

LANDONE, ELENA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO, MILANO, ITALIA

## LA ARQUITECTURA PEDAGÓGICA EN LA CLASE DE ESPAÑOL: *CHANGING EDUCATIONAL LANDSCAPE*

### BIODATA

Elena Landone ([elena.landone@unimi.it](mailto:elena.landone@unimi.it) / ORCID: 0000-0003-2520-589X) es Profesora Titular de Lengua Española en el Departamento de Lenguas y Literaturas Extranjeras de la Università degli Studi di Milán, donde imparte los cursos de Lingüística y Didáctica de la Lengua Española. Su investigación (¡en acción!) en el ámbito de la gloto-didáctica se centra en los temas de las tecnologías didácticas y de las pedagogías humanísticas y experienciales. Su última monografía sobre la innovación en la didáctica del E/LE es *Utopia didattica: l'apprendimento della lingua straniera oltre l'aula* (Mimesis, 2018).

### RESUMEN

El escenario educativo está cambiando y la demanda de revoluciones pedagógicas es cada vez más fuerte en los contextos económicos y sociales contemporáneos. En este artículo veremos cómo también la clase de español como lengua extranjera está involucrada en este movimiento, introduciendo el punto de vista de la arquitectura pedagógica. La intervención en el espacio del aula implica una profunda revisión metodológica y, en particular, va a apoyar dos peculiaridades de la adquisición de un idioma extranjero: el aporte multisensorial del *input* y la calidad de los flujos relacionales y de la comunicación.

**PALABRAS CLAVE:** arquitectura pedagógica, Maria Montessori, Loris Malaguzzi, aula del futuro, currículo implícito

### PEDAGOGICAL ARCHITECTURE IN THE SPANISH CLASS: CHANGING EDUCATIONAL LANDSCAPE

The educational scenario is changing and the demand for pedagogical revolutions is increasingly strong in the contemporary economic and social contexts. In this article, we propose that the Spanish as a foreign language class is also involved in this movement, introducing the point of view of pedagogical architecture. The intervention in the classroom space implies a deep methodological review and, in particular, supports two peculiarities of the acquisition of a foreign language: the multisensory input and the quality of relational and communication flows.

**KEY WORDS:** pedagogical architecture, Maria Montessori, Loris Malaguzzi, classroom of the future, implicit curriculum

## 1. CHANGING EDUCATIONAL LANDSCAPE

Hay lugares en los que estamos mejor y lugares en los que no nos gusta quedarnos mucho tiempo. Hay condiciones físicas que favorecen la concentración y otras que interfieren con la actividad intelectual. La psicología ambiental se combina con las artes (desde el Feng Shui hasta la arquitectura, pasando por el arte y el diseño de interiores) en el estudio de la relación entre la persona y el espacio (artefacto natural o humano). Si consideramos la gran cantidad de tiempo que los estudiantes y los profesores pasan en un espacio de aprendizaje (escuela institucional, aulas de cursos, salas de seminarios, espacio de estudio privado, biblioteca, etc.), comprendemos la urgencia de desarrollar ideas innovadoras para los espacios en los que tiene lugar la formación.

La arquitectura pedagógica es un movimiento que se está expandiendo a nivel mundial y no sólo se refiere a los temas de la construcción de escuelas, sino que también recoge la reflexión sobre cómo hacer del espacio un motor de cambio metodológico: es el espacio que pone al estudiante en el centro, con su autonomía, creatividad, individualidad (Lange 2019).

La conexión entre el espacio y la persona se define, en la pedagogía, como el estudio de la dinámica entre el entorno y el aprendizaje / bienestar del estudiante, así como el estudio de la relación entre el método y el bienestar del profesor y de todos los agentes del proceso de formación. En general, se enmarca en las reflexiones sobre la eficacia de las inversiones educativas (véase el Informe PISA - *Programme for International Student Assessment* de la OCDE 2018 en Schleicher 2019) y sobre la eficacia del paradigma escolar con respecto a las evoluciones sociales y económicas, es decir, temas que están determinando un deseo difundido de revolucionar los sistemas educativos (Wenger 2011, Tsoukala 2017, Blyth 2018). La

OCDE (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) se ocupa de estimular y apoyar a las instituciones hacia conocimientos y prácticas que conduzcan a la mejora de las condiciones de vida y de trabajo desde una perspectiva integradora y ha creado la división OCDE-CERI (*Centre for Educational Research and Innovation*) precisamente para reflexionar científicamente sobre el futuro de la enseñanza / aprendizaje. Presta especial atención a los nuevos temas y tendencias y tiene como objetivo “[...] to set a forward-looking and innovative agenda for a changing education landscape”<sup>1</sup>. En particular, incluye un programa a largo plazo denominado *Effective Learning Environments* (ELE), que “[...] explores innovative solutions for educational facilities, develops tools for evaluation, offers guidance on earthquake safety and promotes international policy dialogue”<sup>2</sup>. La división OCDE-CERI ha estimulado varios estudios para analizar en qué entornos se aprende mejor, dando lugar a publicaciones de orientación sociopolítica como *Innovative Learning Environments* (2013)<sup>3</sup> y *Schooling Redesigned. Towards Innovative Learning Systems* (OECD 2015).

Muchas realidades educativas están en movimiento y varias instituciones están reaccionando (Pacheco 2018). Por ejemplo, la League of European Research Universities subraya que “[n]ew approaches to curricula, learning environments and teacher professional development are urgently needed” (LERU, 2013: 37). O bien, la red *European Schoolnet* reúne a ministerios, empresas e instituciones de diversa índole en Europa para estudiar activamente los procesos tecnológicos en el ámbito de la educación y, con este fin, ha desarrollado el modelo *Future Classroom Lab*<sup>4</sup> que interviene justamente sobre el espacio con el objetivo “[to] visualise how

<sup>1</sup> <http://www.oecd.org/education/ceri> [12/12/2019]

<sup>2</sup> <http://www.oecd.org/education/effective-learning-environments> [12/12/2019]

<sup>3</sup> <http://www.oecd.org/education/ceri/innovativelearningenvironmentspublication.htm>

<sup>4</sup> <http://fcl.eun.org/learning-zones> [12/12/2019]

conventional classrooms and other learning spaces can be easily reorganised to support changing styles of teaching and learning” (véase Bannister 2017).

La arquitectura pedagógica implica a diferentes entidades de un entorno de formación: una escuela como parte de una comunidad, un edificio educativo en su conjunto o espacios, aulas específicas dentro de una institución de formación, etc. Que nos conste, no se ha desarrollado ninguna reflexión específica con respecto a la arquitectura pedagógica de los espacios destinados a la enseñanza de un idioma extranjero / segundo; nos proponemos, pues, enfocar las peculiaridades del aprendizaje / adquisición del idioma que requieren especial sensibilidad con respecto a la arquitectura del entorno educativo. Empezaremos esbozando la relación entre el espacio y los procesos de aprendizaje / enseñanza.

## 1. 1. LOS CUERPOS EN EL ESPACIO

Desde la perspectiva de la propiocepción, el espacio afecta al cuerpo, y los factores ambientales y físicos se convierten en condiciones para el aprendizaje (Barrett *et al.* 2015). En detalle, las variables de un espacio didáctico son variadas y conciernen a las siguientes áreas (Sanz García 2005, Walden 2015, Landone 2018:110-111):

- Aula: con o sin acceso al exterior, con configuración flexible/fija, amplia/pequeña, con divisiones internas en áreas funcionales, con presencia de desniveles del suelo, número de puertas y ventanas, número de estaciones, estaciones fijas o móviles.
- Ubicación del aula con respecto a la estructura general: central/periférica, tiene privacidad, tiene acceso a jardines,

pasillos, balcones o terrazas, tiene conexión con otros espacios, forma parte de un proyecto artístico o arquitectónico del edificio, accesibilidad y limpieza de los baños.

- Ubicación del aula en el mundo: la clase hace intercambios, acoge a invitados externos, hace videoconferencias, tiene apertura a la comunidad.
- Territorialidad: presencia de espacio colectivo / individual, espacio público / privado, orden y limpieza del aula, presencia de limitaciones de movimiento, visibilidad (por ejemplo, a través de paredes opacas / transparentes), nivel de aglomeración, posibilidad de personalizar el espacio.
- Material de apoyo: presencia de papelería, material lúdico y para la teatralización, libros, instrumentos musicales, etc.
- Equipo tecnológico: uso de PC o tabletas, presencia de un punto de carga eléctrica, conexión a Internet, electrodomésticos (calentadores de alimentos), pantallas, pizarra interactiva, impresora, posibilidad de hacer o difundir música, presencia de un *Fab Lab* o *Maker Space*<sup>5</sup>.
- Equipo de seguridad: presencia de un botiquín de primeros auxilios, extintores, normas de seguridad, instrucciones y prohibiciones, mantenimiento general del edificio.
- Mobiliario: presencia de cojines, alfombras, decoraciones, papeleras, símbolos culturales o religiosos, movilidad del mobiliario, accesibilidad de los espacios de almacenamiento, presencia de espejos, presencia de trastos viejos no utilizables,

<sup>5</sup> Véase <https://fabfoundation.org> [12/12/2019]

presencia de obras de arte, posibilidad de almacenamiento de objetos personales (perchas, zapateros, paragüeros, taquillas), calidad estética del aula.

- Espacios para la visibilidad del aprendizaje: presencia de contenedores para el intercambio de material con los compañeros de clase o con el profesor, archivos y ficheros, tabloneros de anuncios, expositores, área de recepción para invitados externos, visibilidad de la pizarra o de los monitores.

- Materiales de revestimiento del suelo y de las paredes (tóxicos o naturales, revestimientos de suelo electrostáticos, etc.).

- Presencia de elementos naturales (animales, plantas, flores, etc.).

- Iluminación: natural o artificial, cálida, fría o de color, de intensidad fija o variable, de dirección fija o ajustable.

- Ventilación, humedad y oxigenación del aire.

- Temperatura: regulable, exposición a eventos climáticos.

- Sonidos: acústica, volumen de la voz, amplificación, presencia de silencio, música, ruido de fondo.

- Presencia de olores.

- Cromatismo.

- Tiempo de permanencia en el aula: posibilidad de descanso, intensidad de las actividades, tiempos de las actividades fijos o

variables, cambio de lugar de trabajo o estudio, cambios en la percepción psicológica del tiempo del estudiante.

- Comida: posibilidad de beber y comer (caliente o frío, líquido o sólido, azúcares).

- Funciones fisiológicas: posibilidad de dormir, gestión de las funciones corporales y del bienestar / malestar físico.

- Otras percepciones espaciales: sentido vestibular (equilibrio), sentido cinético (de movimiento), sentidos de los receptores sensoriales del cuerpo.

- Posición del aula con respecto a las influencias geomagnéticas.

Barrett *et al.* (2015) ofrecen un estudio científico multidimensional del impacto de estos elementos en el aprendizaje en contextos naturales, identificando agregaciones de factores basados en un modelo de percepción cerebral. Confirmando varios estudios anteriores (Higgins *et al.* 2005), Barrett *et al.* demuestran la importancia de la naturalidad (*naturalness*) del entorno (esto es, iluminación, ruido, temperatura, calidad del aire y referencias a la naturaleza), la individualización (*individualisation*) (es decir, sentido de pertenencia, flexibilidad, conexión) y la estimulación (*stimulation*) (complejidad y color). Subrayamos que el impacto de estas variables en el bienestar humano es el tema central de algunas ciencias y artes antiguas, como, por ejemplo, en el Feng Shui, una antigua filosofía china que estudia los espacios y los flujos de armonía entre el sistema humano y el sistema natural. Se inspira en los principios de dinamismo energético de un espacio y de su interacción con la especificidad de cada individuo; evalúa por tanto la adecuación de la orientación, los materiales, el plano del espacio, y también los cambios estacionales y cotidianos, los colores, etc. para los fines del

bienestar humano (Thomes 2007, Bonaiuto *et al.* 2010, Mak 2015) (Imagen 1).

Imagen 1. Ejemplo de un aula inspirada en el Feng Shui.



Fuente: <https://prapads.wordpress.com/2015/10/21/feng-shui/> [1/12/2019].

Más recientemente, la Psicología Ambiental (*Environmental Psychology*) ha empezado a investigar las características de los ambientes de aprendizaje en combinación con las características personales del estudiante y el clima social del contexto escolar. Señala que el espacio influye en el aprendizaje (positivo o negativo) y que los efectos son contextuales y no universales, es decir, que no hay un entorno mejor en absoluto, puesto que se trata de una

congruencia entre el espacio y las personas (Gifford 2013 y 2014, Castro-Pérez & Morales-Ramírez 2015).

La arquitectura pedagógica se ocupa precisamente de la construcción, renovación y adaptación de los espacios pedagógicos con el fin de mejorar el aprendizaje y la enseñanza a través de:

- 1) Bienestar psicofísico de los actores pedagógicos (en primer lugar, el aprendiz y el profesor).
- 2) Prácticas dinámicas que implican movimiento en el espacio y aumento de la sensorialidad.
- 3) Autonomía de los alumnos en su relación con los demás y con los medios de conocimiento en el espacio.

La reflexión sobre este tema no es nueva en la pedagogía y el valor pedagógico del espacio ha sido objeto de interés de grandes pedagogos (Marcarini 2016), entre ellos: Comenius (1632), Rousseau (1762), Fröbel (1826), Washburne (1952), Cousinet (1965), Freinet (1967), Steiner (en Schalz 2015). En la pedagogía, la idea del espacio como educador está firmemente establecida.

## 1.2. EL ESPACIO COMO EDUCADOR

Antes de profundizar en la especificidad que la arquitectura pedagógica tiene de manera particular para los espacios destinados a la enseñanza de una lengua extranjera / segunda como el español, cabe recordar las obras de Maria Montessori y Loris Malaguzzi, dos figuras de referencia en el tema del espacio como educador, en cuanto a que ambos señalan que la intervención en el espacio del aula no es nunca meramente material (por ejemplo, para embellecer

o hacer más confortable el espacio), sino que es siempre una intervención poderosa que toca profundamente la didáctica y la orientación de las relaciones pedagógicas (Dodd-Nufrio 2001).

De hecho, el espacio produce estímulos y acoge símbolos que determinan las relaciones entre las personas y con los objetos culturales (Blyth 2018). Por lo tanto, también determina la metodología que allí es posible o no posible. El paisaje escolar (*schoolscape*) –la organización espacial y visual de un espacio educativo, con especial atención a los signos visuales (Szabó, 2015: 24)– tiene de hecho un valor simbólico: por poner un ejemplo, el espacio de las aulas tradicionales pone de relieve una relación asimétrica con el profesor, una fijación de papeles, una uniformidad de posiciones. Marca, pues, las jerarquías de poder y las instancias de control, que también se refuerzan con las prohibiciones, las instancias ideológicas de los avisos, los idiomas representados o no en la comunicación a través de lo que se cuelga en los muros, etc. (Ellsworth 1997, Monchinski 2008).

Por el contrario, será portador de instancias simbólicas opuestas –y, en consecuencia, de prácticas pedagógicas diferentes– un espacio en el que el estudiante está en el centro con su independencia, autonomía y libertad. Montessori (2003, Hertzberger & De Swaan 2009, Yalçın 2018) parte de la idea de que el espacio educativo debe permitir el ejercicio de la inteligencia y debe estar dividido en áreas funcionales para diferentes tipos de actividades (jardín, lectura, descanso, cocina). El espacio debe ser rico en materiales de libre acceso, limpios y ordenados, estéticamente bellos y armoniosos (Imagen 2). Este enfoque es esencial para generar experiencias sensoriales, motoras, cognitivas y afectivo-relacionales que deben considerarse fundamentales en el proceso de aprendizaje. El dueño del espacio, en esta perspectiva, es el aprendiz.

Imagen 2. Ejemplo de un aula inspirada en el método Montessori.



Fuente: <https://yaxcheelmontessori.edu.mx/index1.asp?lang=in> [1/12/2019].

En particular, la atención a la sensorialidad nos interesa mucho con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras. La percepción desempeña un papel importante para Maria Montessori y, también con respecto al alumno adulto que aprende un idioma, su importancia no debe ser desestimada: como veremos más adelante, la percepción del *input* lingüístico es la base del proceso de adquisición. Los estudios de arquitectura pedagógica no ignoran el hecho de que la sensibilidad perceptiva varía individualmente –incluso en función de las normas socioculturales– y que las condiciones de recepción y retención del *input* lingüístico están sujetas a la disponibilidad cognitiva del sujeto (que, a su vez, está ligada a su estado de bienestar físico y emocional), así como a la

interferencia o al apoyo de elementos externos (volumen del sonido, acompañamiento de imágenes, contacto visual con el interlocutor, etc.).

Loris Malaguzzi dedica una reflexión específica a la conexión entre el espacio, la arquitectura y las relaciones en la educación de los niños, ya que sostiene que los entornos favorecen las relaciones (Malaguzzi 1993, Ceppi & Zini 1998, Gandini 2017, Cavallini *et al.* 2017). En un sentido más amplio, comunitario, un centro educativo es un lugar de relaciones en el que se produce un intercambio democrático de ideas entre estudiantes, familias y profesores. El valor de la experiencia sensorial y estética como herramienta cognitiva es el núcleo de la propuesta de Malaguzzi e influye profundamente en el espacio arquitectónico: se diferencian los ambientes funcionales y se introducen el *atelier* (un espacio para la creación artística dirigido por un maestro artista) y la *piazza* (plaza) (un lugar de encuentro colectivo); se experimenta con muebles (gradas, tarimas, muebles blandos), materiales y colores; se usan las paredes para exponer las actividades y los proyectos de los niños como una forma de documentación pedagógica; se introducen los espejos y se crean diferencias de altura y escaleras para fomentar el movimiento (Imagen 3).

El movimiento *Reggio Emilia Approach*<sup>6</sup> –que Malaguzzi (2011) fundó en la década de 1960 y que hoy en día despierta un vivo interés– ofrece una práctica de estimulación profunda basada en el constructivismo social, que retomaremos más adelante a propósito de la interacción social en el aprendizaje de idiomas extranjeros. No es una casualidad que la didáctica de Malaguzzi vea en el pequeño grupo su dispositivo comunicativo básico. A lo mismo ha llegado, en los últimos años, la enseñanza del E/LE.

<sup>6</sup> <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach> [1/1/2019]

Imagen 3. Ejemplo de una clase inspirada en el *Reggio Emilia Approach*.



Fuente: <http://www.theliteracyleague.org/early-childhood/reggio-emilia-approach-to-preschool-education-unique/> [1/12/2019].

Nos gustaría añadir una consideración: las pedagogías especiales –como las destinadas a los niños o a necesidades específicas (por ejemplo, la dislexia)– suelen formular recomendaciones metodológicas que, en esencia, son apropiadas y habilitantes para cualquier ámbito de la enseñanza general; en otras palabras, la aplicación de lo que se considera especial suele resultar de gran apoyo incluso en contextos no especiales. En este sentido, Montessori y Malaguzzi son bien conocidos en la pedagogía general de la infancia pero, vistos a la luz de la arquitectura pedagógica, revelan una visión especialmente relevante para la enseñanza de lenguas extranjeras, independientemente de la edad de los alumnos: la *sensorialidad* y la *relacionalidad* son, de hecho, dos

fulcros específicos en la adquisición lingüística-comunicativa de hoy en día.

Además de las consideraciones que veremos en la siguiente sección sobre la multisensorialidad encarnada y el flujo de comunicación en el aula, podemos recordar aquí que la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras ha experimentado activamente la configuración del espacio durante su historia: el método directo y los métodos audiovisuales han introducido las imágenes, el *Silent Way* ha puesto en práctica la idea de un ambiente agradable y los laboratorios de idiomas han desarrollado el sonido a través de la tecnología (Larsen-Freeman & Anderson 2011). En general, todo esto forma parte de los valores de la visión humanista de la enseñanza de ELE (Cerrolaza & Llovet 2002) y cabe añadir algunos elementos de modernidad de la Sugestopedia, la cual ha dedicado mucha atención al entorno físico y a la dimensión estética. Utiliza pósters, alfombras, sillones cómodos, ramos de flores, música, materiales teatrales de todo tipo y los colores como elementos sugerentes capaces de mejorar el aprendizaje de idiomas (Imágenes 4). En particular, partiendo de fenómenos de asimilación en estado hipnótico, el psiquiatra búlgaro Lozanov trató de reproducir el poder de la sugestión con fines didácticos, basándose en dos principios del bienestar del alumno: la eliminación de los bloqueos a través de la relajación y del cambio simbólico de identidad (por ejemplo, el miedo y el estrés específico del aprendizaje de una lengua extranjera) y la estimulación a través de un *input* emocionalmente significativo y sensorialmente rico y muy abundante (Llovet Barquero 2009).

Imágenes 4. Ejemplos de dos clases inspiradas en la Sugestopedia.



Fuente: <https://eltogrencim.blogspot.com/2017/06/suggestopedia.html> [1/12/2019].



Fuente: <http://www.kanggurubahasa.com/blog/how-to-become-a-suggestopedic-teacher>

## 2. EL ESPACIO EN LA ENSEÑANZA / APRENDIZAJE DEL E/LE

Como en otras disciplinas, el constructo de *contexto* ha ido adquiriendo centralidad en los modelos de adquisición de los idiomas (desde Vygotsky (1978) hasta Hymes (1971)), esto es, tanto el *contexto* inmaterial (imágenes mentales, conocimiento, contingencia, etc.) como los elementos espaciales y temporales. El contexto tiene un valor semiótico, cultural, psicológico, cognitivo y comunicativo (Mayor Sánchez 2004); en concreto, su vertiente comunicativa afecta directamente a nuestra didáctica. Sabemos que enseñar una lengua extranjera implica una dimensión que va más allá del código lingüístico, es decir, conlleva un uso social de la lengua dentro de un contexto. Sabemos, también, que el estudiante es un agente social (MCER 2002 y CEFR *Companion Volume* 2018) y, por lo tanto, el aprendizaje exitoso de un idioma significa comunicarse adecuadamente.

Además, este conocido principio de la didáctica moderna se apoya hoy en día en la aportación de las pruebas científicas que ofrece la neurolingüística. Por ejemplo, la *Theory of Embodied Cognition* estudia cómo las ideas, los pensamientos y los conceptos toman forma en los aspectos corporales y concibe al ser humano como una entidad social (Borghi & Cimatti 2009). En otras palabras, tenemos un sistema sensorial y motor que percibe los símbolos externos y extrae información de ellos para actuar. Ofrecemos un ejemplo aplicado al idioma extranjero: si la información léxica se representa en forma motriz, se hace más directamente accesible y, por lo tanto, se almacena más fácilmente en conexiones asociativas cognitivas. Por ende, el principio del discente como agente social tiene en la actualidad una declinación interesante en la neurología: el cuerpo en acción en una realidad social obtiene ideas y sensaciones que informan constantemente a su sistema cognitivo, para convertirlo,

precisamente, en un organismo más adecuado para el entorno de la vida social.

La neurolingüística, además, nos recuerda lo que ya está parcialmente presente en los modelos de adquisición de la lengua extranjera de que disponemos, es decir, la importancia de la percepción audiovisual. Son amplios y conocidos los estudios sobre el *input*, en términos de calidad, cantidad, acceso y realce (Landone 2018). En particular, la literatura sobre la percepción del *input*—esto es, la información que está potencialmente disponible para entrar en el proceso de aprendizaje del aprendiz— también incluye elementos sensoriales, como la prominencia visual/auditiva y como la evaluación de relevancia y marcación emocional y motivacional del *input*.

Desde el punto de vista de la arquitectura pedagógica de los espacios dedicados a las lenguas extranjeras, la atención a la percepción del *input* y a los flujos motores y comunicativos en el aula se combina bien con las propuestas de crear, material o simbólicamente, áreas funcionales dentro del espacio de enseñanza/aprendizaje. Ilustramos brevemente dos de ellas, desarrolladas recientemente: el Manifiesto INDIRE 1+4 y el *Future Classroom Lab*.

El *Manifiesto INDIRE 1+4*<sup>7</sup> propone distinguir cinco áreas de formación: *Agora*, *Individual area*, *Group learning space*, *Informal area*, *Exploration Lab* (Imagen 5).

---

<sup>7</sup> <http://www.indire.it/progetto/Il-modello-1-4-spazi-educativi> [1/2/2020]

Imagen 5. Manifiesto *INDIRE Spazi Educativi 1+4*



- 1) *Agora*: espacio comunitario de reunión plenaria.
- 2) *Individual Area*: área de concentración y reflexión, donde el estudiante trabaja individualmente para leer, escribir, estudiar, revisar, realizar una prueba de evaluación, etc.

3) *Group learning space*: espacio que facilita la formación de una identidad comunitaria y en el que se pueden llevar a cabo actividades de grupo en diversas configuraciones para el debate colectivo, la presentación, la lluvia de ideas, etc.

4) *Informal Area*: área de relajación y reunión informal, zona de confort.

5) *Exploration Lab*: área de investigación y exploración experimental, también con herramientas y materiales especializados.

El *Future Classroom Lab*<sup>8</sup> propone seis áreas funcionales, cuyos nombres describen explícitamente las acciones que allí tienen lugar (Imagen 6):

Imagen 6. *Future Classroom Lab*



<sup>8</sup> <http://educalab.es/proyectos/aula-del-futuro> y <http://fcl.eun.org> [1/2/2020]

- 1) *Interact*: área de interacción y discusión.
- 2) *Present*: área de escuchar y compartir.
- 3) *Investigate*: área de descubrimiento e investigación.
- 4) *Create*: área de exploración e imaginación.
- 5) *Exchange*: área de apoyo y estímulo.
- 6) *Develop*: área de planificación y evaluación.

Los supuestos de estas dos propuestas son

- (1) que hay una relación directa entre un espacio y una función comunicativa / cognitiva / social y
- (2) que la configuración del espacio y el equipo instrumental que alberga, facilitan diferentes situaciones didácticas y formas de aprendizaje (Thornburg 2004, Nair 2014, Baum 2018).

Hay más: ver el espacio en términos de las actividades que allí los estudiantes llevan a cabo implica revisar los métodos de enseñanza del profesor porque las funciones, obviamente, deben ser congruentes con el método. Por ejemplo, será difícil que toda la clase se encuentre siempre en un área única, en cambio, será más natural que los estudiantes se dividan en diferentes áreas según las necesidades del momento. Esto supone una revolución en la didáctica tradicional, dado que comporta un escenario Montessori en el cual los alumnos se dedican a diferentes actividades en diferentes momentos; actividades que, por lo tanto, están personalizadas y pueden llevarse a cabo de forma autónoma. Otro ejemplo: si el profesor no sabe gestionar profesionalmente las

actividades de grupo, difícilmente podrá actuar en espacios divididos por áreas funcionales (Dornyei & Murphey 2019). En resumen, como subraya Lackney (2015:193), “[u]nder the new learning paradigm, the patterns of learning are such that many educators now advocate that students learn best if grouped in varying ages (multi-age), learning different things (differentiation) from different people (team teaching, cooperative learning) in different places (using the entire community as a learning environment), different ways (project-based) and at different times (block scheduling)”.

Si observamos bien las zonas (Imágenes 5 y 6), notaremos que tienen en común una atención específica a las configuraciones relacionales; en otras palabras, el espacio está preparado de tal manera que hace posible (y no inhibe) las relaciones en diversas configuraciones: parejas, grupos de distintos tamaños y con diferentes funciones, colectivos comunitarios, incluso con la incorporación de agentes externos (Wolff 2001). Este aspecto central en la arquitectura pedagógica es la clave para la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente desde el punto de vista teórico del interaccionismo social, que llama la atención sobre la lengua como instrumento de relaciones sociales. Está científicamente probado que donde hay interacción social hay más oportunidades para el uso significativo y natural del lenguaje, así que la posibilidad de interacción con la LE es fundamental para el desarrollo de su dominio (Ellis 1990 y 2005).

## 2.1 EL ESPACIO Y LOS FLUJOS DE LA COMUNICACIÓN

Un aula específicamente diseñada para el aprendizaje / enseñanza de idiomas extranjeros con un enfoque comunicativo (y pos-comunicativo) debería permitir que la comunicación se

interrelacionara con el espacio, gracias también a la valorización del movimiento del cuerpo como determinante de los flujos de comunicación. Además, el espacio debería expresar un valor simbólico que ayude a los estudiantes y a los profesores a redefinir los diferentes papeles comunicativos en los distintos espacios. Por ejemplo, el papel de orador también estará legitimado simbólicamente por la posición específica en un determinado espacio funcional (*speaking point*), ya sea que se coloque allí un estudiante, un profesor o un experto visitador. O bien, la presencia de materiales teatrales en una determinada zona legitimará a los ocupantes para ser personajes de una escena, por ejemplo, de *Action drama*, tanto profesor como estudiante (Piazzoli 2018). Por último, un aula de E/LE, en la arquitectura pedagógica, no puede prescindir de una buena dotación de tecnología, especialmente en apoyo del *input* multimedia y de la comunicación (Landone 2020).

Los dos modelos mencionados anteriormente (Imágenes 5 y 6) se pueden especializar para el aprendizaje del español como lengua extranjera. Combinando los espacios con las actividades de adquisición específicas de un idioma, podemos esbozar esta configuración:

Tabla 1. El espacio, los flujos de la comunicación y la adquisición de la LE.

ÁREA	FUNCIÓN COMUNICATIVA	ACTIVIDADES
ARENA MULTIMEDIA	<p>Comunicación uno a muchos, muchos a muchos. (Imagen 7)</p> <p>IMAGEN 7</p>  <p>Fuente: <a href="https://norssi.uta.fi/kaksio56/">https://norssi.uta.fi/kaksio56/</a> [2/2/2020].</p>	<p>En general, todas las actividades de adquisición relacionadas con el <i>input</i>, la interacción y la producción (Imagen 8): representaciones teatrales, juego de roles en escenarios, auditorio, presentaciones, debates, escucha, exposiciones visuales, cine, recepción de <i>input</i>, grabación de voz, etc.</p> <p>IMAGEN 8</p>  <p>Fuente: <a href="https://norssi.uta.fi/kaksio56/">https://norssi.uta.fi/kaksio56/</a> [2/2/2020].</p>

Tabla 1 (sigue de la página anterior). El espacio, los flujos de la comunicación y la adquisición de la LE.

ÁREA	FUNCIÓN COMUNICATIVA	ACTIVIDADES
ESPACIO DE GRUPO	<p>Comunicación en parejas y en grupo (Imagen 9)</p> <p>IMAGEN 9</p>  <p>Fuente: <a href="http://www.isgenuity.com/blog/technology-enhanced-design">http://www.isgenuity.com/blog/technology-enhanced-design</a> [2/2/2020].</p>	<p>En general, todas las actividades de adquisición relacionadas con la interacción comunicativa: trabajo en equipo, trabajo creativo, lluvia de ideas, discusiones, interacción, compartir materiales, tutoría entre pares, etc. (Imagen 10)</p> <p>IMAGEN 10</p>  <p>Fuente: <a href="https://i1.wp.com/alastair-blyth.com/wp-content/uploads/2013/06/interaction.jpg">https://i1.wp.com/alastair-blyth.com/wp-content/uploads/2013/06/interaction.jpg</a> [2/2/2020].</p>

Tabla 1 (sigue de la página anterior). El espacio, los flujos de la comunicación y la adquisición de la LE.

ÁREA	FUNCIÓN COMUNICATIVA	ACTIVIDADES
<p>ESPACIO PRIVADO</p>	<p style="text-align: center;">Silencio. (Imagen 11)</p> <p style="text-align: center;">IMAGEN 11</p>  <p style="text-align: center;">Fuente: <a href="https://www.alemannenschule-wutoeschingen.de/lernen-3-0/">https://www.alemannenschule-wutoeschingen.de/lernen-3-0/</a> [2/2/2020].</p>	<p>En general, todas las actividades de adquisición relacionadas con la elaboración del <i>input</i>: investigación, estudio individual, reflexión, lectura, planificación, evaluación, etc. (Imagen 12)</p> <p style="text-align: center;">IMAGEN 12</p>  <p style="text-align: center;">Fuente: <a href="http://www.ilet.com.au/innovative-learning-spaces-schools-transitions-north-america-grand-rapids-14th-september/">http://www.ilet.com.au/innovative-learning-spaces-schools-transitions-north-america-grand-rapids-14th-september/</a> [2/2/2020].</p>

Tabla 1 (sigue de la página anterior). El espacio, los flujos de la comunicación y la adquisición de la LE.

ÁREA	FUNCIÓN COMUNICATIVA	ACTIVIDADES
ESPACIO LIBRE	<p data-bbox="504 245 913 277">Comunicación informal (Imagen 13)</p> <p data-bbox="651 316 766 339">IMAGEN 13</p>  <p data-bbox="286 834 1128 884">Fuente: <a href="https://www.youreduaction.it/divani-prendono-posto-banchi-liceo-scientifico-pistoia-lezione/">https://www.youreduaction.it/divani-prendono-posto-banchi-liceo-scientifico-pistoia-lezione/</a> [2/2/2020].</p>	<p data-bbox="1391 245 1868 277">Relajación y socialización libre (Imagen 14)</p> <p data-bbox="1570 316 1684 339">IMAGEN 14</p>  <p data-bbox="1272 834 1989 858">Fuente: <a href="http://mrsbowlin.weebly.com/thank-you-jesscoschools.html">http://mrsbowlin.weebly.com/thank-you-jesscoschools.html</a> [2/2/2020].</p>

Estas áreas funcionales pueden identificarse de manera material o simbólica, con mobiliario fijo o móvil; pueden presentarse conjuntamente en grandes espacios o crearse, si es necesario, en pequeños espacios; en algunos casos pueden también superponerse. Presentamos un ejemplo de un plan general en la Imagen 15:

Imagen 15. Propuesta para la configuración ideal de una clase de lengua.



Fuente pública en Internet no identificada [ISIS].

Un aula así configurada se convierte en un espacio propiamente formativo porque estimula el movimiento de un área a otra, obliga a realizar actividades con ritmos específicos, hace confluir la comunicación de diferentes maneras y cuenta constantemente con una ayuda tecnológica para mejorar el *input* y la interacción a través de vídeo y audio de calidad (por ejemplo, mediante auriculares y la multiplicación de pantallas interactivas) (Imagen 16). Estas áreas permiten diferentes posibilidades de postura corporal (sentarse, acostarse, moverse, acercarse o alejarse) y la comunicación (oral, escrita o digital) fluye a medida que las actividades se alternan y las orientaciones posturales cambian.

Imagen 16. Ejemplo de un aula con potenciamiento del *input* audio y vídeo.



Fuente: <https://www.flickr.com/photos/idasingapore/6975542093/> [20/2/2020].

Cabe notar que donde se localiza la comunicación se producen flujos que desencadenan una determinada "ecología" de la participación: los que participan activamente y los que son más pasivos, los que se ponen en el centro y los que están al margen, los que se responsabilizan en un debate y los que no, los que proponen, los que están incluidos y los que no, etc. Tendremos, por ejemplo (Sanz García 2005, Torej 2013):

- Posiciones centrales y periféricas con respecto a un centro de interés (profesor, conferenciante, orador, material, pantalla, etc.).
- Posiciones cara a cara o laterales en cuanto al contacto visual.
- Posiciones simétricas y no simétricas (arriba / abajo).

- Posiciones con o sin contacto físico.
- Posiciones que facilitan o dificultan compartir el material.
- Posiciones fijas o variables durante la misma actividad.
- Posiciones estáticas o de movimiento.
- Posiciones con alta o baja visibilidad.
- Posiciones con distancias estrechas o amplias.
- Posiciones alineadas (líneas, cuadriláteros abiertos o cerrados), circulares y semicirculares, concéntricas, aleatorias (de pie o tumbadas), formando islas, etc.

Consecuentemente, tendremos flujos de comunicación que pueden ser:

- Unidireccionales, bidireccionales, multidireccionales.
- Únicos, múltiples, superpuestos.
- Privados o públicos.
- En forma escrita, oral, mixta.
- Monomediales o multimediales.
- Espontáneos o inducidos por la actividad docente.

Pues bien, en un aula tradicional (con bancos fijos frente a un escritorio) prevalecen pocas combinaciones entre la posición de los

cuerpos y los flujos de comunicación; por el contrario, en un aula adecuadamente estructurada –como en la Imagen 15– todos los sujetos pueden ser comunicativamente visibles y activos, incluso en lugares diferentes según los métodos de trabajo personalizados.

No se olvide que hay pruebas científicas de que la comunicación entre los estudiantes está influenciada por la disposición de los asientos (por ejemplo, Walden 2015). Muchos profesores que utilizan el enfoque comunicativo tienen experiencia directa de este fenómeno y los que suelen trabajar con grupos cooperativos valoran mucho la interdependencia comunicativa que puede crearse mediante la planificación de la co-presencia física de los estudiantes (*environmental interdependence*: Johnson *et al.* 1999) (Espey 2008). La literatura científica profundiza en la relación entre el espacio, el grupo y la comunicación y, aunque no siempre está especializada en los flujos de comunicación en LS, dicha evidencia sigue siendo relevante para nuestra didáctica, especialmente porque algunos resultados podrían ser inesperados. Por ejemplo, los grupos pequeños en espacios demasiado grandes pueden experimentar dificultades de productividad o un grupo que trabaja en una mesa demasiado grande, puede ver su comunicación afectada por un registro inadecuadamente formal (Cathcart & Samovar 1992, O'Hare 1998).

Por último, es necesario considerar el impacto sonoro de un aula comunicativa (Walden 2015). A menudo, el aprendizaje activo va acompañado por un nivel de ruido muy alto, debido al hecho de que parejas y grupos hablan simultáneamente en pequeños espacios que no son fonoabsorbentes. El profesor mismo eleva el nivel de su propia voz para la comunicación pública, para abrumar el ruido general y llamar la atención. Se debería controlar mejor esta dinámica, porque produce estrés tanto a los estudiantes como a los profesores. Por ejemplo, se puede atenuar la reverberación en la

clase (a través de alfombras, cortinas, tapicería) y se puede organizar actividades diferenciadas en el aula para que demasiados estudiantes no tengan actividades de comunicación oral al mismo tiempo o en mismo lugar.

## 2.2 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ESPACIAL

Una configuración espacial que facilite la comunicación no implica que se consiga, de forma automática, una comunicación didácticamente eficaz y un aprendizaje efectivo. Los sujetos deben ser entrenados (¡o rehabilitados!) para el movimiento en los espacios educativos.

Los alumnos, incluso los adultos, suelen acoger bien el movimiento en el aula: se adaptan fácilmente a los desplazamientos rápidos y silenciosos, a mover las mesas o las sillas, y también al uso de los espacios inusuales como las paredes, el suelo o el escritorio del profesor. Más cuidado requiere, en cambio, el entrenamiento en la semántica de los espacios y en la fisicalidad del grupo: cómo compartir los materiales y la pantalla de un PC, cómo sentarse en círculos que no excluyan a nadie, cómo familiarizarse con la proxémica cercana o el contacto físico, cómo utilizar el contacto visual de manera socialmente competente, cómo coordinar la ausencia/presencia física con los compañeros, cómo familiarizarse con lo masculino y lo femenino a corta distancia, cómo percibir las dinámicas de poder y de la emoción en las posiciones de los cuerpos, etc. En otras palabras, es necesario formar de manera específica una competencia comunicativa espacial y emocional, dado que, a menudo, no todos son conscientes de ella en su vida cotidiana.

Los profesores también deben saber que no basta con crear un espacio controlado para tener la comunicación esperada, como

tampoco basta con reunir a la gente para tener un grupo de trabajo. Las experiencias estudiadas hasta ahora (Imms 2018) demuestran que la arquitectura pedagógica debe ser un proceso que nace desde abajo, concretamente de una necesidad y un diseño de los profesores, y que, en muchos casos, sin una motivación adecuada, los docentes tienden a utilizar los espacios innovadores de forma tradicional. La competencia del profesor será de:

- diseñar actividades en paralelo en los espacios funcionales a su disposición (es decir, personalizar);
- confiar en la autonomía de los estudiantes;
- tener una aptitud de observación y de intervención no invasiva: señala cuando los estudiantes no comparten adecuadamente los materiales, advierte a quien está en una posición periférica en un grupo, a quien elige posiciones asimétricas, a quien no tiene contacto visual, a quien pierde el tiempo en los desplazamientos, a quien es demasiado ruidoso; también, ayuda a quien no consigue encontrar su espacio y se mueve inquietamente o llama la atención de quien no deja el espacio en orden;
- entender cómo las diferentes configuraciones espaciales mejoran o inhiben los procesos que ha programado.

También tendrá que reflexionar sobre su posición en el aula y cómo afecta al flujo comunicativo de la clase y al papel simbólico que encarna (Landone 2020). De hecho, el compartir físico y semiótico del espacio educativo implica importantes mensajes de *agency*, entendida como la visibilidad de la capacidad de un sujeto de actuar con iniciativa y eficacia (Hunter & Cooke 2007). Esto también requiere una nueva visión de la competencia comunicativa espacial. Un espacio didáctico dirigido sólo por parte del profesor, será un

espacio que marca la exclusividad también pedagógica de su *agency* (por lo tanto se basa en un currículo centrado en el profesor). Además, los horizontes de la *agency* del profesor se definen a menudo de forma institucional (advertencias, señales y prohibiciones, utilización exclusiva de la pizarra y de las herramientas pedagógicas) y casi nunca se amplían: el profesor no suele imaginar ni organizar los diferentes espacios y no sabe que, incluso con unas pocas intervenciones, se pueden realizar cambios radicales.

Por otra parte, una pedagogía centrada en el alumno dejará la *agency* sobre el espacio también a los estudiantes, por ejemplo: habrá libertad de elección de la ubicación de las actividades, habrá espacios libres para la escritura, lugares para la programación colectiva de actividades y horarios, tabloneros para anuncios de los estudiantes, paredes libres para las manifestaciones artísticas o los *graffiti*, espacios de exposición, reglas de responsabilidad para la organización del espacio, etc. A menudo, la *agency* de los estudiantes está totalmente por formar, porque el aula suele ser vista sólo como un lugar de tránsito y prohibiciones, en el que se pueden tener iniciativas sólo autorizadas (y muy limitadas, como, por ejemplo, poner las decoraciones de fiesta) o iniciativas transgresoras (por ejemplo, escribir en los pupitres) (Szabó 2015).

Hasta aquí hemos ilustrado los principios teóricos de la arquitectura pedagógica y su aplicación en beneficio específico de los contextos de aprendizaje de un idioma extranjero; remitimos a Landone (2020) para obtener más información sobre algunas herramientas de investigación y acción útiles para introducir esta transformación en nuestra clase de E/LE. Por ahora, podemos concluir que los cambios en los escenarios educativos son una buena oportunidad para la imaginación y la creatividad, tanto individual como comunitaria. Brindan la ocasión de volver a reflexionar sobre la eficacia de nuestros instrumentos didácticos, con una estrecha relación de

coherencia con nuestras metodologías. Y, por último, recordemos que donde hay reflexión, hay conciencia; así que, en el caso del tema de este artículo, si no hay una reflexión específica sobre el espacio, se da pie a una pedagogía oculta de la que los participantes implicados son, en gran medida, inconscientes (cf. Snyder 1971, Bregar Golobič 2012, Acaso 2018). Desde luego, un espacio público –como el aula– lo construyen sus habitantes con sus discursos, los cuales marcan ideologías implícitas a través de índices visuales y espaciales. Así que, como colofón, proponemos una idea (Imagen 17) de lo que podría ser la semiótica del despacho del profesorado.

Imagen 17: Despacho del profesorado de la Hellerup School (Copenhague).



Fuente: [http://www.autens.dk/english/laringsmiljoer-2/img\\_2489/](http://www.autens.dk/english/laringsmiljoer-2/img_2489/) [12/12/2019].

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acaso, M., 2018: *Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Bannister, D., 2017: *Pautas para estudiar y adaptar los espacios de aprendizaje en centros educativos* [en línea]. European Schoolnet, [consulta: 1 febrero 2020]. Disponible en la web: [https://intef.es/wp-content/uploads/2018/09/EspaciosdeAprendizaje\\_Gu%C3%ADa\\_ES.pdf](https://intef.es/wp-content/uploads/2018/09/EspaciosdeAprendizaje_Gu%C3%ADa_ES.pdf)

Barrett, P.S. *et al.*, 2015: "The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis", *Building and Environment* 89: 118-133.

Baum, E.J., 2018: "Learning space design and classroom behavior", *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 17/9: 34-54.

Blyth, A., 2018: "Foreword", en Borri, S. (coord) (2018): *The classroom has broken. Changing school architecture in Europe and Across the World*. Roma: INDIRE, págs. 19-24.

Bonaiuto, M. *et al.*, 2010: "Feng shui and environmental psychology: A critical comparison", *Journal of Architectural and Planning Research* 27/1: 23-34.

Borghi, A. & Cimatti, F., 2009: "Embodied cognition and beyond: Acting and sensing the body", *Neuropsychologia* 48: 763-773.

Bregar Golobič, K., 2012: "What kind of school do we want? The architecture of schools as an element of the (hidden) curriculum". *Journal of Contemporary Educational Studies* 1: 74-94.

Castro-Pérez, M. & 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.

Cathcart, R.S. & Samovar, L.A. (eds.), 1992: *Small group communications: A reader*. Dubuque W.C: Brown Publishing.

Cavallini, I. *et al.*, 2017: "Las arquitecturas de la educación: el espacio de lo posible. La cultura del habitar en la experiencia de las escuelas municipales de educación infantil de Reggio Emilia", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 6/1: 181-197.

Ceppi, G. & Zini, M. (eds.), 1998: *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Cerrolaza, M. & Llovet, B., 2002: "Una visión humanista del aprendizaje / enseñanza de EL/E: valores y principios metodológicos", en Miquel López, L. y N. Sans (coords.) (2002): *Didáctica del español como lengua extranjera. Expolingua 2002*. Madrid: Fundación Actilibre. También en línea [consulta: 1 febrero 2020]. Disponible en la web: [https://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2002.llovet-cerrolaza.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.llovet-cerrolaza.pdf).

(Comenius) Amós Komenský Jan, 1632: *Didactica magna*. (Edición Proa, 2017).

Consejo de Europa, 2002: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Instituto Cervantes y Editorial Anaya [consulta: 1 febrero 2020]. Disponible en la web:

<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

Consejo de Europa, 2018: *The CEFR Companion volume* [en línea], Consejo de Europa [consulta: 1 febrero 2020]. Disponible en la web: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Cousinet, R., 1965: *Un nuevo método de trabajo libro por grupos*. Buenos Aires: Losada.

Dodd-Nufrio, A., 2001: "Reggio Emilia, Maria Montessori, and John Dewey: Dispelling teachers' misconceptions and understanding theoretical foundations", *Early Childhood Education Journal* 39: 235-237.

Dornyei, Z. & Murphey, T., 2019: *Dinámicas de grupo en la clase de idiomas*. Madrid: Edinumen.

Ellis, R., 1990: *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.

Ellis, R., 2005: *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes* [en línea]. Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, *Biblioteca redELE*, 5: 2006 [consulta: 1 febrero 2020]. Disponible en la web: <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2006/memoriamaister/1-semestre/ellis.html>.

Ellsworth, E., 1997: *Teaching positions: Difference, pedagogy, and the power of address*. NY: Teachers College Press.

Espey, M., 2008: "Does space matter? Classroom design and team-based learning", *Review of Agricultural Economics* 30/4: 764-775.

Freinet, C., 1967: *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. (reedición Siglo XXI de España Editores, 1980).

Fröbel, F., 1826: *La educación del hombre* [en línea]. Biblioteca Virtual Universal, 2003 [consulta: 1 febrero 2020]. Disponible en la web: <https://www.biblioteca.org.ar/libros/88736.pdf>

Gandini, L., 2017: "Spazio, architettura e relazioni", en Edwards, C. et al. (coords.) (2017): *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'Educazione dell'Infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior, cap. 18.

Gifford, R., 2013: *Environmental psychology: Principles and practice*. Colville: Optimal Books.

Gifford, R., 2014: "Environmental psychology matters", *Annual Review of Psychology* 65: 541-579.

Hertzberger, H. & De Swaan, A., 2009: *The schools of Herman Hertzberger*. Rotterdam: 010 Publishers.

Higgins, S., et al., 2005: *The impact of school environments: A literature review*. University of Newcastle: The Centre for Learning and Teaching School of Education, Communication and Language Science.

Hunter, J., & Cooke, D., 2007: "Through autonomy to agency: Giving power to language learners", *Prospect* 22/2: 72-88.

Hymes, D., 1971: *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Imms, W., 2018: "Aligning pedagogy and space: An Australian evidence-based approach", en Borri, S., (coord.) (2018): *The classroom has broken. Changing school architecture in Europe and across the world*. Roma: INDIRE, págs 91-108.

Johnson, D. *et al.*, 1999: *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.

Lackney, J.A., 2015: "A design language for schools and learning communities", en Walden, R., (coord.) (2015): *Schools for the future. Design proposal from architectural psychology*. S.l.: Springer, págs 185-200.

Landone, E., 2018: *Utopia didattica: l'apprendimento della lingua straniera oltre l'aula*. Milano: Mimesis.

Landone, E., 2020: "La investigación-acción de la arquitectura pedagógica en la clase de español", *marcoELE* 30, enero-junio. Disponible en la web:  
<https://marcoele.com/arquitectura-pedagogica>

Lange Jensby, L., 2019: "How the organization of space influences on education. The innovative schools of tomorrow", en Gherardi, V., (coord.) (2019): *Spazi ed educazione*. Roma: Aracne, págs 99-104.

Larsen-Freeman, D. & Anderson, M., 2011: *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

LERU, 2013: *Advice papern*. 13.

Llovet Barquero, B., 2009: "La sugestopedia en la clase de español", *Monográficos marcoELE*: Expolingua 1994, núm.8. Disponible en:  
[https://marcoele.com/descargas/expolingua1994\\_llovet.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua1994_llovet.pdf)

Mak, M.Y., 2015: *Scientific Feng Shui for the built environment: Theories and applications*. Hong Kong: City University of Hong Kong Press.

Malaguzzi, L., 1993: "For an education based on relationships", *Young children*, 49/1: 9-12.

Malaguzzi, L., 2011: *Educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.

Marcarini, M., 2016: *Pedarchitettura. Linee storiche ed esempi attuali in Italia e in Europa*. Roma: Edizioni Studiorum.

Mayor Sánchez, J., 2004: "Aportaciones de la psicolingüística", en Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (coords.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, págs. 43-68.

Monchinski, T., 2008: *Critical pedagogy and the everyday classroom*. S.l.: Springer.

Montessori, M., 2003 [ed. original 1909]: *El descubrimiento de la infancia. Método de la Pedagogía Científica*. Madrid: SEDHE Biblioteca Nueva.

Nair, P., 2014: *Blueprint for tomorrow. Redesigning schools for student-centered learning*. Cambridge: Harvard Education Press.

O'Hare, M., 1998: "Classroom design for discussion-based teaching", *Journal of Policy Analysis and Management* 17/4: 706-720.

OECD, 2015: *Schooling redesigned: Towards innovative learning systems, educational research and innovation*. Paris: OECD Publishing.

Pacheco, J., 2018: "New social constructs for learning", en Borri, S., (coord.) (2018): *The classroom has broken. Changing school architecture in Europe and across the world*, Roma: INDIRE, págs 127-151.

Piazzoli, E., 2018: *Embodying language in action: The artistry of process drama in second language education*. Dublin: Palgrave Macmillan.

Rousseau, J., 1762: *Emilio*. (edición: Biblioteca EDAF, 1992).

Sanz García, I., 2005: "La distribución del espacio comunicativo en el aula", *Forma* 9: 38-66.

Schalz, S., 2015: "The historical development of school buildings in Germany", en Walden, R., (coord.) (2015): *Schools for the future. Design proposal from architectural psychology*. S.l.: Springer, págs 51-87.

Schleicher, A., 2019: *Pisa 2018. Insights and interpretations* [en línea]. OECD 2019 [consulta: 1 febrero 2020]. Disponible en la web: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>

Snyder, B.R., 1971: *The hidden curriculum*. New York: Alfred Knopf.

Szabó, T.P., 2015: "The management of diversity in schools: An analysis of Hungarian practices", *Apples - Journal of Applied Language Studies* 9/1: 23-51.

Thomes, K.A., 2007: *The effects of implementing the methods of Feng Shui in a special education resource room*. Southwest Minnesota State University: Master dissertation.

Thornburg, D., 2004: "Campfires in cyberspace: Primordial metaphors for learning in the 21st century", *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 1/10: 3-10.

Torej, N., 2013: *Espacio educativo en E/LE: el factor de enseñanza y aprendizaje eficaz*. Universidad de Alcalá: Trabajo de fin de máster dirigido por M. Martí Sánchez.

Tsoukala, K., 2017: *Fluid space and transformational learning*. London: Routledge.

Vygotsky, L., 1978: *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

Walden, R., 2015: "The school of the future: Conditions and processes – Contributions of the architectural psychology", en Walden, R., (coord.) (2015), *Schools for the future. Design proposal from architectural psychology*. S.l.: Springer, págs. 89-148.

Washburne, C.W., 1952: *What is progressive education?: A book for parents and others*. New York: J. Day Co.

Wenger, E., 2011: "Social learning capacity. Four essays on innovation and learning in social systems", en Boddington, A., y J. Boys (coords.) (2011), *Re-shaping learning: A critical reader. The*

*future of learning spaces in post-compulsory education*. Rotterdam: Sense Publishers, págs. 193-210.

Wolff, S., 2001: *Sustaining systems of relationships: The essence of the physical learning environment that supports and enhances collaborative, project-based learning at the community college level*. Oregon State University: tesis doctoral.

Yalçın, M., 2018: "Relationship of Montessori Approach with interior spaces in preschools and physical set-up", *Megaron* 13/3: 451-458.

FECHA DE ENVÍO: 27 DE FEBRERO DE 2020

FECHA DE ACEPTACIÓN: 6 DE MARZO DE 2020