoles tiempo para crecer (Borghi, 2005, p. 17).

Los talleres pueden ser: fijos o variables en su utilización; permanentes o rotativos en el tiempo; obligatorios o libres, según la participación; en grupos pequeños o grupo-clase, según el agrupamiento.

El taller de expresión

A finales de los años 60 Loris Malaguzzi propone la creación del “atelier” en las Escuelas Infantiles municipales de Reggio Emilia, un atelier que incorpora la figura del “atelierista”. Como recoge Hoyuelos (2006) en su obra sobre Loris Malaguzzi, el término atelier se refería, principalmente en los siglos XVIII, XIX y comienzos del XX, al taller o estudio de un artista. Eran lugares, principalmente, de experimentación de búsqueda de nuevas técnicas y procesos artísticos. Esta idea de búsqueda constante es la que Malaguzzi recupera para el campo educativo. En el taller, ámbito más que espacio, el pedagogo italiano rompe las rutinas de la pedagogía para abrir relaciones y diálogos insospechados. Rompe los estereotipos y prejuicios de una educación basada exclusivamente en conceptos psicológicos y pedagógicos. Malaguzzi habla, no por casualidad, del taller como un lugar impertinente. “El atelierista nace para entorpecer, el sistema-escuela, la normalizante rutina educativa” (Hoyuelos, 2006, p.138).



Fuente: Elaboración propia

Fotos 8/9. Laboratorios de arte en las Scuola dell'Infanzia (Pistoia)

El taller nace para enfatizar y dar cabida a los *Cien Lenguajes del niño* (Edwards, Gandini y Forman, 1993) y para dejar de lado la idea de que la palabra es el principal medio de transmisión y de adquisición de conocimiento. “El taller nace para reconocer que la especie humana tiene el privilegio de manifestarse en una pluralidad de lenguajes, y que cada lenguaje tiene el derecho de realizarse completamente, sin jerarquías” (Hoyuelos, 2006, p. 147).

Es decir que, para Malaguzzi (2001) el pensamiento no surge de la acción, sino que se construye a través de las acciones solidarias de los cien lenguajes. Recupera las tesis piagetianas que afirman que el pensamiento no nace de la nada, sino que se construye a través de la acción.

Como recogen Hoyuelos (2006) y Vecchi (2013), el taller nace para sensibilizar al buen gusto y al sentido estético, siendo capaz de crear nuevas relaciones interpretativas entre los acontecimientos educativos, permite un espacio de libertad y flexibilidad de pensamiento.

Los talleres integrales

A finales de los años 80 Trueba (1989) se refería a los talleres integrales, nombre con el que se bautizaban diversas experiencias renovadoras que tenían como elemento común la pérdida de la idea de aula. Las aulas tradicionales se convertían en talleres los cuales eran usados por los diferentes grupos. Así, por ejemplo, Escorsa y Esteve (1995) relatan cómo convierten las dos aulas del primer ciclo de educación primaria en dos talleres: el taller de lengua-matemáticas y el taller de plástica, teatro y experiencias. De esta manera, pueden configurar dos escenarios para realizar actividades más específicas con la riqueza que supone compartir espacio, materiales y actividades. Al mismo tiempo, cada aula, se dividirá en rincones más específicos.

Según esta concepción, las aulas pasan a convertirse en talleres que se denominan integrales, debido a que suponen una transformación total de la dinámica del centro y porque implican a la totalidad de sus espacios y a cuya actividad se dedica la mayor parte de la jornada escolar. Los talleres integrales serían un paso más respecto a los talleres como espacios complementarios, a los rincones dentro de las aulas o a los talleres a tiempo parcial.

Como señala Trueba (1989) la organización por talleres integrales presenta una serie de ventajas materiales y psicopedagógicas. Respecto a las ventajas materiales, podríamos enfatizar la multiplicidad de espacios que quedan disponibles para todos los alumnos, el aprovechamiento de espacios muertos, la multiplicación de recursos, la facilidad de uso en un espacio más adecuado y la transformación que supone a nivel de centro. De las ventajas psicopedagógicas podemos destacar la enfatización de un modelo basado en el aprendizaje cooperativo, el enriquecimiento entre los distintos grupos que comparten espacios, la creación de hábitos de orden, de autonomía y de responsabilidad, el aprendizaje a partir del juego, la estimulación de la investigación y la curiosidad, el desarrollo de la creatividad y la imaginación, la utilización de múltiples lenguajes, la motivación y sobretodo el respeto a los intereses de los niños.

Ambientes

Desde una visión reduccionista se considera el trabajo por ambientes como una modalidad de talleres ya que desde la perspectiva de la organización espacial supone una reconversión de las aulas en espacios para actividades específicas. De manera similar a los talleres integrales, cada una de las aulas o espacios disponibles de la escuela se convierten en un ambiente preparado para un determinado tipo de propuestas educativas.

Sin embargo, la propuesta del trabajo por ambientes va más allá de una simple reconversión y uso de los espacios. Supone organizar el espacio, el tiempo y recursos de manera que se consigue un espacio más rico, grupos más reducidos y heterogéneos y esto permite ampliar las oportunidades de experimentación, investigación, juego y relación (Ribas, 2011). Esta estructura organizativa permite dotar a la escuela de espacios de calidad, con estímulos que creen curiosidad a los niños, ganas de hacer y de crear y donde emane calidez y bienestar. La estructura de los ambientes permite superar las limitaciones del espacio-aula, multiplicar las posibilidades de exploración y acción del niño y propiciar múltiples relaciones que favorecen la creación de una comunidad de convivencia y aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia

Fotos 10/11. Ambiente de construcción y de juego simbólico en el CEIP Establiments (Palma de Mallorca)

Los ambientes se definen también por una serie de características: en primer lugar porque allí se encuentran niños de edades diferentes y con diferentes adultos. En segundo lugar, porque son espacios donde los niños eligen dónde ir y qué hacer y donde las actividades no son dirigidas por el adulto; los espacios y materiales son los que invitan a los niños a interactuar y es el juego y la exploración libre el que toma protagonismo. Cabe señalar que los ambientes vienen definidos por ámbitos de experiencias y se tratan los diferentes lenguajes comunicativos y expresivos de manera interrelacionada. Tal vez, ésta podría una diferencia remarcable respecto a los Talleres Integrales definidos éstos en función de las diferentes áreas curriculares.

Uno de sus referentes pedagógicos es, sin duda, la experiencia de la escuela Pesta de Ecuador. Rebeca y Mauricio Wild en 1977 crean el jardín de infancia Pestalozzi a partir de los conocimientos adquiridos a través de las propuestas pedagógicas de Piaget, Montessori y Pestalozzi entre otros. Pero es sobre todo, a partir de su propia observación y reflexión sobre cómo aprenden y se desarrollan los niños que establecen los fundamentos de la escuela Pesta.

Satisfacer las necesidades del niño es el objetivo principal de la escuela siempre dentro de un clima de respeto hacia uno mismo, los demás y el entorno. “(...) Cuando el niño pequeño no necesita luchar por ver satisfechas todas estas necesidades, su transformación o, como dice Montessori, “normalización” está asegurada” (Wild, 1999, p. 39).

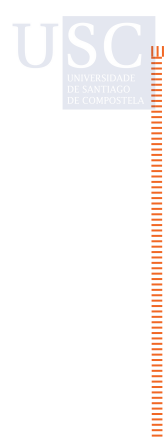
(...) los niños se organizan a sí mismos en cada etapa de su desarrollo. Si se les permite seguir sus propios objetivos de desarrollo en lugar de objetivos y motivaciones externas, podrán vivir en cada momento una plenitud correspondiente a su etapa de madurez (Wild, 2007, p. 227).

La escuela Pesta es una escuela donde se recrea un ambiente rico, poco artificial donde los niños de manera natural y libre eligen aquellas actividades que más se ajustan a sus necesidades y motivaciones de su momento evolutivo.

En este ambiente preparado (el Pesta) que ofrece tantos atractivos, pero en el que los adultos no ejercen ningún tipo de presión, se pone claramente de manifiesto que todo niño, si anteriormente no ha recibido un trato demasiado irrespetuoso o desatento, posee una guía interior que orienta su conducta. Esta guía le encamina hacia una actividad u otra, le posibilita seguir su propio ritmo y encontrar un nuevo equilibrio en cada una de las actividades que realiza. Si se le permite que siga esta guía, el niño, a pesar de su corta edad, consigue actuar como una persona segura de sí misma, alegre, dispuesta a ayudar y capaz de disfrutar en toda su plenitud cada día de su vida (Wild, 1999, p. 44)

En el jardín de infancia Pestalozzi se pueden encontrar niños de 2 a 6 años que se relacionan de manera natural sin tener que dividir en grupos homogéneos según la edad, cada niño elige qué actividad quiere realizar según sus necesidades del momento, estas interacciones propician un clima de cooperación.

A menudo los niños más mayores se ofrecen como maestros a los pequeños o se mezclan alegremente con ellos y juegan juntos. También es habitual ver los pequeños observando cómo trabajan los mayores y quién sabe a qué conclusiones llegan. Así pues, el “sistema abierto” utiliza el gran dinamismo que genera la agrupación



vertical de los niños: los niños pequeños aprenden más fácilmente de los niños mayores que de los adultos ya que la distancia entre ellos no parece tan insuperable (Wild, 1999, p. 54).

Su objetivo ha sido aprender a respetar los procesos de vida y confiando en las capacidades de los niños para distinguir y elegir lo que necesitan para su desarrollo.

Hasta los seres más “simples”, unicelulares, tienen suficiente inteligencia para percibir lo que hay fuera, para distinguir y elegir lo que sirve para su supervivencia y para su desarrollo. (...) En las diversas etapas de desarrollo los humanos requieren de ambientes preparados diferenciados para su maduración, que les permitan como adultos, interactuar creativa y responsablemente con un mundo cada vez más complejo (Wild, 2004, p. 21).

Otra experiencia educativa de referencia es el CEIP El Martinet en Ripollet. Esta escuela, abierta en el curso 2003-2004, ha servido de referente para muchos otros centros y desde hace 10 años ha conseguido transformar la rígida organización educativa proponiendo una estructura por comunidades: la comunidad de los pequeños (P3, P4 y P5), de los medianos (1º, 2º y 3º de primaria) y la de los mayores (hasta 6º). Los niños libremente eligen las múltiples posibilidades que los espacios de su comunidad les ofrece.

Desde esta experiencia educativa se entienden los ambientes como estructuras cúbicas definidas por dimensiones de espacio y tiempo, regidas por la multiplicación de diferentes elementos: las acciones, las relaciones, los objetos, los materiales y sus valores estéticos (Bonàs, 2005). Los ambientes se corresponden con unas estructuras espacio-temporales que organizan parte de la vida de la escuela El Martinet, permite que niños de diferentes edades (en este caso de tres, cuatro y cinco años) se reúnan allí a diario. Cada ambiente tiene su propia identidad configurado por las propuestas que éste ofrece: el ambiente de mediateca, de arte, construcción, experimentación.

Se ofrecen a los niños unos espacios de aprendizaje abiertos a diversas y múltiples posibilidades de investigación, de estar en contacto con diferentes saberes y lenguajes y que promueven la iniciativa, la creatividad y un pensamiento abierto Bonàs (2010) define estos espacios como espacios vacíos:

El espacio vacío como un espacio-tiempo para decidir aquello que uno quiera hacer a partir de una estructura creadora de posibilidades. Esta estructura se define por pequeñas zonas y en cada una de estas zonas o ámbitos uno encuentra materiales de consulta, elementos de ambientalización o herramientas de uso que le permiten poner en marcha proyectos muy diversos según ámbitos o temáticas variadas (Bonàs, 2010, p.34).

Como señala Bonàs “cada ambiente se configura como un paisaje, bajo una estética, unos materiales y unas acciones que los diferencian unos de otros” (Bonàs et al. 2007, p. 24).

Reflexiones finales

Realizadas estas consideraciones sobre el concepto de espacio y ambientes de aprendizaje y revisados sus antecedentes, a modo de conclusión apuntamos algunos aspectos psicopedagógicos que consideramos relevantes y que merecerían ser tratados en profundidad para no caer en prácticas e innovaciones puramente estructurales.

El valor de la comunidad

El trabajo por ambientes rompe la concepción clásica ofreciendo la posibilidad de crear relaciones y oportunidades de mezclarse niños de diferentes edades así como de interactuar con diferentes adultos.

Obliga al trabajo en equipo, a la programación conjunta y a la reflexión en voz alta y no tiene sentido cuando no hay implicación de toda la comunidad educativa.

Los niños comparten tiempo y espacio también con otros adultos, ello les permite enriquecerse de diferentes maneras de estar y de hacer y permite a los adultos compartir descubrimientos, dudas y preocupaciones.

El valor de la diferencia

La flexibilidad espacial, temporal y relacional ofrece la oportunidad de que cada niño pueda avanzar en función de su nivel de desarrollo, deleitándose en aquello que más le interesa y que responde más a sus necesidades del momento.

El objetivo final de esta metodología de aprendizaje es que los alumnos construyan sus propios aprendizajes a su propio ritmo a partir del juego, la experimentación y el trabajo cooperativo.

Seguir los propios objetivos

Durante el trabajo por ambientes los niños y niñas pueden decidir en qué ocupar su tiempo pasando así a convertirse en protagonistas de su aprendizaje. Poder decidir significa poder tomar las riendas del propio aprendizaje con la libertad de tomar caminos diferenciados. La posibilidad de poder autogestionarse dentro de un marco que ofrece oportunidades interesantes contribuye a la motivación y a responsabilizarse de la propia acción en un ambiente compartido. Como apunta Wild (2007) sólo si permitimos a los niños seguir sus propios objetivos podrán vivir plenamente cada una de sus etapas madurativas.

El reto y la complejidad

Como señala Karmiloff-Smith (1996) el desarrollo infantil consiste en un proceso de reorganizaciones y transformaciones permanentes de nuevas competencias, y por lo tanto, requiere escenarios exigentes que revelen los retos del mundo real. Un ambiente rico es el que ofrece oportunidades de exploración y generación de proyectos que permitan establecer retos de complejidad variada según las necesidades, intereses y momento evolutivo de quien los utiliza. Debe ser posible encontrar cada día nuevos

retos, nuevas motivaciones de superación y posibilidad de creación de todo aquello aún no reinventado por cada niño, esto es, “que les brinde la oportunidad de aprender conocimiento realmente nuevo, establecer desafíos, resolver problemas complejos, descubrir, crear, innovar y que les exija “pensar” (Otálora, 2010, p.80).

La continuidad

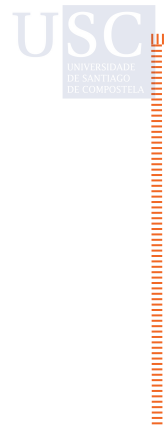
Los ambientes deben procurar cierta estabilidad espacial y temporal y ello facilita dar continuidad a los propios procesos. Regresar a un mismo escenario para continuar lo que se estaba haciendo el día anterior permite hacer crecer las propias ideas, modificarlas y hacerlas evolucionar.

Aprender es un proceso y como tal, para darse, necesita de espacios y tiempos para probar, para volver, para intentar, para pensar, para regresar y reintentar...

R referencias bibliográficas

- Edwards, C., Gandini, L. y Forman, G. (1993). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Bell, P., Greene, T., Fischer, J. & Baum, A. (2001). *Environmental Psychology*. Orlando: Harcourt College Publishers.
- Bonàs, M. (2005). El Martinet, una comunidad en crecimiento. *Jornadas Educación infantil: Experiencias de aula, 41-50*. Recuperado el 14 de mayo de 2014 en: <http://www.mec.es/cesces/seminario-2005/indice-seminario-2005.htm>
- Bonàs, M. , Esteban, L., Garmendia, D., Güell, E., Mira, N., Navarro, M., Trias, I. & De Yzaguirre, A. (2007). *Entramados. La experiencia de una comunidad de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Bonàs, M. (2010). El espacio vacío. Tiempos y espacios de posibilidades. *Aula de Innovación educativa* (193-194), 32-35.
- Borghi, Q. B. (2005). *Los talleres en educación infantil. Espacios de crecimiento*. Barcelona: Graó.
- Cano, M.I. & Lledó, A. (1995). *Espacio, comunicación y aprendizaje*. Serie Práctica N 4. Sevilla: Díada Editorial S.L.
- Cepi, G. & Zini, M. (1998). *Bambini, Spazi, Relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Módena: Reggio Children.
- Coll, C. & Onrubia, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. En C. Coll & D. Edwards (Eds.), Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. *Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 53-73). Madrid: Aprendizaje, S. L.
- Duarte, D. J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios pedagógicos* (29), 97-113. Recuperado el 23 de junio de 2014 <http://dx.doi>.

- org/10.4067/S0718-07052003000100007
- Escorsa, M. & Esteve, E. (1995). *Tallers integrals. Proposta metodològica a partir d'una organització d'espais*. Barcelona: Graó.
- Figueras, C. & Pujol, M.A. (1988). *Els racons de treball. Una nova forma d'organitzar el treball personalitzat*. Barcelona: Eumo.
- Frabboni, F., Galleti, A. & Savorelli, C. (1980). *El primer abecedario: el ambiente*. Barcelona: Fontanella.
- Freinet, C. (1975). *Nacimiento de una pedagogía popular*. Barcelona: Ed. Laia.
- Garaigordobil, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: Seco Olea.
- Hertzberger, H. (2008). *Space and Learning*. Rotterdam: 010 Publishers.
- Hertzberger, H. & De Swaan, A. (2009). *The Schools of Herman Hertzberger*, Rotterdam: 010 Publishers.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1990). *Niños pequeños en acción*. México: Trillas.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro/ Rosa Sensat.
- Iglesias, M.L. (1996). La organización de los espacios en la educación infantil. En M.A. Zabalza, *La calidad en la educación Infantil*, Cap. 11 (pp.235-285). Madrid: Narcea.
- Karmiloff-Smith, A. (1996). *El desarrollo tomado en serio. Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*, Cap. 1, (pp. 17-49). Madrid: Alianza.
- Laguía, M. J. & Vidal, C. (1991). *Rincones de actividad en la escuela infantil*. Barcelona: Graó.
- Lee, T. (1981). *Psicología y medio ambiente*. Barcelona: CEAC.
- López Quintás, A. (1987). *Estética de la creatividad*. Barcelona: PPU.
- López Quintás, A. (2009). *La experiencia estética y su poder formativo*. Bilbao: Deusto Publicaciones.
- Loughlin, C. E. & Suina, J.H. (1987). *El ambiente de aprendizaje: Diseño y Organización*. Madrid: Morata.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Marín, F.I. (2009). La arquitectura escolar del estructuralismo holandés en la obra de Herman Hertzbergery Aldo van Eyck. *Revista Educación y Pedagogía*, 21 (54), 67-80.
- Montessori, M. (1984). *La descubierta de l'infant*. Barcelona: Eumo.
- Otálora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS*, 5, 71-96. Recuperado el 20 de Mayo de 2014 de: http://www.icesi.edu.co/revista_cs/images/stories/revistaCS5/articulos/03%20Otalora.pdf
- Pla, M., Cano, E., & Lorenzo, N. (2001). *Maria Montessori: el Método de la Pedagogía*



- Científica*. En J. Trilla (coord), El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI (pp. 69-94). Barcelona: Graó.
- Raichvarg, D. (1994). La educación relativa al ambiente: Algunas dificultades para la puesta en marcha. *Memorias Seminario Internacional. La Dimensión Ambiental y la Escuela* (pp. 2-28). Santafé de Bogotá: Serie Documentos Especiales MEN.
- Ribas, C. (2011). *Implementación de una nueva metodología por ambientes. Un estudio de caso*. Memoria de investigación. Universidad de las Islas Baleares.
- Riera, M.A. (2005). El espacio-ambiente en las escuelas de Reggio Emilia. *Indivisa. Boletín de Estudios e investigación*, 03, pp. 27-36.
- Sancho, J. M. & Hernández, F. (1981). *Interacción ambiental en el parvulario*. Barcelona: ICE, Universidad de Barcelona.
- Saussois, N. (1991). *Actividades en talleres para guarderías y preescolar*. Madrid: Cincel.
- Trueba, B. (1989). *Talleres Integrales en Educación Infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Vayer, P.; Duval, A. & Roncin, Ch. (1993). *Una ecología de la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Morata.
- Wild, R. (1999). *Educar para ser. Vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder.
- Wild, R. (2004). El centro experimental Pestalozzi. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 18- 21.
- Wild, R. (2007). *Calidad de vida. Educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes*. Barcelona. Herder.

Artículo concluido el 26 de junio 2014

Riera Jaume, M.A., Ferrer Ribos, M. & Ribas Mas, C. (2014). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones. *RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (2), 19-39.

Disponible en <http://www.reladei.net>

María Antonia Riera Jaume

**Universidad de las Islas Baleares
España**

Mail: maria.riera@uib.es



Maestra y pedagoga, doctora en Pedagogía. Profesora titular del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares (UIB). Investigadora responsable del Grupo Investigación en Primera Infancia (GIPI), miembro del Grupo de Investigación GITED (Grup d'Infància, Tecnologia, Educació i Diversitat) y del Grup

de Recerca en Educació Infantil (GREI). Directora y docente del Máster Universitario en Primera Infancia: Perspectivas y Líneas de Intervención de la Universidad de las Islas Baleares. Docente en los estudios de Grado de Educación Infantil. Ha publicado diversos artículos en relación al espacio-ambiente.

Maria Ferrer Ribot

**Universidad de las Islas Baleares
España**

Mail: maria.ferrer-ribot@uib.es



Psicóloga y doctora en Ciencias de la Educación. Profesora del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares. Miembro del Grupo Investigación en Primera Infancia (GIPI) y del Grupo de Investigación GITED (Grup d'Infància, Tecnologia, Educació i Diversitat). docente del Máster Universitario en Primera Infancia: Perspectivas y Líneas de Intervención de la Universidad de las Islas Baleares. Docente y coordinadora de Prácticum en los estudios de Grado de Educación Infantil. Ha publicado diversos artículos en relación las familias y la primera infància.

Catalina Ribas Mas

**Universidad de las Islas Baleares
España**

Mail: catalina.ribas@uib.es



Maestra de educación infantil en una escuela pública de Palma. Profesora asociada en la Universidad de las islas Baleares en el departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación. Ha realizado la memoria de Investigación con el título "Implementación de una nueva metodología por ambientes. Un estudio de caso." Miembro del Grupo de Investigación GITED (Grup d'Infància, Tecnologia, Educació i Diversitat) y GREI (Grup de Recerca en Educació Infantil). Actualmente está realizando la tesis doctoral.