

ESPAIS D'APRENTATGE A L'EDUCACIÓ INFANTIL: UN ESTUDI DE CAS

JANAINA MINELLI DE OLIVEIRA

Universitat Rovira i Virgili

Departament de Pedagogia

janaina.oliveira@urv.cat

<https://orcid.org/0000-0001-5946-3622>

RESUM

El present estudi de cas pretén entendre la dinàmica dels dissenys pedagògics d'espais d'aprenentatge a l'educació infantil a una escola pública catalana. Les dades de l'estudi inclouen observació a l'aula, entrevistes, notes de camp, enregistraments d'àudio i vídeo i fotografies. Els espais d'aprenentatge es teoritzen com la contrapartida tridimensional, tangible i observable dels entorns d'aprenentatge. Aquest estudi argumenta que els espais d'aprenentatge a l'educació infantil són dissenys pedagògics en què l'elecció és un actiu potent. Els professors i els aprenents exerceixen la presa de decisions sobre aspectes essencials de l'aprenentatge, com ara què s'ha d'aprendre, com s'ha d'aprendre, amb qui es durà a terme l'aprenentatge i a quin ritme. Els professors ho aconseguen mitjançant el disseny pedagògic de l'espai d'aprenentatge, i els aprenents ho fan explorant i actualitzant el disseny pedagògic. Els espais d'aprenentatge s'han d'harmonitzar amb l'entorn d'aprenentatge, és a dir, la

promoció d'una cultura participativa i creativa impregna tots els aspectes de l'escola.

PARAULES CLAU: Espais d'aprenentatge, creativitat, estudi de cas, elecció, educació infantil

SELF-LED LEARNING SPACES IN CHILDHOOD EDUCATION: A CASE STUDY

ABSTRACT

The aim of this case study was to understand the dynamics of pedagogical designs for self-led preschool spaces in a public school in Catalonia. Our data comprised classroom observations, interviews, field-notes, audio recordings, video recordings, and photographs. Self-led learning spaces are theorized as the three-dimensional, tangible, observable counterpart of learning environments. In this study we argue that self-led learning spaces in early education are pedagogical designs in which choice is a powerful asset. Teachers and learners exercise decision-making on essential aspects of learning, such as what is learned, how it is learned, with whom it is learned, and at what pace it is learned. Teachers accomplish the above by means of the pedagogical design of the learning space, while learners do so by exploring and updating the pedagogical design. These self-led learning spaces should be created in harmony with the learning environment, which means that a participative and creative culture should permeate every aspect of the school.

KEYWORDS: Learning spaces; creativity; case study; choice; childhood education

REBUT: 06/05/2022 | ACCEPTAT: 08/07/2022

1. Introducció

L'escola que vol fer front a les necessitats d'aprenentatge contemporànies ha de desenvolupar mitjans per nodrir els processos interaccionals de creació de significats de diferents maneres i, per tant, donar suport a l'aprenentatge creatiu. L'objectiu d'aquest estudi és analitzar la dinàmica del disseny pedagògic d'un espai d'aprenentatge a l'educació infantil. Per aconseguir aquest objectiu, aquesta investigació es va esforçar per contribuir a les teories construïdes al voltant de dissenys pedagògics que nodreixen la creativitat (Eisenhardt, 1989; Kendall-Taylor, 2020) i per proporcionar coneixements basats en l'evidència a les escoles que implementen espais d'aprenentatge o planifiquen fer-ho. Les preguntes de recerca que motiven aquest estudi són: què aprenen els infants quan exploren els espais d'aprenentatge? Com poden els professors donar suport als estudiants d'una manera que respectin i aprofitin els seus coneixements previs i alhora els ajudi a avançar?

Repensar l'escola avui pressuposa posar-la al servei de l'aprenentatge (Departament d' Educació, 2020). La creativitat ha d'estar present en el funcionament del dia a dia de l'escola i en totes les situacions d'aprenentatge (Departament d' Educació, 2016). És important, sobretot en educació infantil, avançar a l'hora de plantejar mètodes per proposar situacions d'aprenentatge que requereixen la participació activa dels infants en els processos d'elaboració, construcció, creació i pensament. Aquest estudi s'alinea amb les opinions de Rinaldi i McClure (2020) sobre l'avaluació de la creativitat. Rinaldi i McClure (2020) afirmen que afavorir la creativitat a l'escola va molt més enllà d'establir un enfocament pedagògic o triar una eina d'avaluació. Tal com diuen els autors, les decisions sobre com avaluar la creativitat són "fonamentalment, sobre triar si permetem o neguem a altres éssers humans, independentment de la seva edat, la seva llibertat, el seu dret inherent, que busquin el sentit de la vida" (Rinaldi i McClure, 2020, p. 18).

Córrer, construir amb blocs, dibuixar, parlar, ballar i pintar són exemples del treball semiòtic dels infants. En cadascuna d'aquestes activitats, els alumnes estableixen significats, expressen coneixements i donen sentit a les relacions, els judicis i els sentiments, d'acord amb els materials

que se'ls ofereixen (Kress i Cowan, 2017). Ser capaç de donar compte del treball semiòtic dels infants d'una manera sistemàtica és un repte amb el qual s'han de trobar les escoles si estan compromeses amb paradigmes pedagògics en què l'educació és multimodal, vivencial i dialogant.

2. Marc teòric

S'entén l'avaluació formativa com l'obtenció d'evidències sobre els assoliments d'aprenentatge dels infants, la interpretació i l'ús d'aquestes evidències per prendre decisions sobre els propers passos de la seva instrucció (Black i William, 2009). Aquesta metodologia anima els professors a ser més sistemàtics i coherents en la manera d'avaluar cada nen en totes les àrees d'aprenentatge i desenvolupament (Riley-Ayers, 2014). García-Herránz i López-Pastor (2015) van presentar una experiència d'avaluació formativa en educació infantil (5 i 6 anys), i trobaven que l'ús de l'avaluació formativa generava motivació, autonomia, compromís amb la tasca i millora dels resultats dels alumnes. Segons els autors, les avaluacions formatives van ajudar els professors a desenvolupar-se professionalment, van afavorir processos de reflexió i van millorar les seves pràctiques docents.

És especialment rellevant destacar què és l'avaluació formativa quan ens centrem en els espais d'aprenentatge a l'educació infantil. L'avaluació formativa crea i capitalitza "moments de contingència" amb la finalitat de regular els processos d'aprenentatge (William, 2010). William (2010) ha argumentat que "el disseny dels entorns d'aprenentatge ha de tenir en compte el fet que l'aprenentatge és impredecible, de manera que l'avaluació hi contribueix de manera significativa relacionant les activitats d'instrucció planificades pels professors amb el consegüent augment de les capacitats de l'aprenent (William, 2010: p. 137). Tanmateix, no s'ha arribat a un consens sobre els límits o els elements clau dels entorns d'aprenentatge (Day, 2009). Engloben recursos i tecnologies educatives, mètodes d'ensenyament, maneres d'aprendre i connexions amb contextos socials i globals, inclosos els aspectes culturals humans, de comportament i l'aspecte significatiu de l'emoció en l'aprenentatge (Wagner i Dobbin, 2009).

Així doncs, el concepte d'entorn d'aprenentatge és multidimensional, relacionat amb condicions físiques, psicològiques, socials i tecnològiques que afecten el creixement i el desenvolupament dels aprenents (Hanna-fin i Land, 1997; Graetz, 2006; Fraser, 2012; Garcia-Chato, 2014; Radovan i Makovec, 2015). S'espera que l'entorn d'aprenentatge, o el clima de l'aula, afecti el rendiment i les actituds dels estudiants (Fraser 2012), i creï una “malla de significats” capaç d'amplificar el procés d'aprenentatge (Silva *et al.*, 2019). Els entorns d'aprenentatge desitjables seran llocs de criança, sensibilitat, flexibilitat, adaptabilitat i capacitat de resposta (Day, 2009), i s'han teoritzat com a part integral de l'aprenent (Roth i Boyd, 1999). Es pot dir que els espais d'aprenentatge són inseparables de la cultura escolar.

Els espais es poden considerar els centres literals, limitats i familiars de l'empresa educativa (Wager i Dobbin, 2009), estan integrats en un entorn d'aprenentatge i es podrien interpretar com el seu homòleg tangible. La investigació en ciències socials ha cridat l'atenció sobre la importància de l'espai com a concepte i les seves relacions i interaccions amb altres conceptes com el coneixement i el poder individuals (per exemple, Bronfenbrenner, 1977; Foucault, 1980; Soja, 2002; Goffman, 1987). Seria important explorar com la disponibilitat d'objectes a l'espai influencia la capacitat d'anomenar-los, ja que la investigació realitzada per Ozcan (2012), per exemple, revela que l'edat de l'infant és un factor positiu per anomenar objectes. L'espai es considera cada cop més un concepte influent pel que fa a l'aprenentatge i les relacions socials. Morgan (2000: p. 281) argumenta que una de les lliçons que els infants aprenen des d'una edat increïblement primerenca és que l'espai és alhora potenciador i limitador. La consideració de la manera com es construeixen i s'interpreten els espais a través dels processos socials contribueix a entendre com les persones naveguem per diferents contextos i entorns (Brooks *et al.*, 2012). Per tant, l'espai “forma” les relacions i pràctiques socials (Lefebvre, 2012; Massey, 1994).

Castro-Pérez i Morales-Ramírez (2015) adverteixen que els espais dels centres educatius són significatius molt més enllà de l'espai físic, determinats per l'autopercepció dels aprenents, les contingències socioemocionals i els aspectes pedagògics. La configuració i l'ús dels espais

participen d'una cultura de l'aprenentatge i la convivència. En aquest sentit, els espais esdevenen agents de continguts dels processos educatius, no mers contenidors. S'estructuren per afavorir l'aprenentatge de nous coneixements, interpel·lar l'alumnat i donar oportunitats de descobrir, crear i pensar (Hoyuelos-Planillo i Riera-Jaume, 2015; Riera-Jaume *et al.*, 2014). Els espais d'aprenentatge autònom sorgeixen a causa de l'esforç per renovar els enfocaments pedagògics a les escoles d'educació infantil i promoure la capacitat d'aprenentatge (Comissió Europea, 2008; Silvente, 2016).

3. Marc metodològic

L'objectiu d'aquest estudi és analitzar la dinàmica del disseny pedagògic d'un espai d'aprenentatge a l'educació infantil en una escola pública catalana. Es va utilitzar una metodologia d'estudi de cas (Eisenhardt, 1989) que incloïa 15 hores d'observació a l'aula d'infantil ($n = 18$) i 50 hores d'observació en el centre escolar, juntament amb entrevistes amb els directores de l'escola ($n = 3$) i una mestra ($n = 1$). Les observacions es van documentar en notes de camp, enregistraments d'àudio i vídeo i fotografies.

Es van observar consideracions ètiques pertinents al llarg de l'estudi. Els directores de l'escola i la mestra van rebre un full d'informació sobre estudis i van signar un consentiment informat. Les observacions de les classes es van produir sense cap alteració de la dinàmica escolar. Cap infant no va ser interpel·lat per la investigadora. Les observacions realitzades durant la investigació no van suposar cap risc per als participants. Les dades, les entrevistes i les imatges recollides durant l'estudi es van emmagatzemar de manera segura d'acord amb el pla d'emmagatzematge de l'escola. Aquest estudi presenta dades de manera anònima. Sempre que cal, s'utilitzen pseudònims.

3.1 Context

Aquest estudi s'ha dut a terme en una escola infantil pública a Catalunya que inclou l'educació primària. L'escola s'esforça per ser activa i vivencial, i promou l'aprenentatge mitjançant l'avaluació formativa; la creativitat,

la curiositat, la investigació i la reflexió són focus de la instrucció. Els pares estan obligats a signar una carta de compromís educatiu amb una sèrie de responsabilitats en el moment de la matrícula de l'alumne, pel que fa a les responsabilitats del centre i dels tutors de l'alumnat. Pel que fa als compromisos de l'escola, el document diu: "Avaluar respectant els processos i ritmes de l'alumnat segons les seves necessitats específiques i entendre l'avaluació com un procés d'aprenentatge, autoconeixement i autoregulació."

Una de les propostes pedagògiques significatives de l'escola és la creació d'espais d'aprenentatge. L'equip escolar entén els espais com a escenaris d'aprenentatge, comunicació i relació on els infants interactuen i experimenten lliurement amb alumnes de diferents grups de referència, i utilitzen diferents materials i propostes temàtiques. Els espais són escollits lliurement pels alumnes. Cada dilluns els alumnes seleccionaven l'espai on volen estudiar durant aquella setmana. Cada sessió d'espai presenta una estructura fixa i compartida, començant quan el docent principal presenta les propostes i recorda als alumnes els objectius, inclòs el respecte pels materials, per l'espai i pels seus companys. La part principal de la sessió es desenvolupa amb interacció i experimentació lliure per part dels infants. En acabar, el docent realitza un tancament reflexiu. En un estil conversacional, el docent convida els alumnes a comentar els seus descobriments i èxits durant la sessió. L'activitat finalitza amb una autoavaluació dels infants. S'avaluen les creacions de cada infant, l'ajuda que ofereixen a la resta de companys i la seva implicació en el manteniment de l'organització de l'espai.

3.1.1 RECICLART

L'art de reciclar, o RECICLART, és l'espai d'aprenentatge observat en aquesta recerca. L'espai pretenia nodrir la imaginació i la creativitat amb materials reciclats. El treball simbiòtic dels infants va culminar amb el joc espontani amb material del seu entorn proper, que es va significar en una realitat lúdica. Els infants van treballar de manera individual o col·laborativa.

A RECICLART, els infants donen una segona vida als materials que es poden trobar a casa i que normalment es llençarien com a escombraries. La finalitat educativa és fomentar la creativitat i la imaginació, alhora que permet manipular i experimentar amb diferents tècniques artístiques, i utilitzar la varietat de materials reciclats al seu abast (tubs de cartró, maons, ampolles de plàstic, llana, fils, cordes, taps, teixits). L'espai físic constituïa una aula de 120 metres quadrats, lluminosa, càlida i tranquil·la, nombroses estacions de manualitats i cadires, on els infants podien treballar amb el material recollit. Hi havia diverses taules, inclosa una taula gran coberta amb tota mena de materials reciclats, tres taules petites que contenien cola i pinzells i una taula de mida mitjana al centre de la sala amb pintura i pinzells. Hi havia dos bancs laterals llargs disponibles i cada estació comptava amb cadires per als estudiants. Es van situar dues línies de caixes, en les quals hi havia diversos materials, com ara cintes, llana de colors variats, tisores i altres subministraments (vegeu la figura 1).

Figura 1. Vista parcial de l'aula



Durant el procés creatiu, els infants sovint cultivaven idees i desenvolupaven solucions als seus problemes de manera intuïtiva. Algunes vegades calia més reflexió intel·lectual i presa de decisions. Els docents van considerar el procés de desenvolupament igual d'important que el producte final. L'única direcció donada als infants era que haurien de pensar què volen fer abans de començar el procés.

3.2 Participants

Els participants van incloure 18 infants, d'entre tres i cinc anys, principalment de famílies amb un nivell socioeconòmic mitjà o mitjà-alt. La mestra (n = 1), de 30 anys, feia classes a la mateixa escola des que es va crear l'any 2017, i va ser la promotora i fundadora de RECICLART. L'equip directiu, representat pel director i el secretari de l'escola (n = 2), són dos homes de 45 i 50 anys. Com que l'escola és de nova creació, són l'únic equip directiu que l'ha gestionada fins ara.

3.3 Anàlisi de dades

L'anàlisi de dades va seguir un procediment deductiu inspirat en Kress i Cowan (2017) i Beghetto (2018; 2020). Kress i Cowan (2017) suggereixen tres principis de les pràctiques de creació de significat:

- Elecció i estil: selecció dels recursos disponibles com a aspecte fonamental de tota la creació de significats.
- Disseny: atenció al que es construeix, on i com.
- Composició: el procés de construcció.

Beghetto (2018; 2020) identifica quatre components diferents d'avaluació interrelacionats que haurien d'ajudar a avaluar i cultivar la creativitat:

- Problema: la pregunta, problema o tasca que se'ls demana als estudiants, és a dir, *què* se'ls demana que facin.
- Procés: l'enfocament, mètode o procediment que utilitzaran els estudiants per resoldre el problema o completar la tasca, és a dir, *com* els estudiants aborden el problema.
- Producte: la solució, el resultat o la demostració de la resolució del problema, és a dir, *com* els estudiants demostren que han complert els criteris.
- Criteris: les pautes, normes i estàndards per avaluar l'èxit, és a dir, els punts de referència no negociables que són coneguts amb antelació per part del professorat i l'alumnat.

El criteri al qual fa referència Beghetto (2018; 2020) és el que busquem en aquesta recerca. A partir d'aquests principis i components, es van seleccionar cinc categories diferenciades per analitzar les dades d'observació i les entrevistes realitzades: *i) problema, ii) elecció, iii) disseny, iv) composició i v) producte*. D'aquesta manera es tenen en compte els criteris de Beghetto (2018; 2020), però afegint-hi els principis de Kress i Cowan (2017). Aquesta aliança permet una anàlisi més completa d'aquesta dinàmica pedagògica. Les categories esmentades van ser útils per guiar la interpretació de les dades, que es presenta a l'apartat següent. El personal de l'escola no va participar directament en l'anàlisi de les dades, tot i que es van mantenir discussions amb l'autora del present article per reflectir el millor possible la dinàmica o l'espai d'aprenentatge que s'està analitzant.

4. Resultats i discussió

Tal com expliquen Castro-Pérez i Morales-Ramírez (2015), els espais dels centres educatius són significatius molt més enllà de l'espai físic, determinats per l'autopercepció dels aprenents, les contingències socioemocionals i els aspectes pedagògics. La cultura mateixa de l'escola es veu traduïda en les formes com l'aprenentatge i la convivència es donen suport. A continuació, es presenten les consideracions fruit de les observacions realitzades, enriquides per les entrevistes. Se segueix l'ordre esmentat anteriorment de les cinc categories per analitzar: *i) problema, ii) elecció, iii) disseny, iv) composició i v) producte*.

4.1 Problema

El professor va animar tothom a pensar què volia crear i no va donar instruccions detallades als alumnes. Els estudiants van ser dirigits als materials i convidats a començar els seus projectes. Alguns dels infants van optar per enganxar, retallar, pintar i explotar els diferents recursos sense demanar orientació. Altres van demanar ajuda.

Els diferents espais es van decidir en funció de les possibilitats logístiques de l'escola i tenint en compte que els espais d'aprenentatge podri-

en assolir les capacitats requerides per les orientacions del currículum. També es van crear els diferents espais d'aprenentatge a partir de la capacitat de cada professor, les seves creences i propostes. Els directors de l'escola van seleccionar una part del personal de l'escola i van identificar professors que poguessin contribuir al desenvolupament de la proposta de centre i continuar enriquint-ne el projecte. La resta del personal de l'escola no va ser seleccionada directament pels directors de l'escola. En canvi, van ser seleccionats per l'administració educativa.

Un cop començades les activitats, la docent no es va dirigir a tot el grup. En canvi, responia a les demandes de l'alumnat, generalment agenollada per estar al nivell infantil i sempre amb un to de veu baix. A continuació, es fa un resum de les diverses situacions en què els infants van demanar l'atenció del professor:

- Per obtenir ajuda logística, com posar-se el davantal o localitzar subministraments específics.
- Quan no sabien utilitzar alguna eina o necessitaven ajuda amb el seu projecte.
- Per demanar ajuda perquè sabien que no havien d'utilitzar alguna eina (com un llevataps) o material perquè és perillós o difícil de tallar.
- Per mostrar-li el seu progrés o les seves creacions quan hagin acabat.
- Quan es van produir accidents menors (p. ex., una mica de cola es vessa sobre una cadira).
- Per demanar permís o orientació.
- Si han arribat tard a classe i han de ser localitzats pel professor.

Aquestes demandes per a l'atenció de la docent sovint van sorgir simultàniament de diferents infants. Per exemple, mentre la docent ajudava un nen a posar rodes al seu cotxe, va tranquil·litzar una noia sobre la seva creació. La mestra va dir a la noia que havia fet una feina especialment excel·lent. La docent gairebé mai no donava ordres. El seu estil de comunicació amb els infants es podria interpretar com una guia. Els infants eren lliures d'acceptar els seus suggeriments o no.

No es va observar competència entre els infants: ni per recursos, ni per l'espai o els seus projectes. En general, els alumnes treballaven individualment, però de vegades s'ajudaven mútuament. Els infants van decidir si deixaven les seves creacions a l'aula o les portaven a casa. Hi havia un ambient relaxat i alegre, amb una activitat intensa. Els infants estaven molt implicats en la tasca de crear el seu projecte (composició). Gairebé no hi havia activitats o jocs paral·lels.

Al final de cada sessió, la docent va anunciar que era el moment de netejar, i va començar a recollir el material i netejar les taules. Alguns infants la van seguir, ajudant. N'hi va haver que van recollir, mentre que altres es rentaven les mans. Abans d'acabar la sessió, tothom es va asseure en rotllana i la mestra va demanar a cada infant que revelés i comentessin les seves creacions. Cada nen va avaluar la sessió. Concretament, els infants van autoavaluar el seu treball i van avaluar més els seus companys pel que fa a la utilització dels materials i la col·laboració.

4.2 Elecció

Els infants van triar en quin espai d'aprenentatge participaven cada setmana, i van triar què crearien, amb quins materials, on treballarien i amb qui. A més, els estudiants van triar si volien treballar en el mateix projecte en dies diferents o en projectes diferents cada dia.

El personal de l'escola va rebre una formació sobre el funcionament pedagògic, i es van arribar a acords bàsics, entre els quals com apropar-se als infants, com atendre les emocions i generar autonomia per a les avaluacions formatives. A partir d'aquests acords de referència, els professors de referència de cada espai d'aprenentatge tenien llibertat per gestionar els seus grups d'aprenentatge.

4.3 Disseny

Les observacions van indicar que alguns infants tenen molt clar què volen crear (un conill, un peix, un tractor, un cotxe). Altres comencen a seleccionar i enganxar material i després decideixen què crearan en el procés de construcció. Alguns infants, especialment els més petits, no sembla que planegin gens. Retallen i enganxen a mesura que troben materials.

Alguns tenen dificultats per decidir què faran i necessiten ajuda. Es va observar que venir a classe amb un pla innovador del que els infants poden voler fer no és una garantia que treballaran en el pla previst. Tal com Wiliam (2010) afirma, en certa manera l'aprenentatge és imprevisible.

Els punts forts i febles dels espais d'aprenentatge van ser compartits en reunions de personal de l'escola per part del professorat responsable, per millorar, complementar, remodelar o, fins i tot, eliminar programes si calia.

4.4 Composició

Cap infant no va treballar en el mateix projecte durant els tres dies d'observació, tot i que n'hi va haver que van treballar en una única creació durant dos dies diferents. La majoria dels infants creaven alguna cosa diferent cada dia, i uns quants no es dedicaven cada dia a crear. Cada alumne va participar en el procés creatiu durant l'observació. És plausible inferir que, igual que en la denominació d'objectes, la resistència dels infants, entesa com la capacitat de continuar treballant en un projecte al llarg del temps, també augmenta a mesura que es fan grans.

Alguns infants van mirar els materials abans de començar, mentre que altres van recollir material i van començar a treballar de seguida. Hi havia infants que, en diferents moments de la creació, s'aturaven, miraven i buscaven un altre material amb el qual continuar. Alguns infants van col·laborar amb els companys mentre treballaven en la creació pròpia, fent pauses per ajudar, mentre que altres consultaven només després d'acabar la seva creació.

En entrevistes amb els directors de l'escola, han explicat que tots els membres de l'escola poden contribuir a tots els espais d'aprenentatge, encara que el professor principal és el referent principal. La persona de referència en cada espai d'aprenentatge és qui entén què és i què no té èxit.

4.5 Producte

Alguns infants van desenvolupar creacions que eren fàcilment identificables com una cosa que existeix al món físic o imaginari. Altres infants produïen creacions que, segons ells, tenien un nom definit, no necessà-

riament conegut pels adults (vegeu la figura 2). Alguns infants no sabien com posar nom al que havien creat. El que els infants de 3 a 5 anys anomenen les seves creacions no sempre es correspon amb el que els adults o els seus companys pensen que pot ser. Aquestes dades corroboren les troballes d'Ozcan (2012), que revelen que l'edat de l'infant és un factor positiu per anomenar objectes.

Figura 2. La creació d'un infant a l'espai d'aprenentatge



Alguns infants estaven orgullosos de les seves creacions, van jugar-hi, les van ensenyar als seus companys, a la seva mestra, i les van passejar per l'aula. D'altres volien exposar la seva creació. Tal com Morgan (2000) assenyala, aquests infants estan aprenent mitjançant el joc amb les potencialitats i limitacions de l'espai.

A l'entrevista, la mestra va explicar que cada mestre pren notes en un document compartit amb el personal, on revelen el que han observat dels infants cada dia o setmana. El document fa referència als objectius curriculars i als criteris d'assoliment establerts. Els mestres professors també tenen en compte aspectes que es tracten a la junta d'avaluació sobre cada infant i les seves necessitats afectives o de millora. Es confirma així una avaluació plenament formativa, que parteix, tal com esmenten

Black i William (2009), de l'obtenció d'evidències sobre els assoliments d'aprenentatge dels infants, la interpretació i l'ús d'aquestes evidències per prendre decisions sobre els propers passos de la seva instrucció.

5. Conclusions

La present investigació pretén entendre la dinàmica del disseny pedagògic d'un espai d'aprenentatge autodirigit a l'educació infantil. Els espais d'aprenentatge s'han plantejat aquí com la contrapartida tangible i observable dels entorns d'aprenentatge. Per tant, els entorns d'aprenentatge i els espais d'aprenentatge es poden teoritzar com la cara i la creu de la cultura escolar. Les dades presentades i la discussió realitzada fins ara han conceptualitzat els espais d'aprenentatge autodirigit com a tridimensionals. Una dimensió és la de la docent responsable de l'espai d'aprenentatge. En aquesta dimensió, s'hi expressen les decisions preses sobre la disposició de l'espai, els materials, les eines i el mobiliari per afavorir l'autonomia, l'exploració i el joc lliure tot complint el pla d'estudis. La segona dimensió és la de l'equip directiu d'escola i del personal pedagògic, que van plantejar una visió de l'aprenentatge que contribuïa a donar forma a la cultura de l'escola, i sostenien la visió d'aprenentatge prevista a mesura que comunicaven les seves expectatives a l'equip docent i els refermaven en els seus dissenys pedagògics. La tercera dimensió és la dels aprenents que exploren els espais dissenyats per a ells al seu ritme, sovint socialitzant en grups heterogenis i fent eleccions com quin espai d'aprenentatge volien explorar, la manera com ho volien explorar, a quin ritme i amb qui volien jugar, fer alguna cosa o compartir les seves impressions. En aquest sentit, l'espai d'aprenentatge observat és un disseny pedagògic en el qual l'educador fa deliberadament decisions que afavoreixen els processos de presa de decisions entre els aprenents. Els resultats de l'aprenentatge són en gran part impredecibles i depenen de les formes de participació que els aprenents decideixen establir dins dels espais. Així doncs, tot el procés d'aprenentatge està influït per l'espai com a variable molt més complexa que la d'un lloc on s'aprèn. L'espai es converteix en una condició que potencia i limita l'aprenentatge en diferents

àmbits i de diferents continguts, com els emocionals, els psicomotors i la capacitat d'abstracció, planificació i realització d'un projecte.

Els espais d'aprenentatge són dissenys pedagògics en què l'elecció és un actiu poderós. Docents i aprenents exerceixen l'elecció i la presa de decisions sobre aspectes essencials de l'aprenentatge, com ara què s'ha d'aprendre, com, amb qui i a quin ritme. Mentre els professors ho aconsegueixen mitjançant el disseny pedagògic de l'espai d'aprenentatge, els aprenents ho fan mentre exploren i actualitzen el disseny pedagògic del professor, de manera que s'adquireix una forma compartida de treball simbiòtic, encara que sigui efímer. Els espais d'aprenentatge autònom s'han d'harmonitzar amb l'entorn d'aprenentatge, per promoure una cultura participativa i creativa en tots els aspectes de l'escola.

En els espais d'aprenentatge, el disseny pedagògic ofereix la possibilitat fonamental d'escollir i fer. Aquest disseny, però, només es realitza quan els aprenents l'exploren, prenen decisions i elaboren el seu treball semiòtic. En totes les etapes de l'educació, però especialment en els primers anys, dissenyar per triar és permetre deliberadament a altres humans, tal com deien Rinaldi i McClure (2020), el seu dret inherent a buscar el sentit de la vida.

Agraïments

Estic molt agraïda a l'escola i al professional que va acceptar participar en aquest estudi i em va permetre participar en la documentació i anàlisi de les dinàmiques d'aprenentatge impulsades per ells. Un agraïment especial a tots els infants que hi van participar. A més, vull expressar la meua gratitud a les persones que van fer les revisions d'aquest article. Amb els seus comentaris van ajudar que la versió final fos més clara i comprensible.

Referències bibliogràfiques

BLACK, P., i WILLIAM, D. (2009). "Developing the theory of formative assessment". *Educ Asses Eval Acc*, 21, 5. <<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>>.

- Beghetto, R. A. (2018). *What if? Building students' critical thinking skills through complex challenges*. ASCD.
- (2020). “On creative thinking in education: Eight questions, eight answers”. *Future EDge: NSW Department of Education*, 1, 48-71.
- BROOKS, R.; FULLER, A., i WATERS, J. (eds.) (2012). *Changing spaces of education: New perspectives on the nature of learning*. Routledge.
- BRONFENBRENNER, U. (1977). “Toward an experimental ecology of human development”. *American Psychologist*, 32 (7), 513.
- CASTRO-PÉREZ, M., i MORALES-RAMÍREZ, M. E. (2015). “Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares”. *Revista Electrónica Educare*, 19 (3), 1-32. DOI: <<http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.1>>.
- DAY, K. (2009). “Creating and sustaining effective learning environments”. *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education (AISHE)*, 1 (1), 9.1-9.13.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2016). *Currículum i orientacions educació infantil segon cicle*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.
- (2020). *Orientacions per l'avaluació educació infantil segon cicle*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.
- EISENHARDT, K. M. (1989). “Building theories from case study research”. *The Academy of Management Review*, 14 (4) (octubre), 532-550. <<https://doi.org/10.2307/258557>>.
- EUROPEAN COMMISSION (2008). *Learning to Learn: What is it and can it be measured?* (Bryony Hoskins i Ulf Fredriksson). DOI: 10.2788/83908.
- FOUCAULT, M. (1980). *Power/knowledge. Selected interviews and other writings 1972-1977*. Pantheon.
- FRASER, B. J. (2012). “Classroom learning environments: retrospect, context and prospect”. Dins B. FRASER, K. TOBIN i C. McROBBIE (eds.). *Second international handbook of science education*. Springer International Handbooks of Education, vol. 24. Springer / Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_79>.
- GARCÍA-CHATO, G. I. (2014). “Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar”. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29 (abril-juny).

- GARCÍA HERRÁNZ, S., i LÓPEZ-PASTOR, V. M. (2015). “Evaluación formativa y compartida en educación infantil. Revisión de una experiencia didáctica”. *Qualitative Research in Education*, 4 (3), 269-298. DOI: 10.17583/qre.2015.1269.
- GOFFMAN, E. (1987). *Manicômios, prisões e conventos*. Perspectiva.
- GRAETZ, K. A. (2006). “The psychology of learning environment”. *Educause Review*, 41 (6), 60-75. <<https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/erm0663.pdf>>.
- HANNAFIN, M. J., i LAND, S. M. (1997). “The foundations and assumptions of technology-enhanced student-centered learning environments”. *Instructional Science*, 25, 167-202. <<https://doi.org/10.1023/A:1002997414652>>.
- HOYUELOS-PLANILLO, A., i RIERA-JAUME, M. A. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Temas de Infancia, 37. Octaedro. ISBN: 978-84-9921-731-4.
- KENDALL-TAYLOR, N. (2020). “Cultural Clash: Why «creativity» and «assessment» seem contradictory, and how we can bring them together”. Dins E. R. McCLURE i G. J. JAEGER (eds.). *Assessing creativity: a palette of possibilities* (p. 10). The LEGO Foundation. <https://www.legofoundation.com/media/2825/assessing-creativity_may2020.pdf>.
- KRESS, G., i COWAN, K. (2017). “From making meaning to meaning-making with writing: reflecting on four-year-olds at play / Fra at skabe mening til meningsskabelse med skrivning: refleksioner over børns leg”. Dins D. ØSTERGREN-OLSEN i K. F. LARSEN (eds.). *Literacy and Learning in Primary School / Literacy og læringsmål I indskoling*. Copenhagen: Dafolo.
- LEFEBVRE, H. (2012). *The production of space*. Blackwell Publishing.
- MASSEY, D. (1994). *Space, place, and gender*. University of Minnesota Press. <<http://www.jstor.org/stable/10.5749/j.ctttw2z>> [consulta: 08.03.2021].
- MORGAN, J. (2000). “Critical pedagogy: the spaces that make the difference”. *Pedagogy, Culture and Society*, 8 (3), 273-289. DOI: 10.1080/1468136000200099.

- OZNAN, M. (2012). "Developmental differences in the naming of contextually non-categorical objects". *Journal of Psycholinguistic Research*, 41 (1), 51-69. DOI: 10.1007/s10936-011-9176-0.
- RADOVAN, M., i MAKOVEC, D. (2015). "Relations between students' motivation, and perceptions of the learning environment". *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5 (2), 115-138.
- RIERA JAUME, M. A.; FERRER RIBOT, M., i 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.
- RINALDI, C., i McCLURE, E. (2020). "Documenting creativity: seeking meaning in life". Dins E. R. McCLURE i G. J. JAEGER (eds.). *Assessing creativity: a palette of possibilities* (p. 18). The LEGO Foundation. <https://www.legofoundation.com/media/2825/assessing-creativity_may2020.pdf>.
- RILEY-AYERS, S. (2014). *Formative assessment: guidance for early childhood policymakers*. Center on Enhancing Early Learning Outcomes. <http://ceelo.org/wp-content/uploads/2014/04/ceelo_policy_report_formative_assessment.pdf>.
- ROTH, W.-M., i Boyd, N. (1999). "Coteaching, as colearning, in practice". *Research in Science Education*, 29, 51-67.
- SILVENTE, J. (2016). *Camins i mirades cap als ambients. Bases teòriques. Veure Pensar Sentir*. <<https://caiev.com/wp-content/uploads/2017/10/Camins-cap-als-ambients.pdf>>.
- SILVA, M.; DA SILVA, B. A., i DE ARAÚJO LIMA COELHO, A. L. (2019). "Implications of the learning environment in a professional master's degree in business administration in Brazil". *Learning Environments Research*. DOI: 10.1007/s10984-018-9272-2.
- SOJA, E. (2002). *Postmetropolis, critical studies of cities and regions*, 4a edició. Blackwell.
- WAGER, T.; SERVE, E., i DOBBIN, G. (2009). *Learning environments: where space, technology, and culture converge*. Educause Learning Initiative. <<https://library.educause.edu/-/media/files/library/2009/10/eli3021-pdf.pdf>>.

WILLIAM, D. (2010). "The role of formative assessment in effective learning environments". Dins *The nature of learning: using research to inspire practice*. DOI: <<https://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-8-en>>.