

Trabajo Fin de Grado

Metodologías activas: Ambientes de aprendizaje en Educación Infantil y la coeducación en las aulas.

Active methodologies: Learning environments in Early Childhood Education and the coeducation in classrooms

Autor

Laura Oliveira Fernández

Directora

Esperanza Cid Romero

Facultad de Educación de Zaragoza
2020

Resumen

Este Trabajo Fin de Grado muestra como trabajar la metodología activa de los ambientes de aprendizaje en Educación Infantil en relación con la coeducación en las aulas.

Las metodologías activas forman parte de las distintas acciones innovadoras que actualmente se están llevando a cabo en Educación Infantil, y que, en este caso, se sustentan en la Escuela Nueva y en los diferentes autores que marcaron esta corriente pedagógica: Rousseau, Froebel y Montessori.

Los ambientes de aprendizaje pertenecen a las metodologías activas, destacando elementos como: la organización de los espacios, el material atractivo, la mezcla de niños y niñas de diferentes edades y sobre todo la transformación de las aulas que se convierten en verdaderos espacios donde se dan aprendizajes significativos.

Se destaca también la necesidad de la coeducación en las aulas y en los hogares para desarrollar la formación de la identidad personal en estas edades infantiles.

Se completa con la propuesta práctica de cinco ambientes: profesiones, hogar, sentidos, psicomotricidad gruesa y artes plásticas. En ellos se trabaja la coeducación en diferentes grados para favorecer de forma continua el desarrollo integral de los niños y niñas.

Palabras clave

Metodologías activas; ambientes de aprendizaje; coeducación; espacio; aprendizaje significativo.

Abstract

This Final Degree Project shows how to work the active methodology of the learning environments in Early Childhood Education, in relation to coeducation in classrooms.

Active methodologies are part of the different innovative actions that are currently being carried out in Early Childhood Education, and which, in this case, are based on the New School and on the different authors who marked this pedagogical trend: Rousseau, Froebel and Montessori .

The learning environments belong to the active methodologies, highlighting elements such as: the organization of the spaces, the attractive material, the mixture of children of

different ages and above all the transformation of the classrooms that become true spaces where they occur meaningful learning.

The need for coeducation in classrooms and in homes to develop the formation of personal identity in these childhood ages is also highlighted.

It is completed with the practical proposal of five environments: professions, home, senses, gross motor skills and plastic arts, in which coeducation is worked in different degrees to continuously favor the integral development of boys and girls.

Key words

Active methodology; learning environments; coeducation; space; meaningful learning

Índice:

1. Introducción y justificación.....	Pág. 6
2. Marco teórico.....	Pág. 7
2.1 Metodologías activas.....	Pág. 7
2.1.1 Concepto de las metodologías activas.....	Pág. 7
2.1.2 Origen de las metodologías activas.....	Pág. 9
2.2 Ambientes.....	Pág. 16
2.2.1 Concepto y origen de los ambientes de aprendizaje.....	Pág. 16
2.2.2 El espacio y el ambiente.....	Pág. 18
2.2.3 Organización del espacio en los ambientes de aprendizaje.....	Pág. 19
2.2.4 Agrupamientos y papel del profesor.....	Pág. 20
2.2.5 Diferencia entre rincones, talleres y ambientes.....	Pág. 21
2.3 Coeducación.....	Pág. 22
2.3.1 Concepto de coeducación.....	Pág. 22
2.3.2 Origen de la coeducación.....	Pág. 24
2.3.3 Sexo, género y sexismo.....	Pág. 25
2.3.4 Estereotipo y roles.....	Pág. 27
2.3.5 Sexismo, coeducación y estereotipos en la escuela.....	Pág. 28
3. Propuesta de ambientes de aprendizaje.....	Pág. 31
3.1 Vinculación con el currículo.....	Pág. 31
3.2 Ambiente de las profesiones.....	Pág. 36
3.3 Ambiente del hogar.....	Pág. 38
3.4 Ambiente de los sentidos.....	Pág. 40
3.5 Ambiente de la psicomotricidad gruesa.....	Pág. 43

3.6 Ambiente de las artes plásticas.....	Pág. 45
4. Conclusiones finales y valoración personal.....	Pág. 46
5. Referencias bibliográficas.....	Pág. 48
6. Anexos.....	Pág. 58
6.1 Anexo 1: Tabla elementos curriculares ambiente de las profesiones y del hogar.....	Pág. 58
6.2 Anexo 2: Tabla elementos curriculares ambiente de los sentidos.....	Pág. 58
6.3 Anexo 3: Tabla elementos curriculares ambiente de la psicomotricidad gruesa.....	Pág. 59
6.4 Anexo 4: Tabla elementos curriculares ambiente de las artes plásticas.....	Pág. 60
6.5 Anexo 5: Rúbrica ambiente de las profesiones.....	Pág. 61
6.6 Anexo 6: Lista de cotejo ambiente del hogar.....	Pág. 62
6.7 Anexo 7: Lista de cotejo ambiente de la psicomotricidad gruesa.....	Pág. 63
6.8 Anexo 8: Lista de cotejo ambiente de las artes plásticas.....	Pág. 64

1. Introducción y justificación

Actualmente la diversidad en las aulas aumenta significativamente en los nuevos cursos y esto requiere la implantación de nuevas metodologías que puedan atender a todos los niños y niñas en la misma medida, dando respuestas a sus necesidades.

En este caso voy a hablar de los ambientes de aprendizaje: una metodología globalizadora y activa que modifica el espacio del aula y permite que el niño/a participe de forma activa en su aprendizaje, dando lugar a aprendizajes significativos. Los ambientes transforman el aula por completo convirtiéndola en espacios de aprendizaje interesantes, acogedores y llenos de materiales atractivos para ellos. Además, favorecen el desarrollo de la autonomía de los niños y niñas ya que disponen de todo a su altura y alcance. También comparten el espacio con otros niños/as del mismo ciclo, pero de distinta edad, lo que les ayuda a tener mayor iniciativa para resolver problemas ya que cuentan con el apoyo y colaboración de otros niños y niñas del aula.

Esta metodología afecta a otros aspectos como la socialización y la adquisición de distintos valores. En los ambientes, niños/as de diferentes edades convivirán en un mismo espacio donde realizarán distintas actividades que pueden hacer juntos o separados aportando a los demás diferentes experiencias, ideas o actitudes que posteriormente pueden ser imitadas.

Otro aspecto que he abordado, ha sido la coeducación y su aplicación en las aulas. A día de hoy todavía nos encontramos luchando por la igualdad en todos los ámbitos, siendo uno de ellos, el educativo. Es en la etapa de Educación Infantil donde los niños y niñas empiezan a desarrollar su identidad personal a través de la adquisición de valores, de costumbres y comportamientos. También es habitual que sea el primer lugar ajeno de socialización respecto al núcleo familiar. Es por ello que, en la escuela, lugar donde se favorece este desarrollo, se tenga que educar en igualdad a niños y a niñas de manera conjunta con las familias.

Hay que tener en cuenta que no solo la familia es portadora de estereotipos, si no también los distintos medios de comunicación que influyen a los niños/as como puede ser la televisión, la publicidad, los cuentos infantiles... Los niños y niñas absorben aquella información que se repite reiteradamente y que, además esta acompañada de aspectos que les resultan llamativos, adquiriendo inconscientemente, estereotipos de género que

integran de forma natural en su vida y que posteriormente les influencia a la hora de tomar decisiones sobre a qué jugar, con quién, qué ropa vestir, qué colores...

Es trabajo de la familia y la escuela que los niños/as adquieran valores propios de la coeducación y para ello en la escuela se deberán elegir correctamente los materiales que se usen buscando que sean igualitarios, y a su vez, en la familia se deben apoyar estos materiales y actitudes.

A través de este trabajo he querido transmitir la posibilidad de trabajar con los niños y niñas facilitando su inclusión y, a su vez, transmitiendo valores de igualdad que favorezcan que se desarrollen de manera completa.

2. Marco teórico

2.1 Metodologías activas

2.1.1 Concepto de metodologías activas

La enseñanza y el aprendizaje son procesos que van evolucionando a lo largo del tiempo. El aprendizaje sería considerado como un proceso de adquisición de conocimiento a través de la enseñanza (Cálciz, 2011). Es por eso, que para que se dé un buen aprendizaje se debe reorientar la forma de impartirlo, adaptándose a las nuevas demandas. Aquellas instituciones dedicadas a la educación deben ser integradoras con la diversidad, y una forma de conseguirlo sería a través de las metodologías activas. (Murillo Estepa, 2007)

Según López, (2005), se entiende por metodologías activas un proceso interactivo basado en la comunicación profesor-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-material didáctico y estudiante-medio que potencia la implicación responsable de este último y conlleva la satisfacción y enriquecimiento de docentes y estudiantes.

La modificación de las metodologías tradicionales supondría centrarse en el aprendizaje, que este se base en el alumno/a y que sea él mismo el protagonista del proceso. (Murillo Estepa, 2007)

Se entiende por metodologías activas aquellos métodos y estrategias que aplica el profesor para fomentar la participación activa del alumno/a y que desarrolle aptitudes como la autonomía, la capacidad de trabajar en equipo y de resolución de problemas, y habilidades comunicativas y cooperativas. (Labrador Piquer y Andreu Andrés, 2008)

Con estas definiciones se comprende que estas metodologías están centradas en el estudiante y en sus capacidades. Se busca que las actividades estimulen su aprendizaje y que el alumno/a participe en ellas de manera activa. (Luelmo del Castillo, 2018)

Una definición similar a las anteriores sería la de Powell (1991), ya que, para él, las metodologías activas serían cualquier estrategia de enseñanza que involucre a los alumnos/as en el proceso de aprendizaje. Estas requieren que los alumnos/as realicen actividades que creen aprendizajes significativos y que sean conscientes de lo que están haciendo.

Se ha de tener en cuenta que, para aplicar estas metodologías, se deben adaptar los roles tanto de los alumnos/as como del profesorado. El profesor debe abandonar el papel de principal transmisor de conocimientos y transformarse en un guía que aconseja y da libertad al niño/a. Por otro lado, los alumnos/as deberán ser responsables de su aprendizaje (Luelmo del Castillo, 2018), y a su vez autónomos del mismo (Labrador Piquer y Andreu Andrés, 2008)

Benito y Cruz (2007) añaden que los profesores deberán diseñar las actividades asegurando que se cumplan los objetivos de aprendizaje y, a su vez, guiar al alumno/a a conseguirlos. Mientras, los alumnos/as, tendrán que ser activos y participar en todo el proceso de aprendizaje.

Hay diferentes metodologías activas, pero todas tienen en común una serie de características tal y como dice Powell (1991):

- Los alumnos/as no solo escuchan sino que su participación es mayor.
- Se hace mayor hincapié en el desarrollo de habilidades de los alumnos/as.
- A través de ellas, los alumnos/as pueden explorar sus propias actitudes y valores
- Los alumnos/as son participes de las actividades.

Además, Labrador Piquer y Andreu Andrés (2008) añaden la importancia de tener en cuenta el espacio del aula que requieren algunas de estas metodologías y la necesidad de trabajar con grupos de alumnos/as más reducidos.

A parte de características comunes también tienen una serie de objetivos destinados a que el alumno/a consiga (Benito y Cruz, 2007):

- Ser responsable de su propio aprendizaje y tener un papel más activo en la formación del conocimiento.
- Interaccionar con sus compañeros
- Mejorar la comunicación
- Desarrollar la autonomía, la resolución de problemas y el trabajo en equipo
- Favorecer el desarrollo de habilidades, destrezas y valores.

Finalmente, ya lo dice Luelmo del Castillo (2018), que el objetivo principal de estas metodologías es el aumento de la autonomía del niño/a.

A la hora de escoger una metodología, se busca que se respondan a las preguntas de que, como, cuando y donde enseñar. Baro Cáliz (2011) da la respuesta a estas preguntas desde la perspectiva de las metodologías activas:

- ¿Qué enseñar? Se enseñan una serie de contenidos que sean de interés para el niño/a y que de esta forma se dé un aprendizaje significativo.
- ¿Cómo enseñar? A través de la manipulación, el descubrimiento y la transformación
- ¿Cuándo enseñar? Se ha de ser flexible teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje de los niños/as
- ¿Dónde enseñar? En cualquier espacio que estimule para el aprendizaje

“Aprender es algo que los alumnos hacen, y no algo que se les hace a ellos” (Johnson, Johnson y Holubec, 1999)

Las metodologías activas dan gran importancia a la actividad para poder construir los conocimientos. Es por ello, que, en la etapa de Educación Infantil es necesario que los niños/as experimenten, manipulen y descubran para que de esta manera puedan desarrollar conceptos y habilidades (Vygotsky, 1979)

Además, Pestalozzi destacaba la importancia de la educación en las edades tempranas de infantil, partiendo desde la percepción sensorial para el aprendizaje. (Pestalozzi y Cabanas, 2006)

2.1.2 Origen de las metodologías activas

Conocer el origen de las metodologías activas supone hablar de la Escuela Nueva. La aparición de la Escuela Nueva supuso una ruptura del concepto que se tenía de la

educación en ese momento. Cambió la forma de comprender al alumno/a, la actitud del profesor y su relación con los alumnos/as. Los pilares de este movimiento son sobre los que se construyen las metodologías activas (Luelmo del Castillo, 2018).

La Escuela Nueva es un movimiento de reforma educativa surgido a finales del siglo XIX y principios del XX. Se ha llegado a considerar como una corriente educativa (Carreño, 2000). Nació en Europa y siguió desarrollándose por Norteamérica (Ferrer, 2008).

El término de Escuela Nueva era atribuido a aquellas instituciones escolares en las que se sucedió una renovación destinada a seguir los principios propios de esta nueva corriente y dejar atrás aquellos considerados como “tradicionales” (Carreño, 2000).

Este movimiento renovó la educación anterior, aquella denominada como escuela tradicional, ya que supuso una revisión de los medios de enseñanza hasta el momento. La escuela tradicional destacaba porque el papel del profesor imponía los ritmos, los contenidos y la forma de transmisión de los conocimientos. En ningún momento se tenían en cuenta los intereses de los niños/as ni su evolución (Carreño, 2000).

El nombre de escuelas activas o Escuelas Nuevas provenía del aspecto más destacable de estas; el niño/a debía aprender haciendo (*Learning by doing*), es decir, debían ser activos (Ferrer, 2008).

La primera institución dentro de este conjunto fue creada en Inglaterra por C.Reddie (1858-1932) con el nombre de *The new school*. La base de esta escuela era crear un mundo real y práctico para los niños/as en el que pudiesen experimentar la realidad. Abogaban por una mezcla de lo práctico y de lo teórico y no únicamente de lo teórico, para que de esta forma el niño/a pudiese integrarse correctamente en la sociedad. A su vez, la vida en ella debía imitar la vida del hogar, pero sin una gran disciplina, ya que se buscaba que los niños/as quisiesen superarse a ellos mismos (Carreño, 2000).

Al comienzo de las Escuelas Nuevas, estas eran internados en los que habitaban un número reducido de personas (Ibáñez, 1976).

Más tarde, Badley (1865-1967), creó la escuela Bedales, donde se dieron a conocer tres aspectos importantes: amplia autonomía entre los niños/as y los profesores, la existencia de coeducación en los internados y la introducción de los primeros grados de Primaria y Párvulos (Carreño, 2000).

Las escuelas de este movimiento llegaron a Francia, Alemania y Estados Unidos (Carreño, 2000).

Debido a la diversificación del alumnado que se produjo en las escuelas, se pudo observar que un mismo método podía no producir resultados en todos los niños/as, y llegaron a la conclusión que era necesario usar más de un método. A partir de este momento se empieza a reflexionar sobre los distintos aspectos del niño/a, tanto psicológicos como biológicos dando como resultado un aumento de interés en el acto de aprender y uno menor en el acto de enseñar, más propio de la anterior enseñanza (Carreño, 2000).

A través de la Escuela Nueva la educación sufre un cambio respecto a los intereses de los niños/as, ya que estos pasan a ser centrales en el proceso educativo. Esto se denomina paidocentrismo y supone darle importancia a la psicología de los niños/as en las diferentes edades. Con ello, se deja atrás el magistrocentrismo de la escuela tradicional. Se podía observar este cambio a través de las relaciones entre los compañeros y el cambio de relación de los alumnos/as con los profesores, lo cual es propio del paidocentrismo (Carreño, 2000).

Se cambia el concepto del aprendizaje y se considera “un proceso de adquisición individual que atiende a las condiciones personales de cada alumno”. El aprendizaje se daría a través de la espontaneidad del niño/a, de la observación, de la resolución de problemas y de la experimentación, el juego y las actividades manuales. Lo principal sería que el niño/a tuviese libertad para poder realizar estas actividades, primando la espontaneidad y la autonomía (Carreño, 2000).

Todos los métodos pertenecientes a este movimiento tienen en común el activismo propio de la Escuela Nueva, ya que es uno de sus rasgos principales. Se basan en el aprendizaje como un proceso individual en el cual se tienen en cuenta las características de los profesores y las del desarrollo de los niños/as. Buscan el interés y la motivación de los niños/as a partir de sus interés y necesidades (Carreño, 2000). Esto quiere decir que se buscaba una educación integral, lo cual supone que el proceso educativo va dirigido a todas las dimensiones del niño/a (Ferrer, 2008). Se puede apreciar cuando se produce la crítica a la escuela tradicional por ser memorística, por no preocuparse de las exigencias educativas de los niños/as y por imponer los conocimientos de los programas oficiales (Ibáñez, 1976).

La relación profesor-alumno también cambia. El profesor se convierte en un guía para que el alumno/a alcance el conocimiento (Carreño, 2000). Esta figura se transforma, convirtiéndose en el apoyo principal del alumno/a debido a su conducta orientadora y motivadora. Este aspecto se basa en las ideas de Rousseau (Ferrer, 2008).

Se da mucha importancia a que el aprendizaje que se da en la escuela sea el de la propia vida y destaque por su naturalismo (Ibañez, 1976). Es por ello, que quieren que los niños/as estén en contacto con aquello que les rodea y los llevan a aprender en la naturaleza (Carreño, 2000).

En 1899 se creó la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas (BIEN), la cual era dirigida por A. Ferrière (1879-1960) (Carreño, 2000). La Oficina, buscaba instaurar relaciones entre las diferentes Escuelas Nuevas para ayudarse mutuamente en el ámbito científico, compartir las diferentes experiencias y llevar a cabo un listado de todas las instituciones que pertenecían al movimiento (Ibañez, 1976).

La Oficina manifestó una serie de criterios que eran necesarios para poder pertenecer al conjunto de escuelas denominadas “Escuelas Nuevas”. Los primeros criterios se propusieron en 1915 por Ferrière. Eran treinta principios que debían caracterizar a las escuelas para incluirse en el movimiento, pero se permitía su adhesión a él si se cumplían un mínimo de quince de ellos. Al recibir la solicitud, las escuelas eran visitadas para poder analizar sus características antes de aceptarlas formalmente como miembros de la asociación (Ferrer, 2008).

Los treinta principios establecidos por Ferrière estaban agrupados según diferentes aspectos (Ferrer, 2008):

- Organización general (10)
 - Internado con atmosfera familiar
 - Instalada en el campo
 - Implicación de la coeducación.
- Formación Intelectual (10)
 - Enseñanza basada en hechos y experiencias
 - Las actividades se basan en el interés de los niños/as
 - Existencia tanto de trabajo individual como colectivo
- Formación Moral (10)
 - Recompensas como forma de desarrollar la iniciativa

- Castigos para que el alumno/a alcance el fin bueno
- Música, coros y orquestas

Estos son algunos de los principios que debían cumplir las escuelas que quieran formar parte de la asociación (Ferrer, 2008).

Posteriormente, en 1920 se creó la Liga Internacional de la Educación Nueva que suponía la institución, real e internacional de este movimiento. Esta impuso una serie de principios (7) y dio a conocer cuáles eran sus fines (4) (Ferrer, 2008).

Sus principios se pueden resumir en conseguir que la educación aumente la energía espiritual del niño/a, en que se respete la individualidad de este, en que los aprendizajes deben estar basados en la vida real, en que deben tener en consideración los diferentes caracteres de las distintas edades, en eliminar la competencia egoísta sustituyéndola por la de cooperación, en buscar la coeducación (no en un mismo trato) en la instrucción y educación común y que en ella se prepare a los niños/as para ser buenos ciudadanos (Ferrer, 2008).

Por otra parte, los fines de la liga consistían en transmitir sus ideas en las escuelas, en conseguir una mayor cooperación entre padres y maestros, en lograr un espíritu de solidaridad entre los educadores a través de la información y en formar un Comité Internacional (Ferrer, 2008).

Las metas y aspiraciones de la Escuela Nueva los podemos llegar a conocer a través de los 7 principios de la Liga y los 30 de la Oficina (Ibáñez, 1976).

A lo largo de todo el movimiento de Escuela Nueva, se pudieron diferenciar cuatro periodos diferentes (Luzuriaga, 1980):

- El primero de 1889 a 1900 destaca por la aparición de las primeras Escuelas Nuevas en Europa y América, y por los experimentos prácticos que se realizaron en las mismas escuelas.
- El segundo de 1900 a 1907 destacó por la unión de la teoría con la práctica. Se da a conocer la corriente de la nueva educación de J. Dewey
- El tercero comprende desde 1907 a 1918 y supone la creación de los primeros métodos activos entre los que destacan: El método Montessori, el método Decroly y, además, el sistema Winnetka y el método de proyectos.

- El cuarto se reconoce desde 1918 en adelante cuando se consolidaron y oficializaron los métodos de la Escuela Nueva. Se crea en 1925 la Liga Internacional de la Educación Nueva y se ponen en marcha las ideas de la educación nueva.

Dentro del movimiento destacó la figura de John Dewey (1859-1952), filósofo que usó la teoría general del conocimiento como base de su propuesta pedagógica. Criticó a la escuela tradicional debido a su falta de actividad, sus rasgos no democráticos y a la escucha sin más. Él consideraba que la educación estaba destinada a ser un instrumento de transformación social. Creó una escuela llamada Escuela Dewey, la cual era una escuela experimental (Carreño, 2000).

Fue el encargado de dar al movimiento una condición más progresista y de mayor compromiso político y social (Ferrer, 2008).

Dewey basaba los contenidos de los primeros años en las necesidades e intereses de los niños/as. Criticaba de los métodos anteriores, principalmente, la diferencia que se daba entre el saber y la aplicación del saber. Él afirmaba la importancia de que se diesen ambas y que los programas se basasen en las situaciones cotidianas del niño/a (Carreño, 2000).

Para él, el aprendizaje era la experimentación y la búsqueda de lo desconocido. Se basaba en el learning by doing (aprender haciendo). Su método modificó el espacio de aula, en un principio en su escuela, eliminando la mesa del profesor permitiendo el habla a la par que trabajaban y el movimiento de los niños/as por ella. No había problemas de motivación ya que los niños/as debían solucionar un problema existente en su vida diaria, por lo que el interés estaba garantizado (Carreño, 2000).

Según él, la escuela tiene que ser un sitio donde el niño/a aprenda a vivir. Respecto a su método, Dewey busca (Luzuriaga, 1980):

- Que el niño/a viva una actividad de su interés
- Que se den problemas reales
- Que tenga la información necesaria y realice las observaciones adecuadas
- Que él mismo desarrolle sus soluciones
- Que tenga la posibilidad de poner a prueba estas soluciones comprobando su validez.

Dewey fue un gran influente en los Estados Unidos de América y en Europa, tanto que su concepto de la educación predominó dentro del pensamiento pedagógico del siglo XX (Carreño, 2000).

Por otro lado, en España se fundó la Institución libre de enseñanza en 1876 por un grupo de profesores universitarios entre los que destaca Francisco Gines de los Ríos (1839-1915). La Institución destacaba por no seguir los cánones oficiales de las enseñanzas referidas a los aspectos religiosos, políticos y morales, y por la defensa de la libertad de cátedra. Comenzó con la enseñanza universitaria para posteriormente aplicarse también en secundaria y primaria. Las bases pedagógicas que la caracterizaban tenían que ver con la eliminación de la enseñanza únicamente memorística, la participación activa del alumnado, la mejora de relación entre alumnos/as y docentes, las salidas al campo, el respeto al niño/a y las relaciones con las familias. En general se buscaba llevar a cabo una educación activa, integral, gradual, coeducativa y laica. (Pericacho, 2014)

Hay que tener en cuenta que en Dewey ya influyeron las ideas de Pestalozzi, Rousseau y Froebel, por lo que, a su vez, han influido en esta institución. Todos tenían en común el pensamiento de que la educación debía verse como autoactividad. Gines de los Ríos, recalcó la importancia de terminar con la pasividad o el memorismo. (Castro, 1979)

Estos autores dieron a conocer métodos alternativos a los tradicionales, los cuales defienden el desarrollo integral del niño/a. (MaB, s. f) Se diferenciaban por inculcar que el alumno/a no debía ser pasivo, si no que debía participar de manera activa en su aprendizaje a base de descubrir, aplicar y desarrollar. Además, consideraban que el papel del profesor debía cambiar para reducir el rol de transmisor de información por el de mediador en los aprendizajes (Marquès, 2001)

- Jacobo Rousseau (1712-1778) era defensor del valor que tiene la propia infancia y del individualismo referido a la autonomía e independencia. (Trilla, 2001 y Altarejos, 2007)
- Pestalozzi (1746-1827) apoyaba la educación sensorial, tal y como hacía María Montessori (Bernardini y Soto, 1984). A su vez, daba importancia a la experiencia directa, y junto con Froebel, consideraba al niño/a como un ser activo que está en continuo proceso de desarrollo (Narváez, 2006)
- Froebel (1782-1852) fue el creador de los kindergarten o jardines de infancia que se basaban en la importancia del juego infantil. (Trilla, 2001 y Altarejos, 2007)

Además defendía que la educación tenía que respetar el desarrollo de las capacidades de los niños/as. (MaB, s. f)

- Montessori (1870-1952) usaba el sistema de autoeducación (Narváez, 2006), siendo el material lúdico la base de su pedagogía (Trilla, 2001 y Altarejos, 2007)
- Decroly (1871-1932), se centró en los intereses de los niños/as creando los conocidos centros de interés donde el niño/a entraba en contacto con diferentes objetos. (Narváez, 2006)

La Institución fue la primera en España en incluir los talleres de actividades manuales en su escuela, relacionándolo con la enseñanza de ciencias y de artes. Además, incorporaron las excursiones escolares. (Castro, 1979)

Esta corriente se caracterizaba por: la realización de trabajos manuales, basar su enseñanza en hechos y experiencias, usar actividades propias de los alumnos/as y por fomentar los trabajos individuales y colectivos de los alumnos/as. A día de hoy se pueden apreciar en nuestros sistemas educativos los principios de actividad, individualización, socialización...propios de este movimiento renovador que siguen vigentes en el siglo XXI. (MaB, s. f)

La Escuela Nueva es precursora de una serie de métodos que actualmente en España se utilizan en las aulas de Educación Infantil, aunque en un principio iban destinadas a las aulas de primaria. Esto es debido a que los entornos educativos que se dan en la etapa de infantil son más propensos a la innovación y a la experimentación pedagógica. (Martínez, González y Pérez, 2014)

Algunos de estos métodos que, a día de hoy, se siguen usando son: El método Montessori, el método Decroly y el método de proyectos de Dewey. (Narváez, 2006)

“Estos pedagogos pusieron las bases teóricas de la educación contemporánea que sigue vigente en la actualidad” (MaB, s. f)

2.2 Ambientes de aprendizaje

2.2.1 Concepto y origen de los ambientes de aprendizaje

Trabajar por ambientes es una metodología centrada en el alumno/a y en los intereses de cada momento y sus necesidades, respetando el propio ritmo de maduración

de cada uno y favoreciendo aprendizajes en el alumno/a a través de su propia autonomía y libertad. (Marmolejo, 2017)

Por otro lado, para Anillo, Manzano y Ruso (2017), los ambientes harían referencia a “un espacio preparado y organizado para el trabajo libre inter-nivel, rico en manipulación y experimentación, prediseñado por los docentes y al que los niños/as pueden acudir libremente”

Para conocer un poco más esta metodología hay que regresar al pasado y conocer sus precedentes, los cuales se encuentran en Ecuador con las escuelas Pesta, creadas por Rebecca y Mauricio Wild, y las escuelas Reggio Emilia, en Italia, creadas por Loris Malaguzzi. (Batle, Bonet, Camarera, Camps y Moya, 2013)

Las escuelas Pesta comenzaron como jardines de infantes donde Rebeca (1939-2015) y Mauricio Wild experimentaban con sus hijos. Poco a poco, los niños/as fueron llegando hasta alcanzar un número de 180 escolares. Sus escuelas se basaban en buscar el desarrollo del niño/a siguiendo su curso evolutivo, mientras que el adulto lo acompañaba en el proceso y facilitaba los recursos necesarios para que llegasen a desarrollarse íntegramente. (Wild, 2007)

Rebeca Wild modificó el papel del profesor, que se adaptaba al niño/a y lo acompañaba en sus descubrimientos, evitando alterarle y quitarle la iniciativa. Por otro lado, también cambió los agrupamientos de los niños/as haciendo que estos no se dividiesen por edades sino que trabajasen conjuntamente con niños/as con los que se podían llevar hasta cuatro años de diferencia. De esta manera los niños/as más pequeños podían aprender de los mayores. (Wild, 2010)

En Italia se encuentran las escuelas de Reggio Emilia, fundadas por Loris Malaguzzi (1920-1994). A través de la pedagogía usada en estos centros, los niños/as aumentaban su participación en su propio proceso de aprendizaje, usando la experimentación e interacción con el entorno como forma de crear el conocimiento (Cañal, 2002). Él quería que los niños/as basasen su aprendizaje en hechos reales. Tenía en cuenta las diferencias a la hora de aprender de cada niño/a y consideraba que los docentes debían usar la observación y la escucha para conocer como participan y eligen los niños/as, dejándoles tomar la iniciativa. Veía el aprendizaje como un proceso autoconstructivo ya que ellos mismos participaban activamente en la adquisición de conocimiento. (Martínez y Hernando, 2015)

Ambos centros habían sido influenciados por María Montessori, Gardner y Piaget.

Howard Gardner (1943-) es el creador de la Teoría de las Inteligencias múltiples, en la cual afirma que las personas tienen ocho inteligencias distintas. Esto supone la comprensión del modelo educativo de forma diferente. Se deben tener en cuenta las potencialidades innatas de los alumnos/as, por lo que el proceso de enseñanza debe basarse en la estimulación de estas inteligencias. (García y López, 2014)

Por otro lado, Piaget, estaba de acuerdo en que los niños/as solo podían conocer los objetos cuando actuaban sobre ellos ya que pueden observar sus reacciones, es decir, los niños/as debían ser activos. (Zamora, 1998)

Mientras, María Montessori (1870-1952) entendía la educación como una forma de acompañar al niño/a para conseguir un desarrollo físico e intelectual. Con su metodología, ella quería conseguir que el niño/a fuese autónomo, dándole libertad, para desarrollar la confianza en sí mismo y la independencia. (Morin, 2019)

Montessori implantó en su pedagogía el fundamento de las relaciones heterogéneas ya que consideraba que le iba a aportar al niño/a: una vida social completa, en la que se diesen lenguajes ricos y espontáneos, la transferencia de los códigos sociales y de los saberes y experiencias, la cooperación, la paciencia, la ayuda con el manejo de las frustraciones, mayor responsabilidad... Además, los niños/as se sentirían parte de un grupo basado en la ayuda y colaboración, y a su vez, aprenderían de sus experiencias. Las edades mezcladas permitirían que los niños/as más jóvenes se fijasen en los mayores y estos, aumentasen su confianza al poder ayudar a los pequeños. (Morin, 2019)

Otro aspecto que modificaba Montessori, era el papel del docente que debía tener una confianza plena en el niño/a y en sus posibilidades para alcanzar el éxito. (Morin, 2019)

2.2.2 El espacio y el ambiente

Cuando se hace referencia al espacio de las aulas se pueden interpretar dos conceptos. El “espacio” como lugar físico o el “ambiente” como la suma de espacio físico y relaciones que se establecen en él. (Iglesias, 2008)

El ambiente sería un conjunto de objetos, formas, sonidos y personas, las cuales se relacionan en un espacio físico que lo tiene todo y, a su vez, está formado por todos estos elementos. Es por ello, que se debería identificar como un elemento curricular con una gran carga formativa. (Iglesias, 2008)

López Quintas (1987) entiende el espacio como ámbito en el que se crea una red de relaciones entre adultos, niños/as, sucesos y objetos materiales.

Mientras, García-Chato (2014) considera el termino ambiente como pluridimensional, ya que está formado por lo físico, lo social, lo cultural, lo psicológico y lo pedagógico, lo cual favorecen las condiciones de aprendizaje.

Por último, Otálora (2010), considera que un ambiente de aprendizaje supone la formación de conocimiento donde un agente educativo crea una serie de actividades y acciones orientadas a alcanzar un objetivo de aprendizaje amplio que es necesario para el desarrollo de competencias. En él, se dan unas relaciones y se usan una serie de elementos que ayudan a que se alcance el objetivo.

A su vez, hay que tener en cuenta, que un ambiente de aprendizaje se puede convertir en un espacio significativo, pero para ello debe cumplir cinco criterios: tiene que ser estructurado; intensivo (facilitar la resolución de problemas); extensivo (Manipular las metas); que fomente contextos complejos para la interacción; generativo (uso de varias competencias) (Otálora, 2010)

En resumen, “un espacio educativo resulta significativo para el desarrollo cuando el conjunto de situaciones relacionadas entre sí, favorecen la construcción de nuevo conocimiento y permiten el crecimiento de formas de pensamiento más avanzadas y modalidades más complejas de interacción” (Otálora 2010)

2.2.3 Organización del espacio en los ambientes de aprendizaje

María Montessori decía que el espacio tenía que ser “estructurado, ordenado, atractivo y motivador, para que estos fueran cómodos, acogedores, cálidos y estéticos”. Ella quería que los niños/as fueran independientes, libres y autónomos, y que fueran capaces de tomar decisiones por si mismos a partir del entorno que les rodea. (Riera, Ferrer y Ribas, 2014)

Froebel exponía que el aula debía ser un ambiente constituido con material didáctico para que tanto las capacidades motoras como el desarrollo intelectual estuviesen estimulados. Plantea que el espacio interior debe ser amplio y estar ventilado y el mobiliario tiene que estar adaptado al niño/a para que pueda acceder a él. (García-Chato, 2014)

Rosa y Carolina Agazzi añadían que el aula debía tener una buena ventilación, iluminación y calefacción. (García-Chato, 2014)

Por lo tanto, que los espacios estén bien ordenados, equipados y sean lo suficientemente ricos para estimular a los niños/as es muy importante (Polanco, 2004) ya que esto, incentivará a los niños/as a la hora de tomar decisiones sobre a qué jugar, a dónde ir, qué materiales escoger, con quién comunicarse... (Iglesias, 1996)

Tanto el mobiliario, como el material se deben encontrar adaptados (Morin, 2019) para que puedan acceder libremente y de manera autónoma. Además, debe garantizarse el desplazamiento por el aula (Polanco, 2004)

La organización que se da tanto en los agrupamientos como en el espacio es abierta. Se busca que el niño/a sea participe del espacio en el que se encuentra y sea libre en él, para poder elegir lo que quiere hacer. Es por ello, que las aulas se vuelven espacios abiertos donde cada alumno/a, sin importar su edad o grupo, puede ir y realizar aquellas actividades que satisfagan sus deseos en ese momento. (Marmolejo, 2017)

El espacio del aula no debe reducirse únicamente a las cuatro paredes que la constituyen si no que se pueden usar los pasillos como otro espacio para ejercer la enseñanza. Además, tendrá distintas zonas delimitadas para que de manera sencilla el niño/a pueda identificarlas todas, pero a su vez, no deben verse como puntos aislados. Estas zonas deben estar compuestas por materiales que atraigan al niño/a para explorar y experimentar. (Polanco, 2004)

Los espacios deben potenciar la autonomía, la creatividad, la comunicación, el aprendizaje significativo y el encuentro con otras personas, además, tienen que ofrecer materiales y actividades que estimulen la curiosidad y donde se consienta la expresión libre de ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo. (Marmolejo, 2017 y Duarte 2003)

2.2.4 Agrupamientos y papel del profesor

Respecto a los agrupamientos, estos serán heterogéneos, los niños/as de entre 3 y 6 años se juntarán compartiendo el espacio del ciclo. Las propuestas que se den, deben responder a las necesidades básicas de los niños/as. (Ribas, 2011)

Los grupos de trabajo de los niños/as serán más reducidos para que de esta manera el aprendizaje sea más individualizado, pero a su vez, se relacionarán con niños/as de diferentes edades. (Batle, et al., 2013)

Por otro lado, el papel del profesor cambia para ser el encargado de diseñar, preparar, guiar y dar el protagonismo del aprendizaje al niño/a. (Ribas, 2011)

Además, los maestros serían los encargados de todos los niños/as del ciclo, no únicamente de los de su aula. Entre ellos compartirán los aprendizajes, las experiencias y las observaciones que hagan a los grupos para que de esta manera exista una buena coordinación entre todos. (Batle, et al., 2013)

2.2.5 Diferencia entre rincones, talleres y ambientes.

Existen tres estrategias metodológicas coincidentes en lo que se refiere a la organización espacial y diferentes a lo conocido hasta el momento, a lo “tradicional”. Estas tres metodologías pretenden que los niños/as aprendan a su ritmo y con sus intereses. (Riera, et al., 2014)

La definición de ambientes ya ha sido expuesta, y faltaría la de rincones y talleres. Gallego (2011), define a los talleres como actividades dirigidas y organizadas previamente por el docente con el objetivo de fomentar en el alumno/a la adquisición de técnicas y recursos. Por otro lado, para ella, los rincones serían “espacios organizados dentro del aula caracterizados por ser polivalentes y basados en el trabajo autónomo del niño/a”

Aun así, hay aspectos que Riera, et al., (2014) nos muestran para apreciar sus diferencias:

RINCONES	TALLERES	AMBIENTES
Se realizan dentro del aula, y en algunos casos en los pasillos y espacios exteriores al aula, pero siempre espacios delimitados.	Sin espacio fijo. Organización espacial alternativa al aula.	Reconversión de las aulas para actividades específicas
Agrupación individual o en grupo	Agrupación en pequeños grupos o grupo-clase	Agrupación en grupos reducidos (Ribas, 2011)
Niños/as de la misma edad	Niños/as del mismo nivel o de distinto nivel	Confluyen niños/as de diferentes edades (Ribas, 2011)
Presencia del adulto, pero no continua	El profesor dirige las actividades	No están dirigidas por el adulto
Objetivos concretos	Objetivo final de producción	El objetivo es que los niños/as experimenten

Los niños/as deciden que hacer, tienen libre elección, y pueden elegir a que rincón ir	Los niños/as se deben turnar con el resto de grupos para hacer las actividades. Son actividades sistematizadas y con una progresión de dificultades ascendente. (Torio, 1997)	Los niños/as deciden que hacer y a donde ir. La información que reciben es escasa para que tomen ellos sus decisiones
Exige una adaptación de la programación a las características espaciales del aula y de las edades e intereses de los niños/as. (Torio, 1997)	Los talleres afectan a la programación y “supone una alternativa más distancia de la división de contenidos y actividades por áreas” (Torio, 1997)	Supone la modificación del espacio para crear otro diferente
No es necesaria una actividad productiva del alumno/a, por ejemplo, el juego simbólico. (De la Torre, 1990)	Requiere una acción práctica como producto de la actividad de aprendizaje, por ejemplo, el taller de pintura. (De la Torre, 1990)	No requiere ningún tipo de actividad productiva por parte del alumno/a, por ejemplo, el ambiente del mercado
Se fomenta la investigación, imaginación y deducción. (Torio, 1997)	El niño/a adquiere distintos recursos y técnicas. (Torio, 1997)	Actividades destinadas a fomentar la experimentación, investigación, juego y relaciones. (Ribas, 2011)

2.3 Coeducación

2.3.1 Concepto de coeducación

La coeducación es una educación enfocada a los alumnos y alumnas, es decir no sexista, dando las mismas oportunidades y derechos a ambos. Trataría de desarrollar todas las capacidades a través de la educación, eliminando los estereotipos de los niños y niñas y otorgándoles el derecho de sentirse diferentes, enseñándoles a valorar las diferencias individuales y sus cualidades personales (Gutiérrez, 2010).

Alfonso y Aguado (2012), añaden que la coeducación sería aquella que educa en base a la igualdad de niños y niñas con el fin de que se desarrollen evitando las discriminaciones por sexo. Además, completan la definición diciendo que es un: Método educativo que parte del principio de igualdad entre los sexos y de la no discriminación por razón de sexo. Coeducar significa educar conjuntamente a niños y niñas en la idea de que hay distintas miradas y visiones del mundo, distintas experiencias y aportaciones hechas por mujeres y hombres que deben conformar la visión colectiva y sin las que no se puede interpretar ni conocer la realidad (Alfonso y Aguado, 2012).

Dos definiciones que esclarecen el termino de coeducación facilitando su comprensión dicen que: Coeducar es educar a cada una y a cada uno según quien es, atendiendo a sus diferencias. Al hablar de coeducar la referencia son tanto las niñas como los niños, aunque de diferente modo. [...] El horizonte de la libertad, si es tal, no puede estar limitado, por tanto, coeducar para las niñas no puede significar tomar como referente válido el que ya tenían los niños. Y para los niños significa repensar el que ya tenían asignado. [...] Coeducar es educar fuera del modelo dominante (Blanco García, 2007).

La coeducación es la intervención explícita e intencional de la comunidad escolar para propiciar el desarrollo integral de los alumnos y de las alumnas prestando especial atención a la aceptación del propio sexo, el conocimiento del otro y la convivencia enriquecida de ambos (Santos Guerra, 1984)

Conocer el concepto de coeducación ayuda a comprender el termino, pero para llevarla a las aulas y a los centros se necesitan saber las pautas que hay que seguir para alcanzarla.

En los centros se debe utilizar un lenguaje no sexista tanto a la hora de expresarse verbalmente como en los documentos escritos, fomentar la participación de los padres (ambos) en el centro y distribuir el espacio de juego de manera igualitaria. Por otra parte, para llevarla al aula se debe construir un clima coeducativo en ella, establecer normas en la clase que garanticen una buena convivencia en el aula, aumentar el uso de material que favorezca la participación de niños y niñas, y realizar actividades basadas en los intereses de los alumnos y alumnas (Gutiérrez, 2010).

Comenzar a coeducar en edades tempranas, es decir en la etapa infantil, es necesario debido a que los niños y niñas no tienen prejuicios. (Cabrera, Rodríguez, Belmonte y García, 2018) Es importante que sea en Infantil cuando reciban una educación igualitaria, ya que es el primer espacio de socialización ajeno al núcleo familiar (Rosa, 2009) y es en

ese momento cuando los estereotipos y los roles de género adquiridos son más flexibles, porque más adelante se interiorizan esas creencias y se adquieren estos roles. (Vasta et al., 2008)

En esta etapa es necesario el uso de determinadas estrategias didácticas que tienen como objetivo eludir la asignación por sexo y adquisición de conductas igualitarias. (Rosa, 2009)

El centro debe colaborar conjuntamente con la familia al igual que con el resto de personal de este, para trabajar juntos la coeducación. (Cabrera et al., 2018) Con la familia se buscará compensar aquellos prejuicios sexistas que existan en sus hijos o hijas (Rosa, 2009)

Además, Subirat y Brullet (1988), afirman que en aquellos centros donde se emplea una metodología activa, se puede apreciar que los niños y niñas juegan juntos.

Para conseguir el objetivo de coeducar en Educación Infantil es necesario usar el material cotidiano de la vida de los niños y niñas ya que a través de ellos realizarán la imitación de roles con el juego simbólico (Torres y Arjona, 1993)

2.3.2 Origen de la coeducación

A finales del siglo XIX se empieza a plantear que las mujeres puedan recibir una educación equitativa a la de los hombres y a la vez, que se haga en el mismo centro (Subirtats, 1994). Hasta el momento, la escuela estaba segregada lo que suponía que la enseñanza de niños y niñas estuviese claramente separada (Bonal y Rambla, 2001).

La Escuela Nueva fue participe de la coeducación en sus escuelas como búsqueda de una sociedad democrática e igualitaria. Emilia Pardo Bazán (1851-1921) propuso en 1892, en el Congreso Pedagógico, la implantación de la coeducación en todos los niveles con el fin de vencer la división que había entre las funciones de los hombres y mujeres (Subirtats, 1994).

La escuela mixta supone la enseñanza de niños y niñas juntos en una misma aula y con un mismo currículo para todos. Las escuelas activas, podían llegar a ser coeducativa si se prestaba atención de manera correcta a la diversidad del alumnado (Bonal y Rambla, 2001).

A comienzos del siglo XX, aproximadamente entre 1901 y 1906, la coeducación se propagará por 34 centros escolares de España (Subirtats, 1994).

Tras la guerra civil, la Iglesia toma el control de la educación. La legislación franquista negó la escolarización mixta en los niveles primario y secundario. Es la Sección Femenina de la Falange la encargada desde ese momento de la educación de las niñas, en la cual se inculcará que la función de la mujer será ser madre y responsable del hogar. Con esta nueva situación se produce un regreso a los principios de la educación de la niña del siglo XVIII. Esto supone una desvalorización para ellas debido a la escuela segregada y a la desigualdad de curriculums (Subirtats, 1994).

Después de la Segunda República, todavía la coeducación, y por lo tanto las escuelas mixtas, era minoría en los centros. Fue en los años 70, con la renovación del sistema escolar (Ley General de Educación), cuando se volvió a permitir una educación mixta, conjunta, entre chicos y chicas. Aun así, no se podía decir que había igualdad ya que las niñas fueron integradas al currículo diseñado para los niños, por lo que los contenidos de “cultura doméstica” fueron rechazados y despreciados (Ballarín, 2007).

En España fue en 1985 cuando se obligó a que todas las escuelas públicas o concertadas se convirtiesen en mixtas (Área de Juventud Educación y Mujer del Cabildo de Tenerife, 2005).

La escuela mixta hizo que las alumnas accediesen al currículo dirigido a los alumnos, pero esto no era coeducación ya que éste seguía basándose en las necesidades de aprendizaje de los alumnos (Graña, 2006).

Gracias a los progresistas, la coeducación pudo implantarse en ámbitos privados y públicos pese a la oposición de los sectores afiliados a la Iglesia (Subirtats, 1994).

2.3.3 Sexo, género, y sexismo.

Los autores Martínez (s.f), Gavaldón (1999), Castaño, García y Gomariz (s.f) y Subirtats (1994) concuerdan en que el sexo hace referencia a las diferencias biológicas que existen entre hombres y mujeres.

A su vez la palabra “sexo” tiene diferentes definiciones en el diccionario de la Real Academia Española (RAE) como:

- “Sexo débil: Conjunto de las mujeres”

- “Sexo feo o fuerte: Conjunto de los hombres”

Por otra parte, el género, según Red2Red Consultores (2007), sería la formación social que cada cultura tiene sobre la pertenencia sexual, asignando unos rasgos de identidad, capacidades, actitudes y roles diferentes a las personas, creando de esta manera dos géneros, el masculino y el femenino.

Castaño et al, (s.f) entiende este término como la explicación a las desigualdades entre hombres y mujeres, pero que puede ser modificado.

Ya lo dice Subirats (1994), el género suele dominar al sexo. Para ella el género es “un conjunto de normas diferenciadas para cada sexo, que cada sociedad elabora según sus necesidades y que son impuestas a los individuos desde el nacimiento, como pautas que deben regir sus comportamientos, deseos, acciones...”.

Incluso la RAE (2020) lo entiende como “grupo al que pertenecen los seres humanos de cada sexo, entendido este desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico”

El sexismo, tal y como dicen Mejías et al (2005) y Monsalve y García (2017), sería la discriminación por sexo, la cual crea desigualdades sociales entre los hombres y las mujeres.

Subirats (1994), lo entiende como aquellas posturas que dan lugar a las desigualdades y la jerarquización de trato que obtienen las personas, sobre la base de la diferenciación de sexo.

Pero es Castaño et al (s.f), quien va más allá diciendo que el sexismo “es el conjunto de actitudes y comportamientos que mantienen en situación de inferioridad y subordinación al sexo femenino y que está presente en todas las manifestaciones de la vida.”

El sexismo afecta a varios ámbitos de la vida. En el caso de la escuela, éste, pone límites en el desarrollo y crea desigualdades entre los géneros y debido a una ideología patriarcal presente en el proceso educativo (Monsalve y García, 2002). Además, el sistema educativo restringe la construcción de la personalidad debido a las referencias que tienen los chicos y chicas respecto a los patrones culturales femeninos y masculinos a los cuales deben ajustarse (Ballarín, 2007).

Desde los dos años se empiezan a construir los roles sexuales a través de la observación, imitación y refuerzo. Esto sucede en el ámbito familiar y social donde el niño y la niña observan e imitan tareas que, posteriormente, son adjudicadas, de manera habitual, a un sexo. (Rosa, 2009) Además, a esta edad, son capaces de decir a que sexo pertenecen ellos y los que les rodean. (Mercer, Szulik, Ramírez y Molina, 2008)

A partir de los tres años, los niños y niñas comenzarían a adquirir la identidad de género y ya es posible observar conductas en los niños y niñas que denotan diferencias entre ellos basadas en los estereotipos de género. (Vasta, Haith y Miller, 2008)

En la etapa de Educación Infantil, se puede observar que los niños y niñas pueden diferenciar los géneros y que debido a las diferentes socializaciones que han llevado, imitan comportamientos propios de estos. (Alegre, 2016) Donde más se pueden apreciar las diferencias ligadas al género, es en el desarrollo social y de la referidas al grado de actividad, los tipos de juegos, los compañeros... Los niños suelen realizar actividades y juegos que requieren de una mayor actividad que las niñas. (Cañete, 2019)

2.3.4 Estereotipo y roles.

Un estereotipo es una idea preconcebida sobre las cualidades de las personas de un grupo en concreto o sobre los papeles o roles que esas personas deben cumplir. Esto quiere decir que todas las personas de un mismo grupo social tienen unas características determinadas o unos roles concretos. (Cook y Cusack, 2009)

Para Mackie (1973) los estereotipos serían “aquellas creencias populares sobre los atributos que caracterizan a un grupo social y sobre las que hay un acuerdo básico.”

Otra definición que explica el término sería la de Alfonso y Aguado (2012) que considera que son formas de actuación correctas relacionadas a un rol determinado, en una sociedad y momento concreto. Serían un conjunto de creencias y conductas colectivas aplicables a los miembros de un mismo grupo social.

Los estereotipos alcanzan su éxito cuando se convierten en naturales, es decir, cuando se adquieren como aspectos lógicos y normales en la sociedad que se usan para hablar, hacer bromas o chistes, escribir... (Gamarnik, 2009)

Dentro de este concepto se encuentran los estereotipos de género los cuales se definen como “Creencias consensuadas sobre las diferentes características de los hombres y mujeres en nuestra sociedad” (Gavaldón, 1999).

Por otro lado, se encuentran los roles que vendrían a ser los papeles que determinan nuestras obligaciones y expectativas, es decir, son aquellos comportamientos, valores y actitudes atribuidos para cada género (Alfonso y Aguado, 2012).

Al igual que en el término anterior, se encuentran dos subgrupos: Los roles de género son aquellos atributos y comportamientos propios del sexo al que pertenece la persona (Gutiérrez, 2010). Mientras que los roles sexuales “son comportamientos basados en las diferencias sexuales biológicas” (Ortiz, 2008).

Los medios de comunicación y los cuentos pueden ser transmisores de estereotipos. Guardia (2009) dice que el cuento es un transmisor de estereotipos relacionados con el sexo y el género. Por ello recomienda hacer un análisis de aquellos que se vayan a usar en el aula. Hay que ser conscientes de que en la literatura infantil aparece contenido sexista y que este se lleva a la infancia más temprana. (López, 2018)

Para los niños y niñas, los estereotipos que hay en los cuentos suelen tener más importancia que aquello que les rodea debido a los colores y a las formas que se aprecian en ellos. (Ros, 2013) Además, Belotti (1978) añade que los niños y las niñas se terminan identificando con los personajes adquiriendo el mensaje de estos con mayor facilidad.

Es común que en las aulas de Educación Infantil se relaten cuentos a los niños y a las niñas por lo que hay que seleccionar adecuadamente cuales enseñan los valores y actitudes propios de la coeducación. (Ros, 2013) Los cuentos coeducativos se identifican por poseer historias basadas en valores como la igualdad, la justicia o la paz. (Rebolledo y Ginesta, 2009)

2.3.5 El sexismo, la coeducación y los estereotipos en la escuela.

La coeducación, busca la igualdad en la educación, ¿Pero que es la igualdad? La igualdad es considerada como el principio que dirige una vida democrática. Ésta, está presente cuando se da la misma valoración a la experiencia, conocimientos y valores de hombres y mujeres, dando lugar a las mismas oportunidades para ser parte del desarrollo político, económico, social y cultural (Martínez, s.f).

Por otro lado, a día de hoy, no se puede hablar de una verdadera coeducación en los centros educativos, ya que, tal y como dice Subirats (2016), aunque actualmente no se puede hablar de una discriminación evidente, si se puede decir que la educación no es del todo igualitaria debido a que se puede apreciar que el sistema educativo no enseña a

mujeres referentes, es decir, las oculta. Esto se debe al androcentrismo todavía presente. El androcentrismo supone que el hombre este en el centro del mundo, como medida de todas las cosas y principal protagonista de todos los conocimientos, ciencias, política... Por lo tanto, la mujer sería invisible en todos los ámbitos nombrados. (Moreno, 1986) Teniendo su mayor manifestación en el lenguaje (Monsalve y García, 2002).

Además, en la escuela se encuentra el currículo oculto que serían aquellas pautas de carácter no formal e ideológico que se dan en la práctica escolar. Estas pautas y nociones afectan a la autovaloración de los niños y niñas en las decisiones y actitudes que toman durante su educación (Subirtats, 1994), altera la vida diaria de la Educación Infantil y se convierte en transmisor de estereotipos culturales provocando desigualdades entre niñas y niños (Ortiz, 2008).

Es por ello, que es importante que haya una coordinación con las familias para que los niños y niñas puedan adquirir unos valores y ejemplos desarrollados tanto en la escuela como en casa (Red2Red Consultores, 2007).

Hay que tener en cuenta que la familia es el agente principal a la hora de influenciar en la formación de los roles debido a los estímulos, las conductas, el lenguaje y sus adjetivos, y los tipos de juegos a los que juegan con ellos y los que les ofrecen (Gutiérrez, 2010). Además, es en el seno familiar donde nacen las habilidades sociales, las cuales serán una copia de aquellas que vean en sus familias (Gutiérrez, 2010).

Durante la primera infancia, los niños y las niñas crean su conocimiento a través de las interacciones con el medio e imitando los comportamientos de aquellas personas que les rodean. Es por ello, que al asistir a la escuela esto supone una diferencia respecto a su realidad conocida. Los niños y las niñas llegan a la escuela con unas experiencias previas que pueden o no ser sexistas y haber sido transmitidas por el medio que rodea a la familia de manera involuntaria. Se pretende que en la escuela adquieran una serie de aprendizajes que les ayuden a crecer de forma libre y sin prejuicios (Mejías et al, 2005).

La educación que reciban debe basarse en el principio de equidad entre los dos sexos. Los niños y niñas deben poder tener las mismas oportunidades, aprender a través de una metodología adaptada a sus necesidades y, sobre todo, no debe haber estereotipos para que el desarrollo de los niños y niñas sea libre (Castaño et al, s.f).

Es necesario que el profesorado cuide su lenguaje, regulen las expectativas que se les imponen a los niños y a las niñas, elijan correctamente el material y tengan cuidado con el currículo oculto (Ortiz, 2008).

La escuela y la familia deben compartir la tarea educativa del desarrollo de las capacidades infantiles (Ortiz, 2008). La escuela tiene que ayudar a que los niños y niñas desarrollen sus capacidades conociendo sus propias diferencias, ajenos a los estereotipos marcados (Alonso, 2008). Castilla (2008) presenta varios puntos para trabajar la coeducación en las casas de las familias: Se debe dar una responsabilidad equitativa a ambos sexos en las tareas del hogar; a la hora de escoger los juegos y juguetes primará la neutralidad; por último, el lenguaje, en todas sus formas, tiene que ser igual para ambos sexos.

Una de las tareas de los padres es la elección de los juegos y juguetes.

La actividad lúdica en la niñez es un proceso psicológico que contribuye en la construcción de la identidad de género y la incorporación de roles, valores, actitudes, comportamientos y aspiraciones acordes con lo que la sociedad reconoce como válido para hombres y mujeres (Díaz, 2011).

Es a través de los distintos juguetes que se adquieren, los juegos a los que las familias les permiten jugar o las conductas que pueden realizar, donde se puede apreciar como la familia influye en la creación de la identidad de sus hijos e hijas (Menéndez, 2007).

Actualmente los juguetes que se ofertan mantienen los valores socioculturales de la sociedad tradicional, clasificándolos según el género y fomentando la participación desigual para cada sexo. Los juguetes para niñas serían aquellos enfocados a la maternidad, las tareas domésticas, la estética y la belleza, caracterizándose por ser más sociables, comunicativos y tranquilos. Por otro lado, los juguetes de los niños se centrarían en la fuerza, la astucia y el poder, caracterizándose por tener una meta la cual deben alcanzar y una mayor competitividad (Puerta Sánchez y González Barea, 2015).

El juego simbólico comienza entre los 3 y 6 años y es a través de él donde apreciamos las imitaciones que realizan los niños y niñas de las escenas cotidianas que pueden observar cómo se desarrollan a su alrededor. En ellos reproducen los roles sociales que los adultos a su alrededor desempeñan, dándose por lo tanto un aprendizaje natural (Alfonso y Aguado, 2012).

Hay que tener en cuenta que el juego es un agente socializador (Reina, 2005). A través de la socialización y el juego con sus iguales los niños/as pueden adquirir unos valores diferentes a los adquiridos en la familia, los cuales pueden ser más cercanos o lejanos a la búsqueda de la igualdad (Gutiérrez, 2010) con el fin de ser aceptados por sus iguales (Alfonso y Aguado, 2012)

El juego comienza a diferenciarse entre niños y niñas a partir de los dos o tres años (Ortiz, 2008).

Además, se deben considerar otros medios, como son los medios de comunicación (televisión) y los cuentos (principalmente los tradicionales), que pueden influenciar acerca de la adquisición de los comportamientos propios de cada sexo y que los niños y niñas van a incorporar de manera natural a su comportamiento (Gutiérrez, 2010).

En los cuentos infantiles y juveniles los personajes interpretan roles según su sexo representando los estereotipos de género propios de la sociedad (Reina, 2005). También, en los cuentos tradicionales se encuentran valores y actitudes cargados de estereotipos, ya que se muestran a niños fuertes, héroes y valientes, mientras a las niñas se las ve como miedosas, delicadas, cariñosas y que necesitan ayuda del héroe (Alfonso y Aguado, 2012).

A través de los medios de comunicación se da a conocer cuáles serían los papeles a seguir por cada sexo. En la publicidad de juguetes podemos apreciarlo por igual. De esta manera los niños/as asumen esta información integrándola de forma natural a sus conductas, y más, si observan la misma realidad en otros medios de comunicación y en su núcleo habitual, es decir, su familia (Puerta Sánchez y González Barea, 2015).

Los anuncios de juguetes infantiles todavía muestran un altísimo grado de sexismo (Alonso, 2008). En los dibujos infantiles, también, pueden apreciarse gran cantidad de mensajes sexistas con una clara diferencia entre los roles masculinos y femeninos (Ortiz, 2008).

3. Propuesta de ambientes de aprendizaje

3.1 Vinculación con el currículo

Esta propuesta consta de cinco ambientes en los cuales se trabajan de manera interrelacionada las tres áreas que se encuentran en el currículo de Infantil de la Orden del 28 de marzo de 2008. Las tres áreas del segundo ciclo de Educación Infantil son:

Conocimiento de sí mismo y autonomía personal; conocimiento del entorno, y lenguajes: comunicación y representación.

Tal y como dice la Orden del 28 de marzo de 2008, las áreas permiten que el niño/a “adquiera los primeros conceptos, aprenda diversas formas de abordar y entender la realidad y a comunicarse, mientras incorpora estrategias de actuación, hábitos y actitudes”

En la Orden del 21 de enero de 2015 se detallan las competencias clave necesarias para que los individuos se desarrollen personal, social y profesionalmente en su totalidad. Las competencias clave que se trabajan en los ambientes de esta propuesta son:

- Competencia en comunicación lingüística: Se refiere a la acción comunicativa que se llevan a cabo en las distintas practicas sociales. Esta competencia se puede trabajar de manera individual o colectiva. A través de la comunicación los niños y las niñas pueden aprender diferentes conocimientos y, además, relacionarse con el resto de individuos dando y conociendo su punto de vista sobre estos conocimientos. Esta competencia se trabaja en todos los ambientes de la propuesta ya que los niños/as se relacionarán entre ellos a la hora de realizar las diferentes actividades por medio de la lengua oral.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: Esta competencia implica un pensamiento crítico y el uso del razonamiento. Respecto a la competencia matemática, se trabajarán las sumas y restas simples a través de “dinero” cuando se realice el ambiente de las profesiones en el cual se pondrá a prueba la profesión de cajero/a realizando las acciones propias del mundo real. En relación a la competencia en ciencia y tecnología, esta se podrá apreciar en la mayoría de los ambientes ya que todos ellos buscan trabajar el descubrimiento del mundo, y más específicamente de su entorno más cercano, a través de la experimentación.
- Competencia de aprender a aprender: Esta competencia se basa principalmente en la capacidad de motivarse para el aprendizaje y se consigue a través de actividades interesantes que generen curiosidad e interés. Además, como se trabajará a partir de ambientes, tanto el alumno o la alumna será el protagonista del aprendizaje y de los resultados de este. Esta competencia estará presente en todos los ambientes de la propuesta debido a que son ellos, en todo momento, los que deciden como

- aprender, y que, además, a través del aprendizaje cooperativo y de la solicitud de ayuda pueden observar cómo aprenden sus compañeros y a su vez, aprender ellos.
- Competencia social y cívica: A través de ella los niños y las niñas comprenden el mundo que les rodea respecto a la sociedad que lo habita. Esta competencia les enseña como deben relacionarse, como participar en la sociedad de manera democrática, como ser empáticos con las personas y como expresar y comprender diferentes puntos de vista. A través de los ambientes los niños y niñas se relacionarán entre ellos, deberán ponerse de acuerdo en determinadas situaciones y ayudar a quien lo necesite.
 - Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: Esta competencia trabaja el autoconocimiento y la capacidad de autonomía del niño/a. Además, requiere de actitudes creadoras, de iniciativa e interés. En todos los ambientes los niños y niñas deberán elegir que actividad del ambiente quieren hacer, cómo la pueden realizar e intentar hacerla de manera autónoma.
 - Conciencia y expresiones culturales: Supondrá el conocer las distintas manifestaciones culturales y artísticas, y a través de ellas expresarse para comunicarse. En ella se desarrollará la imaginación y la creatividad, y se emplearán distintos materiales para expresarlas. A través de un ambiente específico se desarrollarán estas actitudes y se conocerán distintos materiales plásticos.

A su vez, las áreas que se muestran contienen objetivos, contenidos y criterios de evaluación los cuales voy a especificar para apreciar su vinculación con los ambientes propuestos. Estos aspectos se encontrarán desarrollados en los anexos.

El ambiente de las profesiones y del hogar: Se trabajaría el juego simbólico. En el Anexo 1 se encuentra la tabla con los objetivos, contenidos y criterios especificados.

- Respecto al área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal, se trabajarían seis objetivos generales. Los contenidos que lo forman son aquellos del Bloque I: el cuerpo y la propia imagen; Bloque II: juego y movimiento; Bloque III: la actividad y la vida cotidiana. Por último, respondería ante un criterio de evaluación.
- Del área de conocimiento del entorno, se trabajarían tres objetivos. Los contenidos del Bloque I: medio físico y Bloque III: La cultura y la vida en sociedad, serían

los que se encontrarían en este ambiente. Por último, se usaría un criterio de evaluación.

- Del área de lenguajes: comunicación y representación, se encuentran tres objetivos generales. Se trabajan los contenidos del Bloque I: Lenguaje verbal (A. Escuchar, hablar y conversar) y el Bloque IV: Lenguaje corporal. Por último, se emplearía un criterio de evaluación.

El ambiente de los sentidos: Se trabajaría el conocimiento del cuerpo y la exploración y descubrimiento. En el Anexo 2 se encuentra la tabla con los objetivos, contenidos y criterios especificados.

Respecto al área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal, se trabajarían los siguientes objetivos, contenidos y criterios

- Respecto al área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal, se trabajarían cuatro objetivos generales. Los contenidos que lo forman son aquellos del Bloque I: el cuerpo y la propia imagen; Bloque II: juego y movimiento; Bloque III: la actividad y la vida cotidiana. Por último, respondería ante dos criterios de evaluación.
- Del área de conocimiento del entorno, se trabajarían tres objetivos. Los contenidos del Bloque I: medio físico y Bloque III: La cultura y la vida en sociedad, serían los que se encontrarían en este ambiente. Por último, se usaría un criterio de evaluación.
- Del área de lenguajes: comunicación y representación, se encuentran dos objetivos generales. Se trabajan los contenidos del Bloque I: Lenguaje verbal (A. Escuchar, hablar y conversar) Por último, se emplearía un criterio de evaluación.

El ambiente de la psicomotricidad gruesa: En ella se trabajaría el movimiento y sus diferentes posibilidades y formas. En el Anexo 3 se encuentra la tabla con los objetivos, contenidos y criterios especificados.

- Respecto al área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal, se trabajarían cuatro objetivos generales. Los contenidos que lo forman son aquellos del Bloque I: el cuerpo y la propia imagen; Bloque II: juego y movimiento; Bloque III: la actividad y la vida cotidiana. Por último, respondería ante dos criterios de evaluación.

- Del área de conocimiento del entorno, se trabajarían dos objetivos. Los contenidos del Bloque I: medio físico y Bloque III: La cultura y la vida en sociedad, serían los que se encontrarían en este ambiente. Por último, se usaría un criterio de evaluación.
- Del área de lenguajes: comunicación y representación, se encuentran dos objetivos generales. Se trabajan los contenidos del Bloque I: Lenguaje verbal (A. Escuchar, hablar y conversar) y el Bloque IV: Lenguaje corporal. Por último, se emplearía un criterio de evaluación.

El ambiente de las artes plásticas: En él se trabajarían las distintas técnicas plásticas y se desarrollara la imaginación y la creatividad. En el Anexo 4 se encuentra la tabla con los objetivos, contenidos y criterios especificados.

- Respecto al área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal, se trabajarían cuatro objetivos generales. Los contenidos que lo forman son aquellos del Bloque I: el cuerpo y la propia imagen; Bloque II: juego y movimiento; Bloque III: la actividad y la vida cotidiana. Por último, respondería ante un criterio de evaluación.
- Del área de conocimiento del entorno, se trabajarían dos objetivos. Los contenidos del Bloque I: medio físico y Bloque III: La cultura y la vida en sociedad, serían los que se encontrarían en este ambiente. Por último, se usarían dos criterios de evaluación.
- Del área de lenguajes: comunicación y representación, se encuentran tres objetivos generales. Se trabajan los contenidos del Bloque I: Lenguaje verbal (A. Escuchar, hablar y conversar) y el Bloque III: Lenguaje artístico. Por último, se emplearía un criterio de evaluación.

La Orden nos indica la necesidad de que el ambiente donde se dé el aprendizaje sea acogedor, seguro y de confianza para que de esta forma los niños/as se desarrollen globalmente, se comuniquen con sus iguales y el resto de miembros y a su vez se den respuestas a sus necesidades.

En los siguientes ambientes se encontrarán los objetivos específicos de cada uno, las competencias que se trabajan en él, los contenidos, las actividades y los materiales con los que realizarlas, así como los criterios y los instrumentos de evaluación. Esto ha sido desarrollado tomando como base lo especificado en la Orden del 28 de marzo de 2008.

3.2 Ambiente de las profesiones

Espacio dirigido a trabajar el juego simbólico a través de diferentes microambientes que tienen una profesión asignada que de manera habitual se atribuye a un sexo u a otro. Las profesiones que se ofrecen son: Mecánico/a, peluquero/a, médico/a, policía y cajero/a de supermercado.

Objetivos

- Imitar acciones que realizan los trabajadores de dichas profesiones, adquiriendo sus roles, a través del material disponible en los microambientes
- Aumentar la socialización entre los iguales y mejorar, por lo tanto, las habilidades comunicativas a través del lenguaje oral.
- Mejorar la comprensión de aquello que les rodea en su vida cotidiana y aprender las normas por las que se rige la sociedad.
- Fomentar el trabajo colaborativo con los iguales y mejorar las relaciones con ellos y el resto de miembros del ambiente.
- Reforzar la autonomía y la iniciativa a través de la creación de ambientes cálidos y de confianza

Competencias

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- Competencia social y cívica.
- Competencia para aprender a aprender.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Contenidos

- Establecimiento de relaciones con la profesión, sus tareas y sus materiales
- Identificación de las diferentes profesiones
- Consciencia de la posibilidad de realizar cualquiera de estas profesiones sin importar el sexo
- Uso cuidadoso y respetuoso del material
- Seguir las normas de convivencia establecidas en el aula
- Escenificación de situaciones de la vida cotidiana propias de cada profesión

- Descubrimiento y aprendizaje del uso de los objetos propios de cada profesión.

Actividades

Todos los microambientes del ambiente de las profesiones tienen como actividad principal el juego simbólico, aunque cada uno da la posibilidad de realizar diferentes acciones.

- *Profesión de mecánico/a*: Usar distintas herramientas, montar en coche, conocer las distintas partes del coche, vestirse como un mecánico/a...
- *Profesión de peluquero/a*: Peinar pelucas, realizar diferentes peinados con distintos materiales, uso de material de peluquería, ser cliente, ser trabajador/a...
- *Profesión de médico/a*: Vestirse de médico/a, ser paciente, ser médico/a, usar material específico de esta profesión, auscultar, vendar...
- *Profesión de policía*: Llevar el uniforme, detener, ir en moto con la sirena sonando, ser policía, ser delincuente...
- *Profesión de cajero/a de supermercado*: Ser cliente, ser cajero/a, comprar productos, vender productos, meter los productos en una cesta usar la caja registradora, ordenar, hacer intercambios de dinero, guardar la compra en las bolsas...

Recursos materiales

- *Profesión de mecánico/a*: puesto de mecánico, tuercas, destornilladores, monos de trabajo, trapos, guantes, coches grandes...
- *Profesión de peluquero/a*: sillas, secadores de juguete, tijeras de plástico, rulos, spray con agua, horquillas, coleteros, peines, cepillos, pelucas, espejos...
- *Profesión de médico/a*: bata médica, camilla (cama), maletín médico, estetoscopio, jeringuillas, vendas, gasas, esparadrapo, mascarilla...
- *Profesión de policía*: placa de juguete, esposas de plástico, gorra de policía, chaqueta de policía, sirena, chaleco reflectante, motos...
- *Profesión de cajero/a de supermercado*: cajas registradoras, cestas de compra, comida de juguete, balanzas, bolsas, latas...

Criterios de evaluación

A la hora de evaluar este ambiente, el profesor deberá tener en cuenta los aspectos relacionados con la socialización y comunicación, la colaboración entre los distintos niños/as del ambiente, si se relacionan con niños/as de distintas edades, si realizan juego simbólico, si son capaces de reconocer las distintas profesiones y los materiales propios de estas, si demuestran tener iniciativa y autonomía, si no discriminan por género las distintas profesiones y, por último, si hacen un uso correcto y respetuoso de los distintos materiales.

Instrumentos de evaluación

Para llevar a cabo la evaluación se pueden emplear distintos instrumentos como pueden ser: la observación directa, la lista de cotejo, la rúbrica, un diario...

Este ambiente se evaluará a través de una rúbrica que se encuentra en el Anexo 5

3.3 Ambiente del hogar

Espacio dedicado a trabajar el juego simbólico a través de diferentes microambientes que tienen diferentes espacios que se encuentran en el hogar como pueden ser: La cocina, salón-comedor, la habitación, el cuarto de la lavadora y la terraza.

Objetivos

- Aprender las diferentes tareas que se pueden realizar en una casa
- Potenciar las habilidades comunicativas a través del lenguaje oral a raíz de la socialización entre iguales.
- Explorar el entorno del microambiente, reconociéndolo como un espacio cotidiano como es su casa.
- Atribuir un significado a los objetos y a las acciones que realizan con ellos.
- Fomentar el trabajo colaborativo con los iguales.
- Reforzar la autonomía y la iniciativa a través de la creación de ambientes cálidos y de confianza

Competencias

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología

- Competencia social y cívica.
- Competencia para aprender a aprender.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Contenidos

- Conocimiento de las distintas partes de la casa que se encuentran en este ambiente
- Realización de las acciones propias de la vida cotidiana que ofrece el ambiente
- Identificación de los diferentes objetos y utensilios, y cuáles son sus usos.
- Eliminación la posibilidad de discriminación por género.
- Uso cuidadoso y respetuoso del material
- Cumplimiento de las normas de convivencia establecidas en el ambiente siendo respetuosos con los iguales y con el resto de personas que se encuentran en el ambiente.

Actividades

- *La cocina:* Cocinar, guardar alimentos, lavar platos, usar los utensilios de cocina indicados para cada tarea...
- *El salón-comedor:* Poner la mesa, comer, usar los cubiertos adecuados para cada plato...
- *La habitación:* hacer la cama, guardar juguetes, ordenar la habitación, ponerse ropa...
- *El cuarto de la lavadora:* Lavar la ropa, planchar la ropa, separar la ropa por colores...
- *La terraza:* Tender ropa, quitar la ropa tendida, usar las pinzas para tender...

Recursos materiales

- *La cocina:* alimentos de plástico, sartenes, cacerolas, electrodomésticos de cocina de juguete (vitrocerámica, lavavajillas, microondas, horno...), utensilios de cocina.
- *El salón-comedor:* mesa, sillas, mantel o manteles individuales, platos de distintos tamaños, cubertería, vasos...
- *La habitación:* cama, ropa de cama, peluches, juguetes, armario con ropa, baúles con juguetes...
- *El cuarto de la lavadora:* lavadora, barreño, ropa, tabla de planchar, plancha...

- *La terraza: ropa, tendedero, pinzas de la ropa...*

Criterios de evaluación

Para evaluar este ambiente, habrá que tener en cuenta aquellos aspectos relacionados con la socialización y comunicación con sus iguales y con niños/as de otras edades, la colaboración con sus iguales en el ambiente, la iniciativa y autonomía que muestran, si realizan juego simbólico, si le atribuyen a los objetos la función adecuada, el trato correcto y respetuoso de los diferentes materiales y espacios, la identificación de las distintas zonas de la casa y de las tareas correspondientes a cada una de ellas y, por último, si existe la negación de realizar las diferentes actividades por discriminación hacia el género femenino.

Instrumentos de evaluación

Para llevar a cabo la evaluación se pueden emplear distintos instrumentos como pueden ser: la observación directa, la lista de cotejo, la rúbrica, un diario...

Este ambiente se evaluará a través de una lista de cotejo que se encuentra en el Anexo 6

3.4 Ambiente de los sentidos

Espacio dedicado a trabajar los cinco sentidos a través de diferentes microambientes en los cuales se encuentran representados cada uno de ellos: El olfato, el tacto, el gusto, la vista y el oído.

Objetivos

- Conocer los diferentes sentidos de nuestro cuerpo y cuál es la función de cada uno de ellos
- Establecer la relación de los sentidos con el órgano del cuerpo al que pertenecen.
- Usar el lenguaje oral para describir las diferentes sensaciones y percepciones que obtenemos al explorar a través de los sentidos
- Explorar los objetos y materiales a través de los cinco sentidos
- Trabajar colaborativamente con sus iguales
- Respetar las distintas opiniones y sensaciones que expresen sus iguales
- Trabajar la autonomía e iniciativa a través de la creación de ambientes llamativos, cálidos y de confianza.

Competencias

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- Competencia para aprender a aprender.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Contenidos

- Identificación de las diferentes sensaciones y percepciones que los sentidos nos producen
- Reconocimiento de los olores cotidianos
- Descubrimiento de texturas desconocidas
- Pruebas de nuevos sabores
- Conocimiento y exploración de los instrumentos musicales
- Experimentación con la mezcla de los diferentes colores
- Muestra interés por descubrir
- Uso cuidadoso y respetuoso del material y del espacio
- Respeto por los iguales y por el resto de miembros que se encuentre en el ambiente
- Seguimiento de las diferentes normas de convivencia que estén establecidas en los ambientes

Actividades

- *El sentido del olfato:* Con los ojos tapados con el antifaz (para intensificar más el uso de este sentido) se podrán oler diferentes botes, especias (curry, ajo en polvo, orégano, eneldo...), bolsitas con plantas aromáticas (lavanda, pieles de naranja o limón, clavo...). Los niños/as a través del olfato y con los ojos tapados podrán adivinar los diferentes olores o decir a que les evoca ese olor, conocer que olores les gustan y cuales no...
- *El sentido del tacto:* Podemos usar el antifaz o no. Si se usa el antifaz se puede jugar a adivinar el qué se está tocando. Si no usamos el antifaz se puede observar como las manos van desapareciendo entre los montones de garbanzos, lentejas..., tocar los guantes sensoriales rellenos de diferentes materiales y conocer las sensaciones que producen. Se puede experimentar a través de los paneles sensoriales y también explorar.

- *El sentido del gusto:* Podrán probar diferentes alimentos dulces o salados y jugar a adivinarlos con el antifaz puesto. Además, pueden trabajar también de manera indirecta el sentido del tacto al tocarlos y ver las diferentes texturas.
- *El sentido de la vista:* Se creará una “cueva” con cojines y mantas para que puedan experimentar con las diferentes luces que habrá (leds, barritas luminosas, lámparas de lava). A través de la mesa de luz pueden materializar y crear historias, experimentar con los colores....
- *El sentido del oído:* Este microambiente se colocará alejado del resto para no molestar con el ruido. Se jugará con los diferentes instrumentos como pueden ser maracas caseras, tambores caseros, crócalos, triángulos... También con la radio podrán experimentar subiendo y bajando el volumen, cambiando de emisora...

Recursos materiales

- *El sentido del olfato:* Especias, bolsitas con plantas aromáticas, botes con colonia, café, sales de baño y un antifaz...
- *El sentido del tacto:* Arena, garbanzos, semillas, guantes sensoriales, paneles sensoriales, antifaz...
- *El sentido del gusto:* Frutas, dulces, alimentos salados, antifaz...
- *El sentido de la vista:* Leds, barritas luminosas, lámparas de lava, mesa de luz (y diversos materiales para esta), mantas, cojines...
- *El sentido del oído:* Radio, instrumentos musicales (tanto caseros como no)

Criterios de evaluación

Para evaluar este ambiente, habrá que tener en cuenta aquellos aspectos relacionados con la socialización y comunicación con sus iguales y con niños/as de otras edades, la colaboración con sus iguales en el ambiente, la iniciativa y autonomía que muestran, el trato correcto y respetuoso de los diferentes materiales y espacios, la identificación de los distintos sentidos y de la función que tiene cada uno de ellos y, por último, la exploración y experimentación que lleve a cabo el niño/a en los microambientes.

Instrumentos de evaluación

Para llevar a cabo la evaluación se pueden emplear distintos instrumentos como pueden ser: la observación directa, la lista de cotejo, la rúbrica, un diario...

Este ambiente se evaluará a través de la observación directa, la cual tendrá los siguientes ítems a evaluar:

- Si es capaz de distinguir todos los sentidos y su función
- Si puede identificar los órganos a los que pertenece cada sentido Si se comunica y relaciona con sus iguales y con aquellos niños/as que no tienen su misma edad
- Si colabora en el ambiente junto a sus compañeros de espacio
- Si muestra iniciativa y autonomía a la hora de realizar las actividades que propone el ambiente
- Si hace un uso correcto y a la vez respetuoso de los materiales y del espacio propio del ambiente
- Si se mueve por el ambiente para explorarlo y descubrir los microambientes creados en el

3.5 Ambiente de la psicomotricidad gruesa

Espacio dedicado a trabajar la psicomotricidad gruesa a través del conocimiento y control del propio cuerpo. Se usarán diferentes materiales distribuidos por el aula que requerirán de movimiento corporal.

Objetivos

- Reforzar las habilidades motoras
- Conocer las posibilidades que ofrece el cuerpo
- Trabajar los conceptos de espacio y creatividad

Competencias

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- Competencia social y cívica.
- Competencia para aprender a aprender.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- Conciencia y expresiones culturales

Contenidos

- Experimentación de diferentes movimientos con los objetos distribuidos

- Desarrollo de habilidades motoras y espaciales
- Trabajo de la coordinación y la orientación en el espacio
- Respeto por los iguales y colaboración con ellos para realizar las distintas actividades
- Uso respetuoso de todos los materiales distribuidos por el ambiente
- Empleo de iniciativa a la hora de explorar el espacio y las actividades que lo componen

Actividades

Los niños/as realizan un uso libre del material pudiendo usar las colchonetas para dar volteretas, pasarse la pelota de diferentes formas, hacer zigzag con los conos, construir casas con los bloques de gomaespuma, saltar sobre los aros, crearse circuitos con el material del aula, deslizarse o botar con las pelotas de yoga, correr con los pañuelos, reptar por el tubo...

Recursos materiales

Colchonetas, aros, pelotas pequeñas, pelotas grandes, conos, pañuelos, cojines, tobogán de gomaespuma, pelotas de yoga, pelotas sensoriales (con diferentes texturas y tejidos), pañuelos, ladrillos de plástico, bancos de madera, túneles, balancines individuales, bloques de gomaespuma, cuerdas...

Criterios de evaluación

Para evaluar este ambiente habrá que tener en cuenta aquellos aspectos relacionados con la socialización y comunicación con sus iguales y con niños/as de otras edades, la colaboración con sus iguales en el ambiente, la iniciativa y autonomía que muestran, el trato correcto y respetuoso de los diferentes materiales y espacios, la realización de diferentes actividades corporales y la capacidad de desplazamiento por el espacio.

Instrumentos de evaluación

Para llevar a cabo la evaluación se pueden emplear distintos instrumentos como pueden ser: la observación directa, la lista de cotejo, la rúbrica, un diario...

Este ambiente se evaluará a través de una lista de cotejo que se encuentra en el Anexo 7

3.6 Ambiente de las artes plásticas

Espacio dedicado a trabajar las artes plásticas con diversos materiales y técnicas, trabajando a su vez su creatividad, imaginación y motricidad fina. El ambiente tendrá distintos microambientes donde llevar a cabo una actividad plástica.

Objetivos

- Desarrollar habilidades plásticas
- Usar distintas técnicas plásticas junto con materiales novedosos y conocidos
- Fortalecer la motricidad fina
- Favorecer la creatividad e imaginación

Competencias

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia social y cívica.
- Competencia para aprender a aprender.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- Conciencia y expresiones culturales

Contenidos

- Identificación de los distintos materiales y su uso propio, que se van a distribuir por el aula
- Trabajo de la motricidad fina a través del uso de pinceles, la pinza...
- Exploración de las distintas posibilidades que ofrecen los materiales, las mezclas de colores, las técnicas...
- Uso de la imaginación y de la creatividad para la creación de obras plásticas
- Colaboración entre iguales y uso de las habilidades comunicativas orales
- Uso respetuoso del material distribuido por el ambiente

Actividades

A través del ambiente plástico los niños/as podrán realizar actividades como un mural donde usar esponjas con formas y pintura de dedos, hacer dibujos en folios con pinturas de madera o ceras, pintar piedras usando temperas, realizar formas originales con la plastilina, recortar aquellos dibujos hechos o usar el caballete para hacer dibujos

siguiendo las líneas de puntos...Podrán experimentar con los colores y los diferentes materiales que se encuentran en el ambiente.

Recursos materiales

En el ambiente se deberá encontrar un mural hecho con papel continuo pegado en la pared a la altura de los niños/as con las esponjas (con formas) y la pintura cerca de este, folios en blanco, pinturas de madera, ceras, temperas, piedras, pinceles, plastilina, dibujos, tijeras, caballetes, dibujos hechos con puntos, rotuladores...

Criterios de evaluación

Para evaluar este ambiente se tendrán en cuenta aquellos aspectos relacionados con la socialización y comunicación con sus iguales y con niños/as de otras edades, la colaboración con sus iguales en el ambiente, la iniciativa y autonomía que muestran, el trato correcto y respetuoso de los diferentes materiales y espacios, la realización de actividades plásticas libres o pautadas por compañeros o distintos dibujos distribuidos por el aula, la limpieza a la hora de usar el material, las preferencias de material que muestren...

Instrumentos de evaluación

Para llevar a cabo la evaluación se pueden emplear distintos instrumentos como pueden ser: la observación directa, la lista de cotejo, la rúbrica, un diario...

Este ambiente se evaluará a través de una lista de cotejo que se encuentra en el Anexo 8

4. Conclusiones finales y valoración personal

Este Trabajo Fin de Grado describe una propuesta didáctica basada en ambientes de aprendizajes focalizados en el segundo ciclo de Educación Infantil. Es una propuesta teórica para su aplicación práctica en las aulas.

Aunque las metodologías innovadoras, como son los ambientes de aprendizaje, tienen un coste económico elevado al que probablemente no pueden hacer frente todos los centros, no deben ser descartadas si no que, a través de la creación de material con elementos cotidianos, reciclados o de segunda mano se puede conseguir crear ambientes atractivos, interesantes y estimulantes para los niños y niñas, y al mismo tiempo trabajar los diferentes elementos del currículo formativo.

Como referencian autores como Montessori, Piaget o el matrimonio Wild, en la metodología de los ambientes de aprendizaje no sólo hay que dar importancia al espacio y sus componentes, sino también a la autonomía que deben tener los niños y niñas a la hora de trabajar, y al papel del profesor como guía de los aprendizajes, lo que supone un cambio de rol del mismo. Así se logra que los niños/as aprendan siguiendo su propio ritmo y siempre desde la experimentación, creando verdaderos aprendizajes significativos. Sin olvidar que los ambientes son flexibles, por lo que se pueden adaptar a las necesidades de cada niño o niña en el aula para que todos tengan las mismas oportunidades de aprendizaje.

El espacio es realmente importante y no muchas veces se tiene en cuenta. En él, niños/as descubren, experimentan, se relacionan...y si no se crean espacios que transmitan confianza y que a la vez sean motivadores e interesantes para ellos no se conseguirá que los niños disfruten del proceso de aprendizaje. Es por ello, que hay tener en cuenta siempre las necesidades e intereses de los niños/as y adaptar las distintas actividades a ellos.

Otro aspecto relevante en el desarrollo infantil y de necesaria puesta en práctica en la Educación Infantil es la implementación de la coeducación desde edades tempranas entre el hogar y la escuela, que debe realizarse con el objetivo de ofrecer la adquisición de valores, creencias y actitudes igualitarias a los niños y niñas. Este Trabajo Fin de Grado muestra como la coeducación se puede aplicar de manera natural en las situaciones de la vida cotidiana, como son las tareas del hogar y la identificación con perfiles profesionales.

En este Trabajo Fin de Grado se ha querido trabajar de manera directa la coeducación en dos de los ambientes propuestos: el ambiente de las profesiones y el ambiente del hogar. En ellos se busca que los niños y niñas disfruten de todos los microambientes sin discriminar ninguno de ellos por razones de género. El resto de ambientes no trabajan la coeducación de manera directa, pero sí son coeducativos, ya que ofrecen las mismas oportunidades a niños y niñas para descubrir sus posibilidades.

Para finalizar considero de gran importancia que se apliquen distintas metodologías que faciliten que los niños y niñas tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y se puedan disminuir sus dificultades para conseguirlo. También pienso que la coeducación debería ser algo intrínseco e imperturbable en la educación tanto de la escuela como de las familias ya que está en nuestra mano enseñar unos valores igualitarios a los niños y

niñas. Es necesario, que, de manera conjunta con la familia, se trabaje este aspecto para llegar a conseguir un futuro donde no haya violencia de género, ni discriminaciones, ni desigualdades en el ámbito laboral y un largo etcétera de situaciones que actualmente se siguen viviendo.

5. Referencias bibliográficas

- Alegre Martínez, C. (2016). *Promoción de la igualdad de género en Educación Infantil: Evolución y abordaje*. (Trabajo fin de grado). Universidad de la Rioja, España. Recuperado de: <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4488/ALEGRE%20MARTINEZ%20CLARA.pdf?sequence=1>
- Alfonso, P., & Aguado, J. P. (2012). *Estereotipos y coeducación*. Consejo comarcal del Bierzo. Recuperado de http://redongdmad.org/manuales/genero/datos/docs/1_ARTICULOS_Y_DOCUMENTOS_DE_REFERENCIA/D_EDUCACION/Estereotipos_y_Coeducacion.pdf
- Alonso, C. (2008). *La publicidad también juega. Campaña del juego y del juguete no sexista*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/2008/26771_01.pdf
- Altarejos, F. (2007). *El Pensamiento de Rousseau*. Universidad de Navarra Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Educación. Obtenido de http://www.unav.es/educacion/filoeduca/Rousseau/pagina_2.html
- Anillo Gallardo, B., Manzano Fernández, R., & Ruso Oliva, M. (2017). *Trabajar por ambientes, una visión inclusiva e innovadora*. Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades. Recuperado de: <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/50155/4/TrabajarAmbientes.pdf>
- Área de Juventud Educación y Mujer del Cabildo de Tenerife, (2005). *Coeducación a través de la lectura. Apuntes para la igualdad*. Tenerife. Recuperado de: <http://intercambia.educalab.es/wp-content/uploads/2015/06/Coeducacionlectura.pdf>
- Ballarín, P., 2007. *Historia de la Coeducación. Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación*. Junta de Andalucía.

- Consejería de Educación. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portaerverroespre/documents/10306/1513789/Gu%C3%ADa+de+buenas+pr%C3%A1cticas+para+favorecer+la+igualdad+entre+hombres+y+mujeres>
- Batle, M., Bonet, S., Camarera, M. A., Camps, M. M., & Moyà, M. N. (2013). Els ambients al CEIP Son Basca. *Innov [IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 3, 235-253. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/InnovIB/article/download/271920/359767>
- Belotti, E. (1978). *A favor de las niñas*. Barcelona: Monte Ávila.
- Benito, A., & Cruz, A. (2007). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria*. Madrid: Narcea.
- Bernardini, A., & Soto, J. A. (1984). *La educación actual en sus fuentes filosóficas*. Madrid: Euned.
- Blanco García, N. (2007). Coeducar es educar para la libertad. *Consejería de Educación. Andalucía educativa*, 64, 24-27. Recuperado de: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/153/00120123000019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- BOA (2008). N°43. Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, Zaragoza, España, 14 de abril de 2008. Recuperado de: <http://benasque.aragob.es:443/cgi-bin/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=261765895252>
- BOE (2015) N°25. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, España, 29 de enero de 2015. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- Bonal, X., & Rambla, X. (2001). El cambio ideológico y la colaboración docente. A. Tomé y X. Rambla. *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela*, 113-128. Recuperado de:

[https://www.academia.edu/2035638/Contra el sexismo. Coeducaci%C3%B3n y democracia en la escuela](https://www.academia.edu/2035638/Contra_el_sexismo_Coeducaci%C3%B3n_y_democracia_en_la_escuela)

Bonwell, C., & Eison, J. (1991). *Active learning: creating excitement in the classroom*. Washington: The George Washington University.

Cabrera, A., Rodríguez, J. M, Belmonte, J, García A. M (2018, 26 de junio) *Resolviendo incógnitas en torno a la igualdad de género: la importancia de educar desde la infancia*. Extraído el 30 de mayo de 2020 desde: <https://www.educaweb.com/noticia/2018/06/26/igualdad-genero-importancia-educar-infancia-18508/>

Cálciz, A. B. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, (7), 1-11. Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_40/ALEJANDRA_BARO_1.pdf

Cañal, P. (coord.) (2002). *La innovación educativa*. Madrid: Akal.

Cañete, M. (2019). *Relaciones entre pares. Sexo, género y transexualidad*. Facultad de Educación, Zaragoza, España

Carreño, M. (2000). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis

Castaño de la Cruz, S.; García, C.; Gomariz, N. (sin fecha) *Guía de sensibilización y formación en igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*. Madrid. Instituto de la Mujer. Recuperado de: [https://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gerencia/Igualdad/Formacion/Guia de sensibilizacion y formacion en igualdad de oportunidades.pdf](https://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gerencia/Igualdad/Formacion/Guia_de_sensibilizacion_y_formacion_en_igualdad_de_oportunidades.pdf)

Castilla, A. B. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Escuela abierta*, 11, 49-85. Recuperado de: http://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea11%20pdf/coeducacion%2048_95.pdf

Castro, M. P. G. (1979). El principio de la actividad en John Dewey y en la Institución Libre de Enseñanza: Un estudio comparado. *Revista española de pedagogía*, 79-

94. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/6-El-Principio-De-La-Actividad-En-John-Dewey.pdf>

Del Castillo, M. J. L. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Encuentro Journal*, (27), 4-21. Recuperado de: <http://www3.uah.es/encuentrojournal/index.php/encuentro/article/view/2>

De la Torre, C. (1990): *Modelos de enseñanza y formación del profesor de educación preescolar*. Madrid, Universidad Complutense.

Díaz, A. (2011). Diversión como destino. Desde la niñez juegos y juguetes imponen estereotipos sexistas. *La jornada*, 31, 2-3. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2011/12/24/politica/002n1pol>

Duarte D., J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, (29), 97–113. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130007>

Ferrer, A. T. (2008). Principios de adhesión y fines de la Liga Internacional de la Educación Nueva. *Transatlántica de educación*, (5), 43-48. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3036612>

Gallego Ramírez, S. (2011). La organización espacio-temporal en Educación Infantil. *Innovación y experiencias educativas*, ISSN 1988-6047(38), 1-9.

Gamarnik, C. E. (2009). Estereotipos sociales y medios de comunicación: un círculo vicioso. *Question*, 1. Recuperado de: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/826/727>

García-Chato, G.I. (2014). Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29. Recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/29/029_Garcia.pdf

García, M. E. C., & López, A. L. (2014). La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de las lenguas. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (17), 79-89. Recuperado de: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/download/2594/2413>

- Gavaldón, B. G. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, (12). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/158/15801212.pdf>
- Graña, F. (2006). Una revisión de estudios recientes: Igualdad formal y sexismo real en la escuela mixta. *Revista de Ciencias Sociales*, v. 19, n. 23, pp. 63-75. Recuperado de:
https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/6755/1/RCS_Gra%C3%B1a_2006n23.pdf
- Guardia, M. J. (2009). La coeducación en infantil. *Innovación y experiencias educativas*.
- Gutiérrez, A. B. (2010). Educando en igualdad desde la etapa Infantil. *Revista digital: Innovación y experiencias*. 36 (s.n.) Recuperado de:
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_36/ANA_BRIGIDA_GUTIERREZ_CORREDOR_02.pdf
- Ibáñez, R. M. (1976). Los ideales de la Escuela Nueva. *Revista de educación*, (242), 23-42. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:f1d8e950-e275-4512-a85b-8383462bd0c1/re24202-pdf.pdf>
- Iglesias, L. (1996). La organización de los espacios en la Educación Infantil. *Zabala, Miguel, Calidad en la educación infantil*. Madrid, España: Ediciones Narcea.
- Iglesias Forneiro, M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 47. Recuperado de:
<https://core.ac.uk/download/pdf/41562864.pdf>
- Johnson, R. T., Johnson, D. W., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Labrador Piquer, M. J., & Andreu Andrés, M. (2008). *Metodologías Activas*. Valencia: Editorial de la UPV.
- López, A. V. (2018). Brujas, caballeros y princesas en el aula de Educación Infantil: la base de datos TESO como fuente de reflexión sobre los estereotipos sexistas. *E-Scripta Romanica*, (5), 128-141.
- López, F. (2005). *Metodologías participativas en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea

- López Quintás, A. (1987). *Estética de la creatividad*. Barcelona: PPU.
- Luzuriaga, L. (1980). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- MaB, (s. f) *La Escuela Nueva*. Recuperado de: <https://viajeinfantileducacion.blogspot.com/p/la-escuela-nueva.html?showComment=1590839733701>
- Mackie, M.M. (1973): «Arriving at Truth by Definition: Case of Stereotype Inaccuracy», en *Social Problems*, 20; 431-447. Recuperado de: <https://academic.oup.com/socpro/article-abstract/20/4/431/1635731>
- Marmolejo, C.M. (2017). Aprendizaje por ambientes en educación infantil. *Publicaciones Didácticas*, n° 78, p. 187-189. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/fb2e/631a6d11e24b62f516640425b3a8e2c6618f.pdf>
- Martínez-Agut, M. P., & Hernando, C. R. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. In *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación* (pp. 139-151). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5207311.pdf>
- Martínez, L. (sin fecha) *Guía para la formación en igualdad*. ISCOD y UGT Castilla y León. Recuperado de <http://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/Gu%C3%ADa-para-la-Formaci%C3%B3n-en-Igualdad.pdf>
- Martínez, P. M., González, M. B. A., & Pérez, R. A. R. (Eds.). (2014). *Investigación e innovación en Educación Infantil*. Ediciones de la Universidad de Murcia (Editum).
- Marquès, P. (2001). *La enseñanza, buenas prácticas. La motivación*. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/actodid.htm>.
- Mejías, L. C., León, M. I. D., Valverde, C. H., Pérez, Z. P., Chavarría, J. S., & Salas, M. Z. (2005). Sexismo en educación preescolar: la perspectiva docente. *Revista Electrónica Educare*, (8), 139-155. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4781144>

- Menéndez, M. D. C. R. (2007). Opinión de las maestras de Educación Infantil sobre el papel de la familia y la escuela en la configuración de la identidad de género. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 10(1), 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2783274.pdf>
- Mercer, R., Szulik, D., Ramírez, M. C., & Molina, H. (2008). Del derecho a la identidad al derecho a las identidades: Un acercamiento conceptual al género y el desarrollo temprano en la infancia. *Revista chilena de pediatría*, 79, 37-45.
- Monsalve, N., & García, C. T. (2002). Sexismo y "Guía práctica de actividades para niños preescolares"(GPP). *Educere*, 6(17), 43-54. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601706.pdf>
- Moreno, M. (1986). *Cómo nos enseñan a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Morin, M. (2019). *La pedagogía Montessori en la escuela Infantil. Hacia una práctica en la Escuela Pública*. Madrid: Editorial Popular
- Murillo Estepa, P. (2007). *Nuevas formas de trabajar en la clase: metodologías activas y colaborativas*. En López Hernández, A (coord.) El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado. Pg.129-154, Ministerio de Educación.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la Escuela Nueva. *Educere*, 10(35), 629-636.
- Ortiz, A. (2008) La coeducación en la Educación Infantil. *Revista digital: Innovación y experiencias*, 10 (s.n.). Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_10/ANA_ORTIZ_1.pdf
- Otálora Sevilla, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Cali-Colombia. CS*, N°5, pp.71-96. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4968468.pdf>
- Pericacho, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/43309/41007>

- Pestalozzi, J. H., & Quintana Cabanas, J. (2006). *Cartas sobre educación infantil* (Tercera ed.). Madrid: Tecnos.
- Polanco Hernández, A. (2004). El ambiente en un aula del ciclo de transición. *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*.4(1). Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/download/9049/17475>
- Puerta Sánchez, S., & González Barea, E. M. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. *Revista de Investigación en la Escuela*, 85, 63-74. Recuperado de: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59749/R85-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <https://dle.rae.es/g%C3%A9nero?m=form> [Consultado el 14/05/2020]
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <https://dle.rae.es/sexo#EVPsDa4> [Consultado el 14/05/2020]
- Rebecca J. Cook & Simone Cusack (2009). *Gender Stereotyping: Transnational Legal Perspectives*. Recuperado de http://www.law.utoronto.ca/utfl_file/count/documents/reprohealth/estereotipos-de-genero.pdf
- Rebolledo, M., & Ginesta, S. (2009). Siete rompecuentos para siete noches. Guía didáctica para una educación no sexista dirigida a madres y padres. *Universidad de Alicante, España*.
- Red2Red Consultores (2007). *Guía de Coeducación. Documento de Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Instituto de la Mujer: Observatorio para la Igualdad de Oportunidades. Recuperado de: <http://www.inmujer.gob.es/observatorios/observIgualdad/estudiosInformes/docs/009-guia.pdf>
- Ribas, C. (2011). *Implementación de una nueva metodología por ambientes. Un estudio de caso*. Memoria de investigación. Universidad de las Islas Baleares.

- Riera, M., Ferrer, M. y Ribot, C. (2014). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones. *RELAdeI* Vol. 3 (2). Recuperado de: <https://mimanualparanivelinicial.files.wordpress.com/2017/10/la-organizacic3b3n-del-espacio-por-ambientes-de-aprendizaje-en-la-educac3b3n-infantil-significados-antecedentes-y-reflexiones-maria-a-riera-jaume.pdf>
- Ros, E. (2013). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, pp 329-350. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Rosa, M. A. (2009). Estrategias educativas para evitar la discriminación de género. *Compartim revista de formación del professorat*, 4, 1-4.
- Santos Guerra M. A. (1984): *Coeducar en la escuela. Por una enseñanza no sexista y liberadora*. Madrid. Zero Zyx.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista iberoamericana de educación*, 6(1), 49-78. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie06a02.pdf>
- Subirats, M., & Brullet, C. (1988). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta* (Vol. 19). Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.
- Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 19, 1, 22-36. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5331452>
- Torio López, S. (1997). Talleres y rincones en educación infantil: su vigencia psicopedagógica hoy. In *Comunicación presentada en el Congreso de WAECE. Córdoba. España*. Recuperado de: <http://waece.org/biblioteca/pdfs/d077.pdf>
- Torres Fernández, G., & Arjona Sánchez, M. (1993). *Temas Transversales Del Currículum, 2: Educación Ambiental, Coeducación*, Ed. Del Consumidor Y el Usuario.
- Trilla, J. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Grao.
- Vasta, R., Haith, M.M. y Miller, S.A. (2008). *Psicología infantil*, 15, pp. 659-678. Barcelona: Ariel.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos mentales superiores*. Barcelona: Crítica. Barcelona: Crítica.

Wild, M. (2007) *Pesta*. Fundación Educativa Pestalozzi. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=r_hlEYBtToQ

Wild, R. (2010) *Educación para ser. Vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder.

Zamora, Marisela. (1998). *Educación Científica y Matemática para el niño preescolar I*. San José Costa Rica: Editorial EUNED.

6. Anexos

6.1 Anexo 1: Tabla elementos curriculares ambiente de las profesiones y del hogar

Áreas	Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación
Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	1, 3, 4, 5, 6, 7	Bloque I: 5	2
		Bloque II: 1, 6, 7	
		Bloque III: 1, 2, 4	
Conocimiento del entorno	1, 4, 8	Bloque I: 1	3
		Bloque III: 3, 4, 5	
Lenguajes: Comunicación y representación	1, 2, 8	Bloque I: a) Escuchar, hablar y conversar: 3, 4	1
		Bloque IV: 3	

Para ver a que pertenece cada número: <http://benasque.aragob.es:443/cgi-bin/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=261765895252>

6.2 Anexo 2: Tabla elementos curriculares ambiente de los sentidos

Áreas	Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación
Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	1, 2, 5, 7	Bloque I: 1, 3, 5	1 y 2
		Bloque II: 1, 6	
		Bloque III: 1, 2, 4	
Conocimiento del entorno	1, 7, 8	Bloque I: 1, 2	1
		Bloque III: 4, 5	

Lenguajes: Comunicación y representación	1, 2	Bloque I: a) Escuchar, hablar y conversar: 3, 4	1
---	------	---	---

Para ver a que pertenece cada número: <http://benasque.aragob.es:443/cgi-bin/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=261765895252>

6.3 Anexo 3: Tabla elementos curriculares ambiente de la psicomotricidad gruesa

Áreas	Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación
Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	1, 2, 5, 7	Bloque I: 1,	1 y 2
		Bloque II: 1, 2, 3, 6	
		Bloque III: 4	
Conocimiento del entorno	1, 8	Bloque I: 1	1
		Bloque III: 3	
Lenguajes: Comunicación y representación	1, 7	Bloque I: a) Escuchar, hablar y conversar: 4	3
		Bloque IV: 1, 2	

Para ver a que pertenece cada número: <http://benasque.aragob.es:443/cgi-bin/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=261765895252>

6.4 Anexo 4: Tabla elementos curriculares ambiente de las artes plásticas

Áreas	Objetivos	Contenidos	Criterios de evaluación
Conocimiento de sí mismo y autonomía personal	3, 5, 6, 7	Bloque I: 5	2
		Bloque II: 1, 6	
		Bloque III: 1, 4	
Conocimiento del entorno	1, 8	Bloque I: 1	1, 3
		Bloque III: 4	
Lenguajes: Comunicación y representación	1, 2, 7, 8	Bloque I: a) Escuchar, hablar y conversar: 4	3
		Bloque III: 1, 2, 3	

Para ver a que pertenece cada número: <http://benasque.aragob.es:443/cgi-bin/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=261765895252>

6.5 Anexo 1: Rúbrica ambiente de las profesiones

Ítems	Excelente	Regular	Mal	Observaciones
Reconocimiento de las distintas profesiones del espacio	Reconoce todas las profesiones o casi todas (máximo 1) del espacio	Reconoce la mitad de las profesiones del espacio	Reconoce menos de la mitad de las profesiones del espacio	
Identificación de los materiales propios de cada profesión	Identifica todos o casi todos (máximo 2) los materiales propios de cada profesión	Reconoce la mitad de los materiales propios de cada profesión	Reconoce menos de la mitad de los materiales propios de cada profesión	
Discriminación por género de las profesiones de los ambientes	No discrimina ninguna profesión del ambiente por género	Discrimina una o dos profesiones del ambiente por género	Discrimina todas las profesiones del ambiente por género	
Relaciones con sus iguales y niños/as de distintas edades	Se relaciona con todos los miembros del ambiente sin importar la edad	Se relaciona con los miembros del ambiente que tienen su misma edad o con los que tienen distinta edad	No se relaciona con ningún miembro del ambiente.	
Colaboración entre los distintos miembros del ambiente	Colabora con los distintos miembros del ambiente	Colabora, de manera poco frecuente, con los distintos miembros del ambiente	No colabora con los distintos miembros del ambiente	

Realización de juego simbólico	Realiza juego simbólico en los microambientes	Le cuesta realizar juego simbólico en los microambientes	No realiza juego simbólico en los microambientes	
Muestra iniciativa y autonomía	Actúa de manera autónoma y con iniciativa	Le falta autonomía o iniciativa a la hora de realizar acciones	No muestra ni autonomía ni iniciativa a la hora de realizar acciones	
Uso correcto y respetuoso de los materiales	Trata de manera respetuosa el material del ambiente	En ocasiones, trata el material del ambiente de manera respetuosa	No trata respetuosamente el material del ambiente	

6.6 Anexo 2: Lista de cotejo ambiente del hogar

ÍTEMS	SI	NO	OBSERVACIONES
Atribuye la función propia y correcta a cada objeto de los microambientes			
Identifica las distintas zonas de la casa creadas en el ambiente			
Identifica las posibles tareas que se pueden realizar en cada zona de la casa representadas en los microambientes			
Se niega a realizar las actividades por discriminación hacia el género femenino			
Se relaciona y comunica con los iguales que se encuentran en el ambiente			
Se relaciona y comunica con los niños/as de diferentes edades que se encuentran en el ambiente			

Colabora con sus iguales y con el resto de miembros del ambiente			
Muestra iniciativa y autonomía a la hora de realizar los microambientes			
Realiza juego simbólico relacionado con los microambientes			
Trata de manera correcta y con respeto los diferentes materiales que componen el ambiente			

6.7 Anexo 3: Lista de cotejo ambiente de la psicomotricidad gruesa

ÍTEMS	SI	NO	OBSERVACIONES
Realiza diferentes movimientos corporales			
Realiza diferentes movimientos corporales con ayuda del material que se encuentra en el ambiente			
Se orienta por el espacio desplazándose correctamente por el			
Se relaciona y comunica con los iguales que se encuentran en el ambiente			
Se relaciona y comunica con los niños/as de diferentes edades que se encuentran en el ambiente			
Colabora con sus iguales y con el resto de miembros del ambiente			

Muestra iniciativa y autonomía a la hora de moverse y realizar las actividades del ambiente			
Trata de manera correcta y con respeto los diferentes materiales que componen el ambiente			

6.8 Anexo 4: Lista de cotejo ambiente de las artes plásticas

ÍTEMS	SI	NO	OBSERVACIONES
Realiza creaciones plásticas usando su imaginación y creatividad			
Realiza creaciones plásticas siguiendo pautas de sus compañeros o copiando dibujos distribuidos por el espacio			
Muestra preferencia por ciertos materiales expuestos en el ambiente			
Se relaciona y comunica con los iguales que se encuentran en el ambiente			
Se relaciona y comunica con los niños/as de diferentes edades que se encuentran en el ambiente			
Colabora con sus iguales y con el resto de miembros del ambiente			
Muestra iniciativa y autonomía a la hora de moverse y realizar las actividades del ambiente			

Trata de manera correcta y con respeto los diferentes materiales que componen el ambiente			
Limpia el material tras su uso			