



UNIVERSIDAD
INTERNACIONAL
DE LA RIOJA

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Ambientes de aprendizaje

*Implicaciones pedagógicas y propuesta para el segundo ciclo de
Educación Infantil*

Trabajo fin de grado presentado por: Laura Lázaro García

Titulación: Maestra en Educación Infantil

Línea de investigación: Propuesta de intervención

Directora: Dra. M^a Rocío Díaz Gómez.

Ciudad: BARCELONA

FEBRERO 2015

Firmado por: LAURA LÁZARO GARCÍA

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.8. Métodos pedagógicos (Estilos de enseñanza,

Didáctica de las materias del currículo, Modos de agrupación de los

alumnos, Pedagogía diferenciada y educación personalizada)

Resumen

Este Trabajo de Final de Grado aboga por la creación de unos ambientes amables y provocadores de aprendizajes significativos, bajo la perspectiva de la pedagogía activa y cooperativa.

El Trabajo consta de dos partes: la primera analiza la base teórica que enmarca el método de aprendizaje por ambientes, exponiendo conceptos como escuela nueva, constructivismo, aprendizaje significativo y globalización. Se toman como punto de referencia la normativa legal y varias experiencias relacionadas con la metodología.

En la segunda parte y como resultado de una profunda investigación de fuentes diversas, se consigue una propuesta de intervención educativa de aplicación del método de aprendizaje por ambientes a un centro, siguiendo la estela de los movimientos más innovadores e incorporando la concepción de microespacios.

Esta propuesta está pensada para aplicarla en la etapa de Educación Infantil, pero sería interesante extender las consideraciones subyacentes a etapas educativas superiores.

Palabras clave

Ambientes, pedagogía activa, aprendizaje significativo, globalización, aprendizaje cooperativo.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. JUSTIFICACIÓN	2
1.2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	4
1.2.1. Objetivo general.....	4
1.2.2. Objetivos específicos.....	4
1.2.3. Hipótesis de partida.....	4
2. MARCO METODOLÓGICO	4
2.1. NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN.....	4
2.2. PROCESO INVESTIGADOR.....	5
2.3. DESCRIPCIÓN DE LOS PASOS	5
3. MARCO TEÓRICO.....	6
3.1. ESCUELA TRADICIONAL VERSUS ESCUELA NUEVA	6
3.2. VISIÓN CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE	7
3.2.1. Piaget y el aprendizaje activo.....	8
3.2.2. Vygotsky y el aprendizaje social.....	8
3.2.3. Ausubel y el aprendizaje significativo.....	8
3.3. LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA DE DEWEY	9
3.4. GLOBALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE.....	9
3.4.1. El aprendizaje por proyectos de Kilpatrick.....	9
3.4.2. Los centros de interés de Decroly	10
3.4.3. Gardner y las inteligencias múltiples.....	10
3.5. EL MÉTODO MONTESSORI Y LA IDEA DE NIÑO CAPAZ.....	11
3.6. MALAGUZZI Y EL AMBIENTE COMO TERCER EDUCADOR.....	11
3.7. LA PEDAGOGÍA WALDORF Y LAS ESCUELAS LIBRES	14
3.8. LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE	15
4. MARCO LEGAL	17
4.1. LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (2006)	18
4.2. REAL DECRETO 1630/2006.....	18
5. PROYECTOS DE REFERENCIA	18
5.1. ESCUELA MOLÍ D'EN XEMA.....	19
5.2. ESCUELA CONGRÉS-INDIANS.....	20
5.3. ESCUELA EL MARTINET	23
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA	26
6.1. INTRODUCCIÓN.....	26
6.2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DEL PROYECTO	27
6.2.1. Objetivos generales	27
6.2.2. Objetivos específicos	28
6.3. METODOLOGÍA.....	28
6.3.1. Primera fase: Formación del profesorado y sensibilización de toda la comunidad educativa	28
6.3.2. Segunda fase: Implementación de la nueva metodología en las aulas de infantil	29
6.3.3. Tercera fase: Valoración del proyecto.....	31
6.4. DESTINATARIOS.....	31
6.5. DESARROLLO DE LA PROPUESTA.....	32
6.5.1. Ambiente de la luz.....	33
6.5.2. Ambiente artístico	34
6.5.3. Ambiente de construcciones	36
6.5.4. Ambiente experimental	38
6.5.5. Ambiente del juego simbólico	39
6.5.6. Ambiente de movimiento y cuerpo	40
6.5.7. Ambiente exterior	42
6.6. TEMPORALIZACIÓN	43
6.7. RECURSOS	45
6.7.1. Recursos personales.....	45
6.7.2. Recursos materiales.....	45
6.7.3. Recursos económicos.....	45
6.8. EVALUACIÓN	46
6.8.1. Objeto de la evaluación.....	46
6.8.2. Plazos de evaluación.....	47
6.8.3. Agentes de evaluación	47
6.8.4. Métodos de evaluación.....	47
7. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.....	48
7.1. CONCLUSIONES GENERALES	48
7.1.1. Grado de consecución de los objetivos generales.....	48
7.1.2. Grado de consecución de los objetivos específicos	48
7.1.3. Reflexión general.....	49

7.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	49
7.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	50
8. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS	51
8.1. REFERENCIAS.....	51
8.2. BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA	54
9. ANEXOS.....	56
ANEXO 1. Escuela tradicional <i>versus</i> escuela nueva	56
ANEXO 2. Curso de formación para el profesorado	57
ANEXO 3. Libros recomendados por ambientes	58
ANEXO 4. Relación de materiales	63
ANEXO 5. Cuestionarios de evaluación.....	68

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Proceso investigador	5
Tabla 2. Temporalización del proceso investigador	6
Tabla 3. Número de alumnos por grupo.....	29
Tabla 4. Disposición de los ambientes por aulas.....	30
Tabla 5. Cronograma de la implantación del proyecto de aprendizaje por ambientes.....	44
Tabla 6. Recursos económicos.	46

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Relación entre espacio y ambiente.	3
Ilustración 2. Ejemplo de organización espacial de un centro Montessori.....	11
Ilustración 3. Ejemplo de organización espacial inspirada en Reggio Emilia.	12
Ilustración 4. Aula de Reggio Emilia. Fuente: <i>Revista Bambini</i> (2014).	13
Ilustración 5 Acciones con la luz, basadas en las experiencias de en Reggio Emilia.	13
Ilustración 6. Disposición espacial de un aula Waldorf.	15
Ilustración 7. Ambiente de construcciones.....	19
Ilustración 8. Ambiente de experimentos.....	20
Ilustración 9. Ambiente de arte.....	20
Ilustración 10. Momento de asamblea.....	21
Ilustración 11. Ambiente de juego simbólico	21
Ilustración 12. Ambiente de creación artística.	21
Ilustración 13. Ambiente de cámara lúcida....	22
Ilustración 14. Ejemplo de trabajo con retroproyector	23
Ilustración 15. Ejemplo de ambiente con propuestas de diversa índole.	24
Ilustración 16. Dos niveles en un mismo espacio.	24
Ilustración 17. Ambiente de construcciones.....	25
Ilustración 18. Taller de arte.	25
Ilustración 19. La importancia del tiempo para observar al otro.	25
Ilustración 20. El espacio exterior ofrece múltiples oportunidades.....	26
Ilustración 21. Ejemplo de disposición provocativa de los materiales.	33
Ilustración 22. Experimentación sensorial y artística.....	34
Ilustración 23. Materiales que pueden ser proyectados.	34
Ilustración 24. Experimentación científica.	34
Ilustración 25. Construcciones y luz.	34
Ilustración 26. Elementos para provocar una creación artística con volumen.....	35
Ilustración 27. Creación con pigmentos naturales.....	36
Ilustración 28. Materiales naturales con los que construir.	37
Ilustración 29. Materiales naturales para observar, contar y crear.....	38
Ilustración 30. Bandeja para crear pompas de jabón, Loughlin y Suina (2002, p.179).	39
Ilustración 31. Muestra de juego simbólico que evita el uso de elementos de plástico.	40

1. INTRODUCCIÓN

*Corrientes aguas, puras, cristalinas,
árboles que os estáis mirando en ellas,
verde prado de fresca sombra lleno...*

Fragmento Égloga I, Garcilaso de la Vega

(Álvarez, 1989, p.127)

Garcilaso de la Vega bebe de la tradición clásica expresando de una manera bellísima el tópico literario del *locus amoenus*. Desde Virgilio, la tradición occidental ha ido recreando y dando forma a este lugar común en nuestro imaginario cultural. Se trata de un lugar amable que se caracteriza por el fluir de la naturaleza perfecta, el tiempo pausado, la ausencia de problemas o angustias.

Este lugar no se trata solamente de un espacio físico sino de un lugar ideal, que hace florecer sentimientos de bienestar, de paz y en el que podemos sentirnos seguros.

El *locus amoenus* del que han hablado tantos autores, ha ganado identidad a través de la contraposición con el caos de la ciudad y siempre se ha situado lejos “del mundanal ruido” como decía Fray Luís de León en su *Canción de la vida retirada* (Alcina, 2000, p.69).

Este Trabajo Final de Grado pretende crear una idea de *locus amoenus* en el ámbito de la educación y propone una organización que pretende generar ambientes positivos, enriquecedores y potenciadores del aprendizaje dentro de la tendencia metodológica de los ambientes de aprendizaje. Entendemos estos ambientes como un *locus amoenus* en el que el aprendizaje fluya a través de la relación entre compañeros en un espacio idóneo para el desarrollo integral de los alumnos.

La tendencia de ambientes de aprendizaje aboga por espacios más cercanos a la naturaleza, más respetuosos con el entorno pero sobre todo, más flexibles y adaptables a las necesidades de los niños y niñas. Creemos que es necesario crear espacios amables, amenos, pausados y tranquilos, que ofrezcan mayores posibilidades para que surjan aprendizajes significativos y conseguir en definitiva, una escuela más eficaz.

Las aulas tradicionales, divididas en rincones de juego, han dejado paso a los ambientes en algunas escuelas. Este Trabajo de Final de Grado presenta algunas de estas experiencias, como por ejemplo la del CEIP Congrés-Indians de Barcelona. Se trata tan solo de un ejemplo de cómo los ambientes se han erigido como una organización casi bucólica de los materiales de aprendizaje y cómo se sustentan en los principios de la pedagogía activa.

En las sucesivas páginas, nos adentraremos en las bases teóricas que fundamentan esta nueva sensibilización estética y ética en organización espacial en las aulas de infantil, analizando las repercusiones pedagógicas del trabajo por ambientes. En segundo lugar,

investigaremos para conocer las experiencias que se están llevando a cabo en este ámbito de innovación educativa. Finalmente, realizaremos un proyecto de implementación de los ambientes de aprendizaje que constará de 7 ambientes diferentes para el segundo ciclo de Educación Infantil. Para concluir, reflexionaremos sobre las limitaciones y las opciones de futuro de esta nueva manera de enseñar.

La idea principal de este trabajo no es otra que la conceptualización y la puesta en práctica de los ambientes como la opción definitiva para crear pequeños refugios de calma, tranquilidad y amor para los niños. Pequeños escondites donde hacer amigos y ser ellos mismos para poder ir construyendo su personalidad a través de sus propios descubrimientos. Pequeños oasis que les alejen del “mundanal ruido” de la ciudad cosmopolita, capitalista y sobrecargada de estímulos de principios del siglo XXI.

En un momento en que internet gobierna nuestras vidas y las pantallas limitan nuestras relaciones sociales, los ambientes son necesarios ya que pueden hacer que dentro de la escuela los niños conecten con la naturaleza, con una forma de vida lenta, sin preocupaciones ni presiones. Los ambientes son en el ámbito educativo, quizá, una versión contemporánea del tópico del lugar ideal de la antigüedad clásica.

1.1. JUSTIFICACIÓN

“El ambiente habla aunque nosotros permanezcamos callados”

(citado en Zabalza, 1996, p.237)

Como ya hemos visto, el espacio en el que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje es un actor más en el qué hacer educativo y merece ser estudiado con el fin de mejorar la eficacia de dicho proceso.

En primer lugar, y puesto que nuestro trabajo se centra en la conceptualización de los ambientes de aprendizaje, cabe diferenciar entre los términos espacio y ambiente, ya que a menudo son utilizados como sinónimos. Para esta tarea nos remitimos al estudio de Lina Iglesias sobre “La organización de los espacios en Educación Infantil” (incluido en Zabalza, 1996). Iglesias expone que el espacio debe ser entendido como un lugar físico compuesto por el local, el mobiliario, los materiales, etc. Sin embargo, el ambiente se refiere no sólo al espacio sino también a las relaciones que se establecen en él. Por lo tanto, es un concepto más profundo y complejo que tiene algo inmaterial en su esencia.

Iglesias nos presenta un cuadro muy interesante sobre los elementos asociados al concepto de espacio y ambiente.

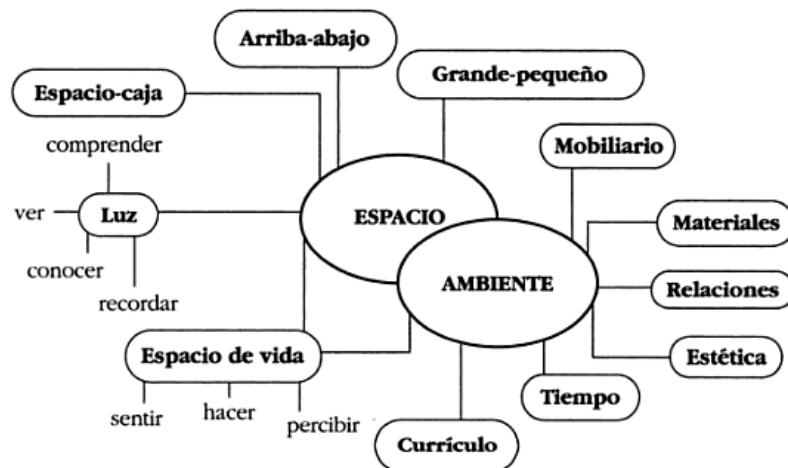


Ilustración 1. Relación entre espacio y ambiente.
(Iglesias en Zabalza, 1996, p.238)

Como podemos observar en el cuadro de Iglesias, al hablar de la escuela como ambiente de aprendizaje, nos estamos refiriendo a la importancia de fomentar las relaciones, tanto las interpersonales como las que se producen entre las personas y los materiales que conforman el ambiente. También hablamos del respeto a los tiempos de aprendizaje y hacemos un canto a la educación cocinada a fuego lento. Nos referimos a la importancia de la estética como camino para conseguir un espacio de vida más placentero y amable, que nos permita sentir, hacer, percibir con mayor riqueza y profundidad.

Llegado este punto, resulta interesante la lectura que hace Alfredo Hoyuelos sobre los ambientes y cómo a través del análisis de la obra de Malaguzzi desarrolla la idea del ambiente como vínculo (Cabanellas y Eslava (Eds.), 2005). Hoyuelos resalta el vínculo que se establece entre pedagogía y arquitectura, así como los vínculos que establecen los niños con lo que se les ofrece en el ambiente. El ambiente es visto como un complejo potenciador de vínculos entre la escuela y la ciudad, entre las personas que lo habitan y entre las personas y los objetos. Este entramado de vínculos es lo que llena de vida las escuelas activas. Escuelas dinámicas, cambiantes, adaptables y repletas de opciones para potenciar la creatividad de sus habitantes.

Como conclusión, podemos decir que el ambiente es un espacio con alma, un espacio habitado por personas que establecen relaciones significativas y que dejan huella en dicho espacio.

A continuación, en base a estas consideraciones marcaremos unos objetivos para conseguir una propuesta educativa que traspase la idea de escuela como espacio y construya unos ambientes de aprendizaje, creadores de vínculos significativos y potenciadores de las capacidades de todas las personas que los habiten.

1.2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

1.2.1. Objetivo general

- Desarrollar una propuesta de intervención educativa basada en una metodología de enseñanza activa en la práctica educativa del segundo ciclo de Educación Infantil, a través de la introducción del método de aprendizaje por ambientes para conseguir una mejora en el clima de clase, la cooperación, integración, la participación, la motivación y los resultados de los alumnos.
- Realizar un encuadre teórico, legislativo y de experiencias relacionadas con el aprendizaje por ambientes para dotar de profundidad reflexiva la propuesta de intervención.

1.2.2. Objetivos específicos

- Reflexionar sobre las implicaciones pedagógicas del cambio de paradigma entre la escuela tradicional y la escuela nueva.
- Analizar la importancia de la visión constructivista del aprendizaje en el método basado en los ambientes.
- Reflexionar sobre las ideas de democracia y libertad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Conocer diferentes métodos globalizados de enseñanza.
- Analizar la normativa educativa vigente que ampara la propuesta de innovación para tener un punto de referencia inicial.
- Investigar diversas experiencias y prácticas que se están llevando a cabo para dibujar una perspectiva global sobre el estado de la metodología de aprendizaje por ambientes.
- Desarrollar siete propuestas de ambientes para el segundo ciclo de Educación Infantil.

1.2.3. Hipótesis de partida

La hipótesis de partida de este Trabajo de Final de Grado es que el método de aprendizaje por ambientes supone una importante mejora en la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en el clima de convivencia de las aulas, la integración y la cooperación.

2. MARCO METODOLÓGICO

2.1. NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN

El presente Trabajo de Final de Grado se concibe como una investigación interpretativa o hermenéutica, siguiendo la clasificación de los paradigmas de investigación en las

ciencias sociales de Arnal, Del Rincón y Latorre (1996). Esta investigación pretende interpretar la realidad y busca construir un nuevo conocimiento a través del análisis de las nuevas tendencias pedagógicas en Educación Infantil. Además, en este caso, el investigador se implica y forma parte de la investigación, ya que hay una parte de la misma que es subjetiva.

2.2. PROCESO INVESTIGADOR

Para analizar el proceso investigador del presente Trabajo de Final de Grado, vamos a ir presentando las fases o etapas del mismo. Para ello, vamos a partir de las fases propuestas por Rodríguez, Gil y García (1996):

Tabla 1. Proceso investigador.

Fase preparatoria	Propuesta del tema para la realización del Trabajo de Final de Grado: los ambientes de aprendizaje. Planificación del trabajo teniendo en cuenta las fechas de depósito. Planteamiento de objetivos e hipótesis de partida. Estructuración de los apartados que componen el marco teórico.
Fase exploratoria	Búsqueda de información y de recursos bibliográficos relacionados con los ambientes de aprendizaje.
Fase investigadora	Investigación de experiencias relacionadas con los ambientes de aprendizaje. Localización de proyectos y propuestas.
Fase analítica	Ánalisis de la información obtenida. Proceso de selección e interrelaciones entre artículos, teorías y experiencias investigadas.
Fase conclusiva	El análisis anterior posibilita la creación de una propuesta concreta. Realización de las conclusiones del Trabajo de Final de Grado y planteamiento de limitaciones y prospectiva. Presentación y defensa del Trabajo de Final de Grado.

2.3. DESCRIPCIÓN DE LOS PASOS

La fase preparatoria se define por un proceso de reflexión sobre los temas que nos interesa abordar en el Trabajo de Final de Grado, la estructuración de la investigación y propuesta, así como la decisión de cuáles son los objetivos perseguidos. Además, cabe plantearse qué apartados queremos incluir en nuestro marco teórico para dar una base que fundamente la propuesta de aprendizaje por ambientes.

La fase exploratoria es muy importante para nuestra propuesta, ya que gracias a ella vamos a descubrir las implicaciones pedagógicas de la propuesta de organización por ambientes y nos dará una profundidad de conocimiento que no tenemos en la primera fase.

La fase investigadora se centra en la localización de diversas experiencias relacionadas con los ambientes de aprendizaje, que se están llevando a cabo en las escuelas y que nos ayudarán a crear nuestra propuesta.

Seguidamente, la fase analítica debe llevarnos a una reflexión profunda de toda la información obtenida, para poder poner en orden todas las ideas e interrelacionarlas de manera coherente para la construcción de nuevo conocimiento.

Finalmente, la fase conclusiva es aquella en la que se pone en relación todo lo planificado y lo hallado en la exploración, para poder realizar una propuesta concreta de organización por ambientes. La concreción de las teorías analizadas da una nueva perspectiva a lo aprendido y permite preguntarse sobre las limitaciones que se presentan, así como las perspectivas de futuro.

Para acabar, sólo nos quedará presentar y defender nuestro Trabajo de Final de Grado delante del tribunal.

Tabla 2. Temporalización del proceso investigador.

PROCESO INVESTIGADOR	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero
Fase preparatoria					
Propuesta TFG-planificación	x				
Objetivos - Hipótesis	x				
Apartados marco teórico		x			
Fase exploratoria					
Revisión bibliográfica		x			
Fase investigadora					
Localización de experiencias		x			
Fase analítica			x		
Análisis de información					
Fase conclusiva					
Realización de la propuesta			x		
Conclusiones				x	
Presentación - Defensa					x

3. MARCO TEÓRICO

En este apartado nos proponemos exponer una visión global de todas las aportaciones teóricas que consideramos han hecho posible la aparición de los ambientes de aprendizaje. Vemos la metodología de los ambientes como la expresión de un largo camino de renovación pedagógica, una síntesis del cambio de paradigma de la escuela y el paso de una enseñanza tradicional a una enseñanza activa.

3.1. ESCUELA TRADICIONAL VERSUS ESCUELA NUEVA

Educar es hacer, es acción y es trabajo¹.
(Sensat, 1996, p.13)

El cambio de paradigma en la educación se remonta al siglo XVIII, en el contexto de la revolución francesa y la Ilustración. Las ideas de igualdad y libertad entran en el terreno pedagógico y se empieza a plantear una escuela nueva. Además, autores como

¹ “Educar és fer, és acció i treball” (Sensat, 1996).

Rousseau en su obra *El Emilio* empiezan a configurar una nueva concepción del niño, que deja de ser visto como un adulto en miniatura al que hay que perfeccionar para pasar a ser una persona completa en sí misma. (Jiménez, 2009).

Como veremos a continuación, las ideas de empoderamiento del niño en el proceso de enseñanza-aprendizaje cogen fuerza a principios del siglo XX. Destacaremos la aportación de John Dewey, Decroly, Montessori entre otros que se opusieron a la idea empirista del aprendizaje.

La escuela tradicional se basaba en el protagonismo del maestro, que tenía todo el aprendizaje y que debía ir volcándolo sobre un alumno pasivo y sumiso. Hoyuelos resalta de esta escuela antigua la “incapacidad de incorporar, en su identidad, la investigación y la experimentación” y las ideas de control, inmovilismo y jerarquía. Conceptos ligados a un viejo orden social en decadencia a partir de la Revolución Industrial. (Hoyuelos en Cabanellas y Eslava (Eds.), 2005, p. 158).

En contraposición a la escuela tradicional, nace una escuela en la que “se concibe que el niño tiene la capacidad de educarse a sí mismo; por ello, la escuela nueva privilegia la experimentación, el taller, la actividad espontánea; el maestro es apenas un mediador en el proceso pedagógico”. (Jiménez, 2009, p.106).²

Todas estas consideraciones pedagógicas tienen, por supuesto, un gran impacto en la organización espacial de las aulas. Una escuela nueva requiere de un ambiente que se adapta a los intereses de los niños, que les permita descubrir sus capacidades y sus limitaciones a través de la acción. Un ambiente atractivo “en el que los adultos no ejercen ningún tipo de presión” y que “le posibilita seguir su propio ritmo” (Wild, 1996, p.44).

A continuación, analizaremos las aportaciones teóricas que han hecho posible este cambio de paradigma en la educación y, en consecuencia, esta nueva organización espacial.

3.2. VISIÓN CONSTRUCTIVISTA DEL APRENDIZAJE

El constructivismo se basa en la idea de que el aprendizaje es construido por el propio alumno. Por lo tanto, es algo activo, en constante dinamismo. Desde esta perspectiva, el conocimiento deja de ser algo estático que el profesor traspasa al alumno, para pasar a ser algo que el mismo alumno va creando a partir de sus experiencias y conocimientos previos (Basedas, Huguet y Solé, 1996).

² Ver anexo 1: tabla comparativa entre la escuela tradicional y la escuela nueva. (Jiménez, 2009)

3.2.1. Piaget y el aprendizaje activo

A partir de los ensayos de Piaget, el niño se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje. Los estímulos que recibe del entorno son la base del desarrollo cognitivo y del proceso de aprendizaje del niño. Se trata de un conocimiento activo.

Piaget defiende que el desarrollo cognitivo se basa en la acción y en la resolución de problemas, y este proceso afecta los conocimientos previos, asimilando o acomodando la nueva información, para crear nuevos conocimientos. (Basedas *et al.*, 1996).

Piaget cree que “la educación debería perseguir el pleno desarrollo de la personalidad humana” (Wild, 1996, p.97) y que la escuela que busque este objetivo debe ser activa, es decir, una escuela que “fomenta de una forma consciente que los alumnos convivan y trabajen juntos en libertad” (Wild, 1996, p.99).

Encontramos en estas premisas un claro referente de la pedagogía que habita los ambientes de aprendizaje.

3.2.2. Vygotsky y el aprendizaje social

Como nos cuentan Basedas *et al.* (1996), Vygotsky puso de manifiesto que todo proceso de aprendizaje se lleva a cabo en primer lugar desde el ámbito social para interiorizarse posteriormente. Este autor destaca el rol de la sociedad como facilitadora de aprendizaje. Esta ayuda hará evolucionar a los niños desde la Zona de Desarrollo Real (lo que pueden hacer solos) a la Zona de Desarrollo Próximo (lo que pueden conseguir con la ayuda adecuada). Esta ayuda puede venir del adulto de referencia, pero también de otros niños mayores o de la misma edad. En esta teoría vemos el germen de las teorías sobre aprendizaje colaborativo que tanto han influenciado a la metodología de ambientes de aprendizaje.

3.2.3. Ausubel y el aprendizaje significativo

Ausubel caracteriza el aprendizaje significativo como “el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con la estructura cognitiva de la persona que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal.” (Rodríguez, 2010, p.11). Ese nuevo aprendizaje entra en interacción con las ideas que el alumno tiene en su mente y esta relación es lo que da significado a lo aprendido y por lo tanto lo convierte en aprendizaje significativo, accesible y estable.

Este tipo de aprendizaje se contrapone al aprendizaje memorístico o repetitivo. Para que lo que aprendemos sea real y duradero debe partir de los intereses de los alumnos, que han de poder encontrar una aplicación práctica, motivadora e interesante.

En definitiva, nuestro proyecto se basa en la idea de que el niño construye su propio aprendizaje a partir de la experiencia y la interacción con el medio físico, natural y con

especial relevancia, el social. Además, esta construcción activa solo es posible si el contenido es significativo para él y, por lo tanto, motivador.

3.3. LA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA DE DEWEY

Dewey es conocido como el padre de la educación progresista de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. La filosofía de Dewey es inseparable de las ideas de democracia y libertad en el ámbito educativo. Ideas que han marcado la evolución hacia la escuela nueva.

El autor plantea, como Piaget, que los niños no son unos meros receptores del aprendizaje que les transmiten los maestros, sino que son “seres activos que aprenden mediante su enfrentamiento con situaciones problemáticas que surgen en el curso de las actividades que han merecido su interés” (Westbrook, 1993, p.2).

Lo renovador de la obra de Dewey es el sentido de niño responsable de su aprendizaje y que debe actuar como ciudadano en una sociedad democrática que es la escuela. La responsabilidad traspasa el ámbito estrictamente personal para abrirse a un ámbito de transformación social.

3.4. GLOBALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE

La globalización es una concepción del aprendizaje estrechamente ligada a los principios de la escuela nueva. Se trata de superar la visión del conocimiento como una realidad fragmentada en distintas disciplinas para acercarse a este conocimiento de una forma global. Kilpatrick y Decroly realizaron métodos globalizados para aprender en la escuela de una forma natural, como aprendemos en las situaciones cotidianas de nuestro día a día fuera de ella (Díez, 1998).

Como defienden Hernández y Ventura (2000) la globalización consiste en la capacidad de establecer relaciones entre los conocimientos para crear un nuevo conocimiento significativo y ganar en autonomía.

3.4.1. El aprendizaje por proyectos de Kilpatrick

Kilpatrick concretó toda la filosofía de la educación progresista en su método de aprendizaje por proyectos. El principio de libertad, la necesidad de interés y motivación por parte de los alumnos y la idea de profesor como guía son la base del método que propuso Kilpatrick. Este método se basa en un proyecto que los alumnos eligen. El objetivo es que deban enfrentarse a problemas reales y que participen de su solución.

Como expone Cascales (2005), todo proyecto pasa por diferentes fases: presentación y elección del proyecto; planificación y organización del trabajo; acción y seguimiento; realización de tareas individuales o grupales.

Este tipo de técnica favorece la interacción entre los alumnos, tan importante desde las teorías de Vygostky. Además, permite el aprendizaje significativo del que nos ha

hablado Ausubel y parte de una decisión grupal, meditada y reflexionada, que genera un gran sentido democrático como el que defiende Dewey.

3.4.2. Los centros de interés de Decroly

Los centros de interés de Decroly se basan en la idea de una educación “para la vida mediante la vida” (Zabala, 2000, p.150) y por lo tanto, como en la vida, el conocimiento se da de forma global, no compartimentada en disciplinas. Como apunta Sensat, Decroly tiene la certeza de que el niño “ve las cosas en estado natural orgánico y vivo” y no entiende “la distinción ni la abstracción”³ (Sensat, 1996, p.69).

Según el método de Decroly, los maestros organizan las tareas alrededor del centro de interés, generando relaciones y experiencias diversas para que “por asociación de ideas, de imágenes, de sensaciones lleguen a alcanzar el conocimiento de las cosas” (citado en Vigy, 1980, p.17).

Zabala (2000) expone que cada centro de interés se organiza en torno a tres etapas: la observación personal y directa a través de las ciencias, la asociación espacial y temporal y la expresión verbal, artística o corporal.

Tanto la idea de tema central que cataliza toda la experiencia como las fases que describe Decroly están presentes en la metodología de ambientes de aprendizaje.

3.4.3. Gardner y las inteligencias múltiples

La teoría de las inteligencias múltiples rompe con el paradigma de que el niño inteligente es aquél con buenas capacidades académicas y ensalza al término de inteligencia las habilidades relacionadas con el movimiento o con la naturaleza, entre otras. Para el autor, no hay una sola inteligencia posible sino que el ser humano está dotado de diferentes tipos de inteligencia que se relacionan entre ellas. Armstrong (2006) explica las ocho inteligencias que propone Gardner: lingüística, lógico-matemática, espacial, cinético-corporal, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista.

Esto no significa que sólo haya ocho tipos de personas, sino que cada persona tiene una (o varias) inteligencias predominantes que se relacionan de determinada manera y eso es lo que la caracteriza. De esta teoría se desprende que en el aula debemos potenciar todos los tipos de inteligencia de forma globalizada, sin dejar de lado ninguna, y a su vez, fomentar en los niños que cultiven tanto aquellas inteligencias en las que sobresalen como en las que no se sienten tan a gusto, para lograr un desarrollo integral. Ambos objetivos se ponen de manifiesto en los ambientes de aprendizaje.

³ “L’infant veu les coses en estat natural orgànic i viu, i no es troba en els orígens la distinció ni l’abstracció” (Sensat, 1996).

3.5. EL MÉTODO MONTESSORI Y LA IDEA DE NIÑO CAPAZ

María Montessori es un gran referente de la pedagogía activa. Su método se basa en tres principios: libertad del niño, actividad libre del educando e individualidad e independencia. Según Ferrández (2005), para conseguir llevar a la práctica educativa estos tres principios, el método necesita de unos materiales didácticos propios, un ambiente especial y unos procedimientos específicos.

La principal característica de los materiales de Montessori es que son sensoriales y autocorrectores, ya que Montessori afirma rotundamente, según nos explica Wild que el niño “a través de su actividad, se crea a sí mismo” (Wild, 2002, p.53) sustentándose en la técnica del ensayo-error. Estamos ante la idea de un niño que es capaz de aprender por sí mismo y que es responsable de su propio desarrollo.

En cuanto al ambiente que debe presidir el aula, Montessori se propone “un ambiente estimulador y estructurado para que la actividad autónoma de los niños pueda desarrollarse (...) un ambiente de aprendizaje seguro, estructurado y organizado basado en un profundo respeto por los niños” (Riera, Ferrer y Ribas, 2014, p.23).



Ilustración 2. Ejemplo de organización espacial de un centro Montessori.

3.6. MALAGUZZI Y EL AMBIENTE COMO TERCER EDUCADOR

Malaguzzi es el responsable de la renovación pedagógica que se dio a partir de los años 60 en las escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia, convirtiendo esta localidad del norte de Italia en un referente en el mundo de la Educación Infantil.

Este autor es de gran relevancia para nuestro Trabajo de Final de Grado porque reflexiona profundamente sobre la importancia del espacio en el proceso de enseñanza-aprendizaje y confiere al ambiente un papel central en su pedagogía. Tanto es así que Fraser (2001), recuperando palabras de Gandini, se refiere al ambiente como tercer educador en las aulas de Reggio Emilia, junto con la pareja educativa formada por dos maestros.

Malaguzzi dice en “Los cien lenguajes de la infancia” que “es un dato indudable el hecho de que la escuela tiene derecho a un ambiente propio.” (Malaguzzi, 2005, p.40) El autor cree que la escuela no debe ser un lugar frío, uniforme, centrado en la figura del profesor que expone la lección, sino que debe ser un lugar potenciador de posibilidades y de espacios de relación, un espacio único, creativo y seguro, que además

atienda a la dimensión estética y se convierta así en un ámbito de placer (Hoyuelos en Cabanellas y Eslava (Eds.), 2005). Este ambiente nos recuerda a las ideas de Montessori sobre la necesidad de un lugar para el aprendizaje que fuera cálido, estructurado pero que ofreciera posibilidades y espacio para moverse libremente.

Sin embargo, para Malaguzzi la idea de ambiente es algo más que un lugar propicio para el aprendizaje. Debemos tener en cuenta que el ambiente es visto ahora como configurador de la personalidad de los niños, ya que “el sujeto selecciona –de las ofertas del ambiente– los aspectos válidos para definir su identidad” (Hoyuelos en Cabanellas y Eslava (Eds.), 2005, p.166). El ambiente es un reflejo de lo que los niños pueden llegar a ser por sí mismos, ya que va a permitir que cada niño vaya descubriendose como persona “en medio de las cosas, unas veces identificándose con

ellas y otras sirviéndose de ellas para tomar elementos que utilizará en el proceso de su propia individuación” (Musatti, en Malaguzzi, 2005, p.52).

El ambiente es central para el autor y es parte fundamental del proyecto educativo ya que “hacer un espacio determinado supone construir una forma de ver la infancia” (Hoyuelos, 2005, p.173). La pedagogía de Malaguzzi pretende la libre expresión de los múltiples lenguajes de los niños, para que aprendan a relacionarse con el mundo a través de todas sus capacidades. Para el autor los niños cuentan con cien lenguajes pero la educación tradicional les roba noventa y nueve de esos cien (Malaguzzi, 2005).



Ilustración 3. Ejemplo de organización espacial inspirada en Reggio Emilia.

Beresaluce pone énfasis en el principio de creatividad de las escuelas de Malaguzzi. “El trabajo de la escuela implica el desarrollo de propuestas creativas, de la aproximación al arte, de la distribución de los espacios con la previsión de talleres en los que investigar, manipular y recrear con materiales diversos.” (Beresaluce, 2009, p.32)

La creatividad confiere a la escuela esa sensación de estar ante un lugar único. Fraser recalca la “huella personal que se confiere al ambiente”⁴ (Fraser, 2001, p.102) en las escuelas de Reggio Emilia. Aunque encontramos materiales que podríamos encontrar en escuelas tradicionales, éstos están presentados de una forma diferente que nunca habíamos visto, así que los materiales se convierten en atractivos motivadores de experiencias. Por ejemplo, como comenta Fraser (2001) podemos encontrar espejos

⁴ “The greatest difference between preschools in Reggio Emilia and other traditional preschools lies in the personal stamp that is given to each environment” (Fraser, 2001)

colocados en sitios inverosímiles, como en el suelo o delante de una rampa para que los niños vean sus movimientos.

Esta manera provocativa de colocar las cosas en el ambiente crea en los niños la posibilidad de ver diferentes perspectivas de la realidad lo que fomenta la capacidad de razonamiento crítico y de reconstrucción del conocimiento a base de múltiples exploraciones que les llevan a querer descubrir más, a seguir conociendo y aprendiendo (Narey, 2009).

Los elementos que llenan de vida las escuelas de Reggio Emilia son las producciones de los alumnos, la naturaleza exuberante, la transparencia y la luz. En las aulas de Reggio Emilia encontramos mesas de luz sobre las que los niños pueden pintar o hacer *collages*, los grandes ventanales están decorados con papeles de colores que cuando da el sol cambian de color todo el ambiente y las producciones artísticas de los niños están proyectadas en la pared. “La luz cambia el espacio. La combinación luz-sombra suscita mil posibles composiciones.” (Lijubimov, en Malaguzzi, 2005, p.67). Por otro lado, Malaguzzi cree

que los juegos con luz y sombra fascinan a los niños porque hacen nacer un mundo que está entre lo real y lo irreal, que confiere misterio al ambiente y acepta múltiples

Ilustración 4. Aula de Reggio Emilia. Fuente: *Revista Bambini* (2014).

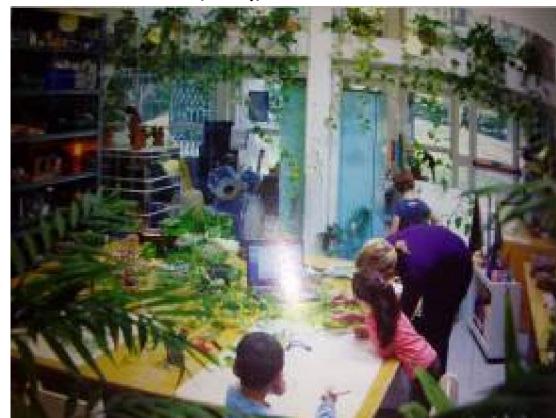


Ilustración 5. Acciones con la luz, basadas en las experiencias de en Reggio Emilia.

interpretaciones. Además, estos juegos son “fuentes de sorpresas y de insólitas experiencias para los niños” (Malaguzzi, 2005, p.119).

En todas estas afirmaciones podemos ver la base teórica de la que hemos hablado

hasta el momento. Vemos la perspectiva del aprendizaje por la acción de Piaget, la importancia de las relaciones sociales que reivindicó Vygotsky, los materiales sensitivos de Montessori, la educación democrática de Dewey así como las ideas de aprendizaje globalizado de Decroly y Kilpatrick. Malaguzzi se nutre de toda la tradición renovadora de la pedagogía activa para crear su propia pedagogía y llevarla a la práctica en las escuelas infantiles de Reggio Emilia. A su vez, las propuestas de ambientes que se dan

hoy en día beben de la tradición de Reggio Emilia y se inspiran sus principios, que a modo de conclusión y siguiendo a Beresaluce (2009), podríamos resumir en:

- La imagen del niño como constructor de su propio conocimiento, desarrollando sus potencialidades a través de la interacción social.
- Los espacios flexibles que permiten el descubrimiento y el trabajo grupal.
- La importancia de respetar el ritmo de cada niño.
- La visión del maestro como guía.
- Fomento de la cooperación y la colaboración.
- Ideas de participación y democracia.
- Autonomía, identidad y compromiso colectivo.
- Programa emergente y proyectos.

3.7. LA PEDAGOGÍA WALDORF Y LAS ESCUELAS LIBRES

Las aportaciones de Rudolf Steiner y la pedagogía Waldorf tienen un marcado aire espiritual y filosófico que sin embargo, está totalmente en consonancia con los postulados de la escuela nueva y la pedagogía activa que hemos ido desgranando hasta el momento. El autor, sustenta su aportación pedagógica sobre la ciencia espiritual antroposófica, que concibe al niño como un ser individual que existe incluso antes de su nacimiento y que lleva en su interior una predisposición y destino específico, un ser humano ideal. La existencia es la búsqueda de la coincidencia con esta unidad invariable. La libertad es entendida como el hecho de ser capaz de vivir en sintonía con esa predisposición propia. La educación son las “etapas en el camino hacia la libertad del ser humano” (Patzlaff y Saßmannshausen, 2007, p.10).

En cuanto a la manera de aprender de los niños, la pedagogía Waldorf recuerda a Piaget y Montessori cuando afirma que el niño posee la capacidad de autoinstruirse. Esta capacidad nace sobre dos condiciones previas: “el constante impulso para aprender y actuar y la ilimitada apertura y entrega a las influencias e impresiones del entorno” (Patzlaff y Saßmannshausen, 2007, p.33).

Bajo estas premisas, la función del formador será la de crear un entorno que promueva el desarrollo, que ofrezca estímulos y potencie la experiencia, la interacción social y a la vez, sea un espacio de protección y seguridad en el que desarrollarse de manera global. Como en la obra de Malaguzzi, la estética tiene un papel central en la pedagogía Waldorf y es condición para un crecimiento sano del niño. “La configuración arquitectónica de los espacios del Jardín de Infancia y de las aulas, los colores y las imágenes que cuelgan de las paredes, los materiales utilizados, sus impresiones táctiles y olfativas, las peculiaridades acústicas del lugar, etc., todo ello ejerce un efecto que

penetra hasta en los sutiles procesos metabólicos del niño fortaleciéndolo o debilitándolo” (Rittelmeyer, 1994, citado en Patzlaff y Saßmannshausen, 2007, p.25). También se habla en la Pedagogía Waldorf, como en la de Montessori, de la necesidad de orden. El hecho de que cada cosa tenga su lugar fortalece la memoria, la orientación espacial y sobre todo la noción de coherencia, que es muy importante en la pedagogía Waldorf. El entorno debe ser coherente para poder aprehenderlo; las cosas deben tener un sentido y deben cumplir un objetivo determinado.

Se trata de “penetrar en el mundo entendiéndolo, experimentándolo como algo inteligible, configurable y ordenado de alguna manera que tenga sentido” (Patzlaff y Saßmannshausen, 2007, p.40).

Por esta razón, se da importancia al contacto con la naturaleza y a los procesos de trabajo artesano en los que se da una relación lógica visible que el mundo mecanizado ha borrado de nuestras vidas.

Waldorf presta también una especial atención a las expresiones artísticas a través de la música y las artes plásticas, ya que éstas cultivan el alma de los niños y los conectan con su individualidad.

Los conceptos de libertad, de respeto a los ritmos de desarrollo de cada niño, la importancia del ambiente, los materiales naturales, poco estructurados, que ofrecen múltiples opciones, el fomento de la expresión artística y el descubrimiento, son algunos de los puntos fuertes de esta pedagogía y han influido en las propuestas de aprendizaje por ambientes que se han llevado a cabo en algunas escuelas que más adelante presentaremos.

3.8. LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE

Los ambientes de aprendizaje se nutren de toda la base teórica que hemos expuesto para llevar a la práctica esta nueva manera de concebir la infancia y su educación. Como exponen Riera *et al.* (2014), podemos hallar los antecedentes de los ambientes de aprendizaje en los rincones y talleres como metodologías que ofrecen espacios para una educación más acorde con la diversidad en el aula y con las ideas de autonomía, aprendizaje a través del juego y la acción.

Los rincones ofrecen a los niños la posibilidad de escoger qué quieren realizar, cómo y con quién. Además, se rompe la organización espacial de la escuela tradicional para conseguir un espacio funcional que permite la libertad de movimientos de los niños.



Ilustración 6. Disposición espacial de un aula Waldorf.

Por otro lado, la variedad de las propuestas permite adaptarse a las diferentes necesidades, gustos y ritmos de aprendizaje de los niños.

Sin embargo, esta metodología se ha visto insuficiente a la hora de adaptarse a las necesidades y el cambio constante de los alumnos, ya que “era como encerrar en un dique de cemento un río que crece en su discurrir” (Hoyuelos en Cabanellas y Eslava (Eds.), 2005, p.222).

Por otro lado, encontramos en los talleres unos espacios de trabajo en los que crear algún proyecto o hacer experimentos con una finalidad concreta. Esta metodología también se presenta un tanto más rígida que los ambientes, ya que se concentra tan solo en un espacio de la escuela. Los ambientes pretenden inundar toda la escuela de esa creatividad floreciente en los talleres.

Por lo tanto, los rincones de juego y los talleres son los antecedentes han abierto el camino hacia la organización por ambientes. Una metodología que va más allá del aula, que rompe las barreras tan definidas de los rincones, y que saca el trabajo artesanal del taller para que invada toda la escuela, mezclando materiales, relacionando a todos los alumnos y maestros, obligando a trabajar en equipo y zarandeando, en definitiva, todos los principios metodológicos tradicionales. Los ambientes crean un continuo educativo en toda la escuela, que permite “multiplicar las posibilidades de exploración y acción del niño y propiciar múltiples relaciones que favorecen la creación de una comunidad de convivencia y aprendizaje” (Riera *et al.*, 2014, p.32).

Por otro lado, Kaplan habla de la creación de un “micromundo” en el que los niños “puedan continuar siendo niños, hacer cosas similares a las que organizan con amigos, hermanos y padres en otros espacios que no sean los escolares, divertirse, inventar un mundo con los objetos más inverosímiles y ponerle vida a sus inventos”. (Kaplan, 1999, p.52)

En definitiva, los ambientes de aprendizaje son propuestas abiertas, nutridas de una gran riqueza de materiales variados que son provocadores y atractivos y que potencian la manipulación y la experimentación. Estas propuestas fomentan la capacidad de autonomía de los alumnos, para que sean capaces de tomar decisiones, pensar, argumentar y reflexionar para adoptar una visión crítica del mundo que les rodea y poder entenderlo mejor (Gil, Guzmán y Moreno, 2013).

Gil *et al.* (2013) resumen los principios de los ambientes de aprendizaje en tres puntos: la creatividad, el aprendizaje funcional (basado en retos y motivaciones) y la educación como un todo, un proceso de desarrollo orgánico, más allá que la adquisición mecánica de aprendizajes.

El proceso de concreción de los ambientes de aprendizaje que se van a llevar a cabo requiere de una profunda reflexión sobre la escuela, el entorno, los alumnos y los

maestros. Sin embargo, Gil *et al.* realizan una propuesta de tipos de ambientes (2013, p.57): Juego simbólico, construcciones, experimentación y manipulación, arte y creatividad, movimiento y cuerpo, biblioteca y mediateca, musical y sonoro.

Esta relación de tipos de ambientes se acerca bastante a la mayoría de propuestas que hemos investigado y que presentaremos a continuación. En todos los casos, se ha intentado crear una escuela orgánica que en su conjunto abarque todas las necesidades de los alumnos así como todas las áreas de conocimiento que establece el currículum de infantil y que potencie todas las competencias sociales, afectivas y cognitivas, como comentan Riera *et al.* (2014).

Los materiales que encontramos en cada ambiente deben provocar interrogantes, experimentos y descubrimientos. Deben ser materiales abiertos que permitan diferentes maneras de relacionarse con ellos. Por otro lado, es necesaria una exposición atractiva y facilitadora de los materiales para potenciar la curiosidad y la autonomía en los niños.

En cuanto a los destinatarios, los ambientes de aprendizaje se caracterizan por la mezcla de alumnos de diferentes grupos y edades, normalmente se crean grupos heterogéneos de alumnos de los tres cursos del segundo ciclo de infantil, según sus propios intereses. Este factor posibilita la creación de nuevas relaciones y la aparición de valores como la colaboración o la solidaridad. Además, se crea un gran sentido de integración en la comunidad educativa.

En los ambientes de aprendizaje el maestro deja de ser protagonista para dejar ese lugar a los niños. El maestro tiene la función de observar y orientar al niño, “sin dirigir sus acciones sino acompañándolo en el proceso” (Gil *et al.*, 2013, p.61).

La organización dentro del aula se basa en espacios bien definidos que dejan lugar al libre movimiento de los niños y que presentan una estructura facilitadora que invita a actuar y experimentar. Normalmente encontramos espacios circulares que ocupan el centro del aula y se convierten en lugar de intercambio, relaciones y experimentos. Se trata de una disposición del espacio totalmente alejada de las líneas de mesas encaradas a la mesa del maestro.

En cuanto a la organización temporal, cada centro tiene una propuesta diferente, que se adapta a la propia realidad del mismo. Más adelante veremos algunos ejemplos.

4. MARCO LEGAL

La Legislación vigente en España sobre materia educativa pone especial atención en los principios de flexibilidad, personalización y aplicación práctica de los aprendizajes. Vamos a esgrimir de nuestra legislación aquellos puntos que se acercan de forma más clara a una metodología como la que plantea este proyecto.

4.1. LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (2006)

La LOE establece en su preámbulo, una concepción de la educación que entraña de pleno con todo lo que hemos venido exponiendo. Nos habla de una educación basada en los “valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común”. Estos principios son herederos de la pedagogía progresista e innovadora y se relacionan con las ideas de Kilpatrick o Decroly, que comentaremos más adelante. Estos principios nos hablan de libertad, responsabilidad y democracia.

Además, la LOE toma en consideración el principio de flexibilidad, “para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.” Lo que deja la puerta abierta a la aplicación de un proyecto como el nuestro, basado en los intereses de los alumnos y en sus necesidades y aptitudes.

4.2. REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.

El Real Decreto pone especial énfasis en el “desarrollo integral y armónico de la persona” y en el “carácter globalizador de la etapa”, en la que todas las áreas de aprendizaje están interrelacionadas. Se trata de «aprender a ser yo mismo y aprender a hacer», haciendo hincapié en los procedimientos más que en los contenidos y en el desarrollo de la autonomía e iniciativa personal.

El trabajo a través de la metodología por ambientes de aprendizaje se puede aplicar de una forma muy natural en todas las áreas del currículo ya que se basa en un trabajo globalizado de todos los ámbitos de conocimiento.

5. PROYECTOS DE REFERENCIA

Como hemos visto, los ambientes de aprendizaje constituyen un método muy abierto que cada centro concreta a su manera y que presenta muchos aspectos para la reflexión, debido a su corto tiempo de implementación. Muchas cuestiones están en período de pruebas y requieren de un proceso de valoración para ir mejorándolas. A continuación, este proyecto realiza esta labor de análisis y reflexión de algunas de las propuestas actuales para conocer los puntos fuertes y los puntos débiles de esta metodología.

En el proceso de investigación hemos descubierto una cierta evolución en las escuelas que hace más tiempo que están implementando el aprendizaje por ambientes. Por un lado, encontramos propuestas más tradicionales, que presentan ciertas limitaciones, tanto teóricas como de puesta en práctica. Sin embargo, las escuelas que llevan más

recorrido en este camino de cambio metodológico han evolucionado hacia una nueva concepción: los microespacios.

A partir del análisis comparativo de estas opciones, podremos crear una nueva propuesta para un centro concreto que contribuya al fortalecimiento del método de aprendizaje por proyectos y a la continuación de esta constante reflexión sobre el ambiente de aprendizaje.

Los proyectos de referencia para nuestra propuesta son:

- Escuela Molí d'en Xema de Manacor
- Escuela Congrés-Indians de Barcelona
- Escuela El Martinet de Ripollet

5.1. ESCUELA MOLÍ D'EN XEMA

Esta escuela de reciente creación en Manacor ha establecido la pedagogía activa como base de su proyecto escolar. Aina Bosch, maestra de infantil, recalca en un vídeo⁵ cómo la metodología de trabajo por ambientes potencia la globalización de los contenidos y los aprendizajes significativos. La experiencia directa hace que los niños estén mucho más predispuestos y motivados para aprender. Además, los ambientes han conseguido que se respire una atmósfera relajada y de cooperación en la escuela, y que los alumnos tomen conciencia de que se enriquecen con el contacto con compañeros de diferentes edades y con maestras que no son su tutora, como apunta Xisca Lladó.



Ilustración 7. Ambiente de construcciones.

20 alumnos. Ésta es la principal limitación de esta experiencia, ya que es una ratio demasiado elevada para que se lleve a cabo una intervención educativa eficaz en el

En este centro existen tres ambientes fijos: construcciones, experimentos y arte y el ambiente de casa. Además, hay tres ambientes rotativos que cambian cada trimestre y que en el momento del vídeo son: biblioteca, cocina y expresión corporal.

Todos los contenidos están relacionados con el currículo de infantil pero van más allá del nivel curricular, ya que, según recalca Bosch, se potencian las capacidades de autonomía, escoger, de buscar el porqué de las cosas, compartir, etc.

En el segundo ciclo de infantil hay 12 maestros (9 tutores de infantil más 3 maestras de refuerzo) cada maestro está en un ambiente y acoge a unos

⁵ BAUÇÀ, C. (2014): *Treball per ambients a l'educació infantil*. Recuperado el 27 de noviembre de 2014 de https://www.youtube.com/watch?v=qpUXrH-_sIU

contexto del trabajo por ambientes. Como recalcan Gil *et al.* “es interesante velar por una ratio lo más reducida posible en cada ambiente” (Gil *et al.*, 2013, p.55).

Aina Bosch reconoce otra de las limitaciones de esta propuesta, ya que existen grandes diferencias entre ambientes en cuanto al rol que adopta el profesor. Uno de los puntos débiles de esta propuesta a nuestro entender, es que se da una participación directa de los maestros en algunos ambientes como los de cocina o expresión corporal, por ejemplo. Los maestros siguen siendo el centro de la acción educativa y proponen las actividades que no nacen de una necesidad interior del alumno sino de una exigencia exterior.

El ambiente de la casa se presenta como el más propicio para que la maestra pueda acoger una postura más observadora y dejar que los niños vayan recreando las escenas que necesiten. Los ambientes de construcciones o experimentación también dejan lugar a una actividad más libre de los niños.



Ilustración 8. Ambiente de experimentos.



Ilustración 9. Ambiente de arte.

Se trata de una propuesta más tradicional, en el sentido que encontramos muchas actividades dirigidas en las que el protagonismo recae en la maestra. Además, es una propuesta un tanto restrictiva, ya que en cada espacio solo puede realizarse lo que el profesor ha ideado. No hay lugar para la interconexión entre los múltiples lenguajes de los niños a los que se refería Malaguzzi. En definitiva, esta propuesta se inspira en los ambientes y consigue una nueva organización espacial, lleva a cabo una pedagogía más activa y potencia las relaciones sociales en la escuela. Sin embargo, no significa una apuesta clara por el papel protagonista del alumno, por la interdisciplinariedad, por la estética o por el contacto con la naturaleza como en las escuelas que comentaremos a continuación.

5.2. ESCUELA CONGRÉS-INDIANS

La escuela Congrés-Indians es una escuela pública de reciente creación en Barcelona, que comprende los cursos de P3 a 1º de primaria y que está basada en la pedagogía activa. Los ambientes de aprendizaje se han erigido desde sus inicios como fundamento de su proyecto educativo.

Los espacios de la escuela son diáfanos, preparados para la libre acción de los niños y con un claro sentido estético.

Como explican en su página web⁶, cuando llegan a la escuela, los niños deciden a qué ambientes quieren acudir y el grupo de referencia se diluye mezclándose con los otros grupos. Siempre hay disponible un ambiente exterior que tiene la finalidad de libre circulación y que está diseñado para ofrecer múltiples oportunidades de investigación, descubrimiento y aprendizaje.

Cada día se ofrecen cuatro de los ocho ambientes libres que hay en la escuela, para que los niños puedan descubrir nuevos espacios cada día. A



Ilustración 10. Momento de asamblea.

media mañana, vuelven a su ambiente de referencia para la asamblea y el almuerzo. Comentan lo que han hecho durante la mañana y deciden a qué ambiente van a ir después del almuerzo. El grupo de referencia sirve para crear vínculos afectivos con la tutora y generar la pertinencia al grupo. Confiere seguridad y recogimiento, un lugar donde compartir sentimientos y emociones.

De 10:30 a 12:15 disfrutan de los ambientes libres y antes de terminar la mañana, vuelven a reunirse con su grupo de referencia para comentar las vivencias y despedirse. Por la tarde, se asignan talleres a los niños. Estos talleres están en total coherencia con la línea pedagógica de la escuela y algunos ejemplos son: arte, música, lenguaje matemático, psicomotricidad vivencial, cocina en inglés, entre otros.



Ilustración 11. Ambiente de juego simbólico.



Ilustración 12. Ambiente de creación artística.

⁶ <http://escolacongresindians.com/>

Los ambientes libres son: exterior, cámara lúcida, construcciones, psicomotricidad, mediateca, juego simbólico, experimentación y arte. En su ponencia⁷ Isabel Rodríguez, coordinadora de infantil, explica la evolución de los ambientes en su escuela que hemos comentado anteriormente.

Al principio empezaron con ambientes muy “puros” pero encontraron que eran ambientes restrictivos en los que sólo se podía hacer aquello para lo que estaban ideados. En este sentido, podemos ver una correlación con la experiencia de Manacor que hemos comentado anteriormente. Sin embargo, la escuela Congrés-Indians, ha podido dar forma a un proyecto más complejo, gracias a una visita a Reggio Emilia y a un asesoramiento externo (Paola Soggia, *atelierista*⁸ de Reggio Emilia). Ahora la escuela se compone de ambientes que pese a que tienen una identidad propia, reflejan y dejan lugar a todos los lenguajes de los niños y potencian las inteligencias múltiples.

Como podemos ver en la imagen consecutiva, en el ambiente de la luz, aparte de experimentar con el retroproyector o la mesa de luz, también se puede construir, realizar una expresión plástica o consultar un libro, sin necesidad de trasladarse a otro ambiente.



Ilustración 13. Ambiente de cámara lúcida.

Los ambientes en la escuela Congrés-Indians, se componen de microespacios para responder a la necesidad auténtica del niño. Ésta es la gran innovación que esta escuela ha aportado a la metodología de los ambientes.

En todos los ambientes hay un espacio de puesta en común (asamblea, desayuno...) ya que como hemos expuesto los ambientes son también espacio de referencia de un grupo concreto. Cerca de la zona de encuentro hay una pequeña biblioteca (con libros infantiles pero también otros de tipo científico). En cada ambiente hay un minitaller para la expresión plástica y una mensajería para dejar mensajes a otros alumnos o maestros (subrayando la función comunicativa práctica de la lengua). También hay

⁷ Jornada *Dels racons als ambients. Reflexions sobre l'organització dels espais, temps i materials*, que organizó la Asociación de Maestros Rosa Sensat y se llevó a cabo en Barcelona el 15 de marzo de 2014.

⁸ Malaguzzi creó la figura del *atelierista* en las escuelas de Reggio Emilia. Se trata de una persona dedicada a hacer el espacio de aprendizaje más cálido, estético, en definitiva, más habitable.

propuestas para realizar construcciones que varían en cada ambiente (con gran variedad de objetos naturales y reciclados).

Todos estos microespacios presentan gran coherencia y refuerzan los elementos característicos del ambiente en cuestión. En los ambientes se da un diálogo interdisciplinar muy interesante: lo que pasa en el minitaller se traspasa a la mesa de luz, donde surgen nuevas provocaciones. La expresión artística también puede proyectarse en las paredes con el retroproyector. Estas conexiones crean un diálogo enriquecedor entre los microespacios y dan vida a los ambientes.

El trabajo globalizado se da forma natural: las propuestas provocan una acción en el niño, que puede darse desde una perspectiva más artística o más científica.

Rodríguez dice que el ambiente es orgánico: cambia según lo que ellos hacen, pero ellos también cambian según lo que les ofrece el ambiente. Se establece una gran conexión entre elementos, espacios, individuos que es lo que conocemos como creatividad.

Rodríguez recuerda que este tipo de metodología no es simplemente una nueva manera de presentar los contenidos sino que requiere de un cambio de paradigma en la función del maestro y del respeto hacia la vida interna de los niños, sus emociones y sus necesidades, lo que hace trascender el trabajo curricular.

5.3. ESCUELA EL MARTINET

La escuela El Martinet está situada en Ripollet, en la provincia de Barcelona. Como en el caso de Congrés-Indians, también tuvimos la oportunidad de conocer su experiencia sobre los ambientes de aprendizaje en la jornada organizada por la Asociación de maestros Rosa Sensat.⁹

El equipo directivo de esta escuela de diez años de antigüedad explica que su proyecto educativo basado en los ambientes de aprendizaje nace del proceso de repensar la pedagogía de los rincones y que ha evolucionado hacia la reactualización de la idea de los ambientes. Actualmente, hablan del ambiente (en singular) escolar y añaden, como en la experiencia que ya hemos comentado, el concepto de microespacios.



Ilustración 14. Ejemplo de trabajo con retroproyector.

⁹ Jornada *Dels racons als ambients. Reflexions sobre l'organització dels espais, temps i materials*, que organizó la Asociación de Maestros Rosa Sensat y se llevó a cabo en Barcelona el 15 de marzo de 2014.

Este cambio es el resultado de la observación directa de los itinerarios que realizaban los alumnos. La directora del centro, Montserrat Navarro, explica que había niños que necesitaban más confianza para desplazarse por los diferentes espacios de la escuela. Podían pasar meses hasta que se atrevían a ir a descubrir otros territorios, con la consiguiente separación de su maestra de referencia. Otros encontraban un compromiso demasiado grande el hecho de tener que escoger un solo ambiente para toda la semana y no eran capaces de decidirse o se autoexcluían de la propuesta.

En El Martinet, han llegado a la conclusión de que los alumnos necesitan que cada espacio esté salpicado de diferentes microespacios que les permitan experimentar con diferentes lenguajes que se van retroalimentando. Antes, cada ambiente tenía una temática y un lenguaje específico. Ahora, en cada espacio hay diferentes microespacios que combinan lenguajes, como en la escuela Congrés-Indians y en los espacios de Reggio Emilia.



Ilustración 15. Ejemplo de ambiente con propuestas de diversa índole.

y presencia discreta del adulto. Como podemos ver en las imágenes, se consigue un ambiente cálido, amable y seguro para los alumnos. El espacio de la escuela es entendido como una arquitectura que arropa a sus habitantes y que les permite satisfacer sus necesidades auténticas, que en las edades de 3 a 6 años son básicamente: el movimiento, las experiencias sensoriales, las relaciones sociales y el interés por saber cómo funcionan las cosas.

En la comunidad de pequeños hay 9 espacios grandes y unos 50 microespacios. Algunos de los ambientes son la sala de lecturas, el espacio de las matemáticas, el laboratorio, el taller de arte, la ebanistería, las construcciones, etc.

Esta escuela está organizada en torno a tres microcomunidades que conviven durante toda la jornada. Encontramos la microcomunidad de pequeños, que comprende todos los alumnos de 3 a 6 años, la de medianos (6-8 años) y la de grandes (9-12 años).

Los principios que rigen cada espacio son: belleza, bienestar, investigación autónoma



Ilustración 16. Dos niveles en un mismo espacio.

**Ilustración 17.** Ambiente de construcciones**Ilustración 18.** Taller de arte

Las propuestas que se encuentran en los microespacios deben ser abiertas para dejar lugar a multitud de respuestas posibles, tantas como personas hay en ese espacio. Navarro recalca que no pretenden conseguir resultados concretos ni proponen actividades cerradas sino que acompañan en las investigaciones a los niños e intentan entender la lógica que les lleva a dar sus respuestas. Los materiales son naturales y el espacio es acogedor, deja entrar la luz exterior, las puertas están abiertas, dejan espacio para actuar, para respetar el movimiento espontáneo de cada niño, y siempre hay tiempo para mirar al otro y aprender de ésta interacción.

Como en la escuela Congrés-Indians, el patio se considera un ambiente que debe planificarse acorde con los mismos principios que los espacios interiores y dar la oportunidad a que los niños que necesitan espacios abiertos, movimientos más amplios y contacto con la naturaleza puedan disfrutar del espacio exterior con libertad.

Se da un diálogo continuo entre dentro y fuera y se valora muchísimo la belleza de la naturaleza, así como la seguridad que confiere la observación de los ciclos naturales.

Nos interesa resaltar esta concepción de espacio exterior como un lugar que ofrece un amplio abanico de posibilidades de aprendizaje y que tiene el mismo valor que el espacio interior. Como expone Elisabet Trías en una entrevista en la radio¹⁰, los niños no dejan de aprender porque salgan al patio, así que se les proporciona materiales para que sigan investigando en contacto con la naturaleza. Los alumnos disponen de libros de plantas y animales, lupas, cajas para poner animalitos, elementos para realizar inventos, como troncos, cañas, piedras, semillas, etc. En definitiva, el espacio exterior

**Ilustración 19.** La importancia del tiempo para observar al otro.

¹⁰ “Un pati on no només se surt a jugar”. Programa Blog de Mestres. Catalunya Radio. 13 de enero de 2013.

proporciona nuevas vivencias y experimentación constante y está a disposición de los alumnos en todo momento.



Ilustración 20. El espacio exterior ofrece múltiples oportunidades.

Navarro explica en su ponencia que los ambientes no son una metodología sino una pedagogía, una reflexión sobre como acompañar a los niños en el día a día y cómo hacer de nuestra intervención algo significativo para el desarrollo del niño.

Como conclusión, utiliza una cita de Korczak que define claramente la escuela que desean: “una escuela en la que los niños no hacen lo que quieren, sino que aman lo que hacen”.

Esto es lo que intentamos en la propuesta de proyecto que presentamos a continuación. La creación de unos espacios de vida para los niños del segundo ciclo de Educación Infantil. Unos ambientes que den lugar al desarrollo integral de los alumnos y que faciliten la integración a través del conocimiento mutuo, la solidaridad y la cooperación.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

6.1. INTRODUCCIÓN

La propuesta de intervención educativa de este Trabajo Final de Grado se centra en la aplicación del método de aprendizaje por ambientes. El proyecto pretende implementar una práctica activa y participativa, para que los alumnos sean los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

El centro para el que se realiza la propuesta es el CEIP Rossend Montané, de Sant Pere Molanta (Olèrdola). Este pequeño municipio de la provincia de Barcelona tiene poco más de 600 habitantes. El centro también acoge alumnos de las urbanizaciones próximas al pueblo. Se trata de un tipo de familias de clase media, con trabajos especializados, sobretodo relacionados con la viticultura, enología y el sector de servicios. En general, las familias tienen suficientes recursos, hay poca inmigración y apenas se ven casos de pobreza infantil.

Los profesionales de este centro siempre se han mostrado abiertos al cambio y a probar nuevas metodologías. Hace cuatro cursos empezaron a trabajar por proyectos, después de una formación de la Consejería de Educación. Sin embargo, este método no ha sido aplicado de una manera eficaz y han vuelto a reproducir los esquemas de la enseñanza tradicional. Por ejemplo, muchas veces son las maestras quienes escogen los temas

sobre los que van a trabajar y no los alumnos, partiendo de una necesidad exterior como es el cumplimiento del currículum. Cuando se presenta el tema a los niños, se trabaja a partir de fichas sobre ese tema y no se fomenta la libertad de movimiento ni la creatividad. La parte positiva que se ha conseguido es la implicación de las familias, ya que los padres realizan trabajos de investigación para que los hijos los expongan en clase. Sin embargo, este logro no es suficiente y el método se ha revelado ineficaz, ya que no es provechoso ni para los alumnos ni para los maestros.

Los alumnos se muestran aburridos, no se implican en lo que están aprendiendo y se muestran desganados a la hora de realizar sus tareas. Algunos maestros, están conformes con este tipo de método e incluso creen que son innovadores, pero la mayoría tiene ganas de cambiar. Este Trabajo Final de Grado realiza una propuesta que significa un cambio real en el paradigma educativo e implementa una metodología más activa, participativa y motivadora. De esta manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser mucho más enriquecedor, tanto para los alumnos como para los maestros.

Hoy en día, la sociedad necesita una escuela que enseñe a los niños a buscar información, a hacerse preguntas, a solucionar problemas, a ser creativos, a trabajar en equipo, a ser responsables de su propio aprendizaje, etc.

Los alumnos tendrán la libertad de escoger el ámbito en el que quieren investigar, partiendo de sus propios intereses. Aprenderán de forma vivencial y global nociones propias de todas las áreas del currículum, construyendo un aprendizaje significativo, próximo y real. Además, ayudaremos a crear nuevos ámbitos para las relaciones sociales de los alumnos, trabajando en pequeños grupos heterogéneos de investigación en los que podrán conocerse mejor, ayudarse y respetarse.

En definitiva, este proyecto puede mejorar la motivación de los alumnos, el proceso de enseñanza-aprendizaje y las relaciones entre iguales.

6.2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DEL PROYECTO

6.2.1. Objetivos generales

- Realizar una propuesta de innovación educativa concreta que consiga una enseñanza activa, participativa y motivadora en el segundo ciclo de Educación Infantil, a través de la introducción del método de ambientes de aprendizaje.
- Conseguir una mejora en el clima de clase, la cooperación, integración, la participación, la motivación y los resultados de los alumnos a través de los ambientes de aprendizaje.

6.2.2. Objetivos específicos

- Diseñar siete ambientes de aprendizaje que sean complementarios y que ofrezcan oportunidades ilimitadas para relacionarse con ellos y poner en juego diversos lenguajes expresivos.
- Alcanzar los objetivos y contenidos curriculares de forma globalizada y enriquecedora, a través de las propuestas que se encuentren en los ambientes, en los que vayan surgiendo las áreas de forma transversal.
- Disponer el espacio y los materiales de manera atractiva y provocativa, para conseguir acciones diversas en los alumnos y relegar al maestro a un papel de observador y guía.
- Potenciar la inquietud, la curiosidad, las ganas de aprender entre los alumnos, dejándolos escoger los ambientes en los que quieren trabajar, partiendo del propio interés de los alumnos, para poder proporcionar instrumentos para la indagación y la investigación.
- Fomentar una mejor relación social entre los alumnos de diversas edades, potenciando la integración y valores como la solidaridad y la cooperación.
- Facilitar la participación de las familias en el desarrollo de los ambientes, ofreciendo oportunidades para que entren en las aulas y guíen o ayuden a los alumnos en sus descubrimientos, consiguiendo una relación familia y escuela mucho más rica.

6.3. METODOLOGÍA

La puesta en marcha de la propuesta de ambientes de aprendizaje se plantea en tres fases:

6.3.1. Primera fase: Formación del profesorado y sensibilización de toda la comunidad educativa.

Para que la implantación de los ambientes de aprendizaje en la etapa de educación infantil sea exitosa, el profesorado debe estar concienciado y debe tener las herramientas necesarias para implantar una metodología innovadora. Por esta razón, creemos sumamente importante la participación de las maestras en un plan de formación que confiera información y apoyo en esta aventura.

La escuela contará con el asesoramiento de un formador de la Asociación de Maestros Rosa Sensat (Barcelona) que seguirá en contacto con la escuela para ver cómo se va desarrollando el proyecto y tutorizar a los maestros durante el proceso de innovación. Las maestras participarán en un curso de 30 horas¹¹ durante el mes de julio. También se visitarán la Escuela Congrés-Indians y El Martinet.

¹¹ Ver anexo 2. <http://www.rosasensat.org/cursos/116/104/>

Por otro lado, a principio de curso se realizarán algunas reuniones con toda la comunidad educativa en las que se explicará la nueva metodología y se pedirá la implicación y participación de las familias.

6.3.2. Segunda fase: Implantación de la nueva metodología en las aulas de infantil

Esta fase comprende dos momentos: el momento de organización previa, en el que los alumnos no están presentes en los ambientes, y el momento de práctica educativa en el que los alumnos son los protagonistas.

6.3.2.1. Organización previa

Los maestros de la escuela Rossend Montané deberán abordar diversas cuestiones relacionadas con la organización las semanas previas al inicio de curso: la elección de los ambientes y la organización de alumnos, maestros, espacios y tiempos.

a) Elección de los ambientes

Éste es el momento de organizar los ambientes de aprendizaje, teniendo en cuenta todo lo expuesto sobre la disposición de materiales y propuestas para que se pueda empezar a llevar a cabo la actividad escolar.

Creemos de vital importancia que los profesores se impliquen en la puesta en marcha de los ambientes y para ello utilizarán la formación recibida para poder decidir qué tipo de ambientes se adaptan a las características y necesidades de la escuela. Para este proyecto presentamos una propuesta que debe ser inspiración o modelo. La propuesta de ambientes que desarrollaremos en los próximos apartados de este Trabajo Final de Grado es la siguiente: ambiente de la luz, ambiente artístico, de construcciones, experimental, de juego simbólico, de movimiento y cuerpo y ambiente exterior.

b) Organización de alumnos, maestros, espacios y tiempos

Pese a que la organización de los alumnos, maestros, espacios y tiempos debe planificarse conjuntamente en el claustro de profesores, este Trabajo de Final de Grado se atreve a realizar una propuesta a modo orientativo.

En cuanto a los alumnos, este proyecto realiza una propuesta que consigue reducir la ratio a 13 alumnos por ambiente, que está dentro de las recomendaciones de Gil *et al.* (2013) que hablan de unas ratios lo más bajas posibles, de entre 8 y 15 alumnos por ambiente.

Grupo	Número de alumnos
P3	24
P4	22
P5A	22
P5B	23
Total	91

Tabla 3. Número de alumnos por grupo.

El total de alumnos en infantil es de 91. Divididos en 7 ambientes, son un total de 13 alumnos por ambiente. Una ratio que consideramos oportuna.

Los mismos alumnos son los que decidirán cada día en qué ambiente quieren pasar la mañana, sin ningún tipo de restricción. No debemos tener miedo a que los alumnos

decidan estar siempre en el mismo lugar, ya que si lo necesitan para estar más seguros, no es buena idea intentar forzar que salgan de su zona de seguridad. Lo más probable es, sin embargo, que ellos mismos se vayan distribuyendo y acaben conociendo todos los ambientes, ya que los niños son curiosos por naturaleza (Gil *et al.*, 2013).

En lo que se refiere a los maestros, se necesitará la implicación de las cuatro tutoras, más las dos maestras de refuerzo y tres especialistas (música, educación física y educación especial). El propósito es que haya un adulto de referencia por ambiente más dos que puedan servir de refuerzo y vayan cambiando de espacio, ya que hemos visto en algunas experiencias que la presencia de un solo adulto por ambiente resulta escasa.

Los espacios que se utilizarán serán las cuatro aulas de referencia de los cuatro grupos, el espacio exterior, el aula de psicomotricidad y el pasillo.

Una propuesta de distribución de los ambientes podría ser la siguiente:

Tabla 4. Disposición de los ambientes por aulas.

Espacios	Ambientes
Aula de P3	Ambiente artístico
Aula de P4	Ambiente de juego simbólico
Aula de P5A	Ambiente de la luz
Aula de P5B	Ambiente experimental
Pasillo	Ambiente de construcciones
Aula de psicomotricidad	Ambiente de movimiento y cuerpo
Patio de infantil	Ambiente exterior

En cuanto a la distribución de los tiempos, la propuesta se inspira en la distribución de la jornada de la Escuela Congrés-Indians. Los ambientes de aprendizaje deben ser la actividad prioritaria del centro, y por ello se plantean dos franjas horarias dedicadas a los mismos durante la mañana, separadas por la hora del almuerzo. Por las tardes, el centro puede organizar talleres y actividades más dirigidas.

Se procurará que los ambientes vayan evolucionando durante el curso para provocar nuevos aprendizajes entre los alumnos. La observación sistemática nos informará sobre si un ambiente necesita cambios y de qué estilo.

6.3.2.2. Práctica educativa en los ambientes de aprendizaje

Un segundo momento de la fase de implantación de la nueva metodología es aquél en el que alumnos y maestros ya están utilizando los ambientes de aprendizaje.

a) Principios metodológicos

En esta fase, los maestros deben tener en cuenta los principios metodológicos que sustentan la propuesta y de los que hemos hablado extensamente en el marco teórico. En los ambientes de aprendizaje se concibe el alumno como protagonista del su propio aprendizaje, que parte de sus intereses y que se forma de una manera natural, sin

presiones ni directrices estrictas. Por lo tanto, debemos dejar a los niños investigar en plena libertad de movimiento y acción, ofreciéndoles todos aquellos recursos para que puedan expresarse en la multitud de lenguajes que poseen (Malaguzzi, 2005), que no se queden limitados por las acciones del maestro, que debe ejercer el papel de guía y observador.

Los espacios deben ser facilitadores de la actividad y provocadores, para que los niños sientan curiosidad y formulen preguntas e hipótesis que les conduzcan a un nuevo aprendizaje. En definitiva, nos estamos refiriendo a los principios metodológicos de la nueva escuela.

b) Observación y constante reflexión

Durante la acción educativa en los ambientes de aprendizaje es de vital importancia la labor de observación para poder ir adecuando las propuestas a las necesidades de los niños. Al ser una metodología innovadora, los ambientes de aprendizaje deben pasar por un período de pruebas, de ensayos, en el que todos los miembros de la comunidad educativa vayan adaptándose y haciéndose suyos los ambientes.

Si queremos que los ambientes funcionen y acompañen a los alumnos en su proceso de crecimiento, debemos estar concienciados de la necesidad de una constante reflexión sobre la metodología, los espacios, los materiales, las relaciones que se establecen en los ambientes, etc. No es posible imaginar que planteamos un ambiente concreto y sea inamovible durante el curso. El ambiente debe ser orgánico y debe ir modificándose en dos sentidos: por un lado, el ambiente cambia gracias a las modificaciones que realizan los alumnos a través de sus descubrimientos y las huellas que dejan constancia de su trabajo diario. Por otro lado, los maestros influyen en la transformación de los ambientes documentando esas interacciones y dotándolas de significado, realizando cambios en las propuestas siempre que se considere necesario.

6.3.3. Tercera fase: Valoración del proyecto

Durante el curso, los maestros realizarán sesiones trimestrales de valoración del proyecto y podrán comentar, compartir dudas y experiencias. Además, como ya hemos comentado, contarán con el asesoramiento de un experto externo para solventar los problemas que puedan surgir. Por lo tanto, proponemos una evaluación formativa de todo el proceso para poder ir mejorando la propuesta continuamente.

De la misma manera, a final de curso, los maestros realizarán una sesión de valoración del proyecto y se les invitará a participar en la memoria de curso, consensuando los puntos que creen que se deben mejorar para encarar el siguiente curso.

En el apartado de evaluación se explicará esta fase de valoración con detenimiento.

6.4. DESTINATARIOS

Alumnos de segundo ciclo de Educación Infantil (3 a 6 años).

6.5. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

La propuesta que desarrollaremos a continuación se compone de siete ambientes que representan la globalización de todas las áreas del currículum de infantil y se han pensado como potenciadores de todas las capacidades de los niños, para un desarrollo integral de los mismos.

Siguiendo a Loughlin y Suina (2002) hemos organizado los ambientes a partir de seis elementos esenciales para la dotación para el aprendizaje: materias primas para manipular y experimentar, utensilios con los que crear, fuentes de información acerca de los temas que pueden ser investigados (libros, fotografías, mapas conceptuales, etc.), recipientes que contengan los materiales, espacios de trabajo que estén vacíos e inviten al trabajo, y finalmente, instalaciones para la exposición de los trabajos y para las comunicaciones.

Los autores comentan algunas experiencias y recuerdan que sólo cuando se cumplían estas seis condiciones en cada ambiente era posible que “los niños encontraran y desarrollaran cosas interesantes para hacer y que sus actividades resultaran productivas para el aprendizaje” (Loughlin y Suina, 2002, p.96).

A continuación describiremos cada uno de los ambientes planteados, resaltando el concepto de microespacios y las relaciones que pueden establecerse entre ellos. Todos los ambientes tendrán una estructura común sobre la que se irá construyendo la propia identidad de cada ambiente en concreto. Teniendo como referencia las experiencias comentadas anteriormente, hemos creído conveniente construir los siguientes microespacios comunes en cada ambiente:

- Lugar de reunión: espacio circular que puede marcarse con una alfombra y cojines o con sillas para que los niños tengan un lugar en el que reunirse y comentar sus investigaciones y descubrimientos. Este espacio también se utilizará en los momentos de reunión del grupo de referencia, como en el momento del almuerzo.
- Biblioteca: espacio cercano al lugar de reunión, formado por estanterías bajas que contengan libros de información y libros infantiles dedicados al tema del ambiente. En el anexo 3, presentamos una selección de libros para cada ambiente como recomendación. Para este espacio será muy importante la colaboración de las familias, que pueden prestar libros que crean que pueden conferir complejidad y profundidad a los ambientes. También se colaborará con la biblioteca de centro y la biblioteca municipal, para que este recurso no suponga un elevado coste económico.
- Almacén: Estanterías con utensilios y materiales diversos para manipular. Preferentemente utilizaremos materiales naturales y reciclados, ordenados en contenedores abiertos y transparentes.



Ilustración 21. Ejemplo de disposición provocativa de los materiales.

En cada ambiente se encontrarán materiales diferentes, ya que estarán relacionados con el ámbito específico. En el anexo 4, pueden encontrarse ejemplos de materiales y recipientes organizados por ambientes.

- Mesa taller: Mesa grupal con sillas y material para la expresión plástica al alcance.
- Exposición y comunicación: Espacio para mostrar las producciones y dejar muestra de los descubrimientos alcanzados. Además, encontraremos un rincón para que los niños puedan dejarse mensajes entre ellos y para los maestros.

A continuación, detallaremos los diferentes ambientes que conforman la presente propuesta, centrándonos en los aspectos característicos.

6.5.1. Ambiente de la luz

6.5.1.1. Justificación

Este ambiente nos traslada de pleno a las experiencias de Malaguzzi en las escuelas infantiles de Reggio Emilia. Este autor da mucha importancia al factor sorpresa, la curiosidad, fantasía, que despierta el contraste entre la luz y las sombras. Creemos que no podemos desperdiciar un recurso tan potente a la hora de provocar acciones y descubrimientos en los niños.

6.5.1.2. Objetivos

- Fomentar la curiosidad por la luz y las sombras.
- Potenciar la creatividad y la expresión a través de diferentes lenguajes.
- Investigar sobre las diferentes posibilidades que ofrece la luz.
- Apreciar las características de diferentes materiales y su capacidad de transformación (colores, opacidad, maleabilidad, etc.).
- Potenciar las relaciones sociales y el trabajo cooperativo.

6.5.1.3. Elementos definitorios

Además de los microespacios que hemos comentado de modo general, en este ambiente encontramos la mesa de luz y retroproyector.

La mesa de luz ofrece la posibilidad de experimentar con los materiales encima de una superficie lumínica, en la que se puede observar el comportamiento de la luz ante diferentes tipos de materiales (translúcidos y opacos). Además, la luz resalta características que podían haber pasado desapercibidas. También se puede experimentar con materiales naturales, como por ejemplo la arena.

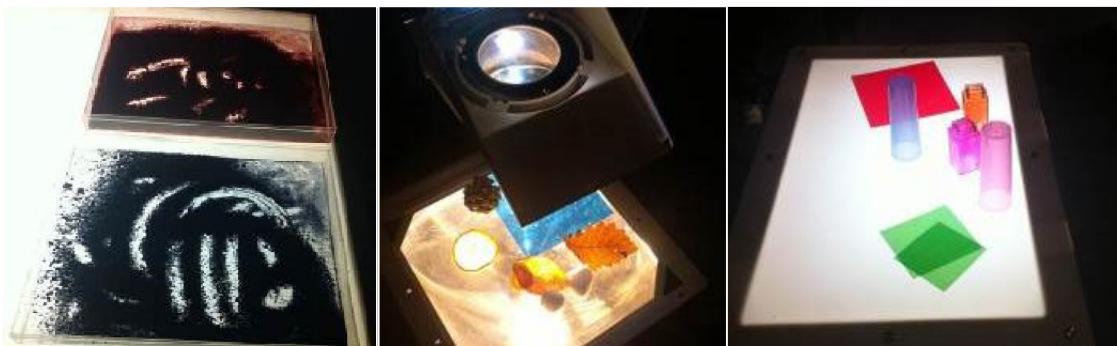


Ilustración 22. Experimentación sensorial y artística.

Ilustración 23. Materiales que pueden ser proyectados.

Ilustración 24. Experimentación científica.

El retroproyector, por su parte, tiene la capacidad de cambiar el ambiente por completo, ofreciendo un gran potencial sensorial. Si se proyecta una lámina azul como la de la fotografía 23¹², todo el ambiente cambiará de color. También permite conocer mejor los elementos de la naturaleza, ya que se pueden observar ampliados en la pared. Estos elementos provocan una gran curiosidad en los niños y despiertan su creatividad.

Se pueden combinar con un proyector para realizar sombras chinas o jugar con las propias sombras, así como con otros elementos lumínicos que podrían ser linternas, lámparas, farolillos, mangueras de luz, etc.

En la siguiente fotografía presentamos una interesante muestra de cómo un elemento lumínico puede complementar una actividad de construcción, dando complejidad y profundidad a la experiencia.



Ilustración 25. Construcciones y luz

6.5.2. Ambiente artístico

6.5.2.1. Justificación

El ambiente artístico se presenta como un taller de creación que potencie al máximo la capacidad expresiva de los niños. Siguiendo la concepción de “los cien lenguajes de los niños” de Malaguzzi, este ambiente se presenta como un espacio de múltiples recreaciones artísticas, entendiendo el arte en su más amplia concepción. Los alumnos se expresarán a través de la pintura, la escultura, la música y la palabra. Los niños encuentran placer y se realizan cuando conciben su capacidad para transformar el mundo exterior. Actuar sobre los materiales para crear una obra nueva es una forma creativa de poner en marcha la imaginación y la fantasía, pero también es una buena

¹² Todas las imágenes de este apartado, excepto la 25, son de creación propia, realizadas durante la exposición de la Jornada *Dels racons als ambients. Reflexions sobre l'organització dels espais, temps i materials*, que organizó la Asociación de Maestros Rosa Sensat y se llevó a cabo en Barcelona el 15 de marzo de 2014.

razón para ejercitar la motricidad fina y la coordinación óculo-manual. Además, se pone en juego un nuevo vocabulario relacionado con las acciones que se llevan a cabo y con las características de los elementos. Finalmente, la creación artística puede ser una forma de acercarse al mundo exterior y conocerlo mejor a través de la manipulación de los materiales que ofrece. Para este propósito, es necesaria la dotación de elementos naturales que pueden formar parte de las obras artísticas de los niños.

6.5.2.2. Objetivos

- Sensibilizar a los niños ante la obra artística en su sentido más amplio (pintura, escultura, literatura y música).
- Trabajar la expresión a través de múltiples lenguajes (visual y plástico, musical y verbal).
- Experimentar con diferentes técnicas y materiales plásticos.
- Iniciarse en las nociones de espacio y volumen a través de la creación escultórica.
- Potenciar las relaciones sociales y el trabajo cooperativo.

6.5.2.3. Elementos definitorios

El elemento característico del ambiente artístico es sin duda el taller de pintura y escultura. Los alumnos tienen en este espacio todo tipo de material pictórico a su disposición. Podrán utilizar caballetes o la mesa taller para realizar sus creaciones.

En el almacén encontrarán materiales¹³ con los que pintar, materiales para moldear, instrumentos y herramientas, material escolar así como una colección variada de material natural y reciclado para potenciar la creatividad artística. Los elementos podrán convertirse en parte de las creaciones artísticas o servir como modelo para reproducir o como fuente de inspiración. Los materiales se presentarán agrupados en bandejas que faciliten la visualización de los elementos y de fácil transporte. Siguiendo las recomendaciones de Loughlin y Suina (2002) se pondrán a disposición alfombrillas y maderas para delimitar el espacio de trabajo y facilitar así el grado de concentración de los alumnos.

El ambiente aportará un alto grado de información artística, con láminas de obras icónicas de nuestra cultura, libros dedicados a artistas y poetas, así como una variada exposición de las creaciones de los propios alumnos.



Ilustración 26. Elementos para provocar una creación artística con volumen.

¹³ Ver el anexo 4 para la relación de materiales.



Ilustración 27. Creación con pigmentos naturales.

Otro microespacio característico del ambiente artístico es la mediateca. La relación que existe entre la música y el arte plástico es innegable. Artistas de gran reconocimiento como Kandinski o Pollock encontraban su inspiración en la música. El ambiente que estamos creando, no quiere dejar de lado esta conexión que puede ser tan fructífera, y por tal razón, al lado de la biblioteca de arte, ofreceremos un ordenador portátil en el que habrá un reproductor con una extensa lista de música variada (desde música folklórica a música clásica, pasando por el jazz o el pop) y dos auriculares para acoger a un par de niños.

Además de escuchar música, el ordenador puede servir para escuchar cuentos o poemas que serán seleccionados previamente.

Los niños también podrán trabajar la expresión musical a través de algunos instrumentos que pueden desencadenar trabajos de discriminación auditiva, ritmo y tono fácilmente relacionables con la creación artística (dibujar un ritmo, por ejemplo). Este microespacio confiere una gran complejidad interdisciplinar al ambiente.

6.5.3. Ambiente de construcciones

6.5.3.1. Justificación

Las construcciones son otra manera de intervenir en el espacio para modificarlo. Las piezas de construcciones de madera son las más características y ofrecen múltiples opciones didácticas relacionadas con el desarrollo del pensamiento lógico-matemático. Con la acción de construir, el niño está trabajando en su organización espacio temporal, está en contacto con los conceptos numéricos y aquellos relacionados con el volumen, la longitud, el peso, el equilibrio, etc. También es posible clasificar las piezas por formas geométricas o colores, y realizar comparaciones y seriaciones.

6.5.3.2. Objetivos

- Experimentar con las diversas características de los objetos (forma, peso, volumen, superficie).
- Conocer las nociones de equilibrio.
- Trabajar la organización espacial.
- Realizar clasificaciones, comparaciones y seriaciones.
- Iniciarse en el conteo y la medición.
- Construir escenarios para el juego simbólico.
- Potenciar las relaciones sociales y el trabajo cooperativo.

6.5.3.3. Elementos definitorios

El principal elemento característico de este ambiente es un gran espacio central vacío para acoger las construcciones de los alumnos. En el almacén encontrarán numerosas cajas transparentes con piezas para construir. Las más conocidas son las piezas de madera de diferentes formas y tamaños. Este proyecto aboga por piezas sin pintar, que ofrezcan el color de la madera y que no distraigan con colores demasiado llamativos, para que los niños puedan centrarse en las características básicas de la pieza.

Además de las piezas de madera, las construcciones podrán formarse con otros objetos de diferentes materiales y medidas lo que ofrece múltiples opciones de experimentación sensorial, conocimiento del entorno y participación de las familias. Además de materiales con los que construir,



Ilustración 28. Materiales naturales con los que construir.

creemos interesante presentar materiales con los que unir las construcciones y crear rutas (papel de periódico, papel de wc, cuerdas, etc.). De esta manera los niños podrán profundizar en la organización espacial y su representación. Todos los materiales se encontrarán en las estanterías del almacén, ordenados y clasificados en recipientes transparentes que permitan una buena visibilidad. También se pueden presentar materiales en el espacio, organizados de manera atractiva.

Otro microespacio de este ambiente es el dedicado al juego simbólico, ya que a través de sus creaciones, los niños construyen una nueva realidad que normalmente se aprovecha para realizar un juego simbólico complejo, para el que dotaremos de figuras humanas, animales y coches.

Creemos que las construcciones pueden encender la curiosidad por la medición y la representación gráfica de las mismas. Por esta razón, en la mesa taller, los niños tendrán a su disposición metros, reglas, escuadras y cartabones, compases, etc.

Por otro lado, se encontrarán mapas simples de su entorno cercano con los edificios más importantes resaltados. Este material puede ser una provocación para que intenten crear monolitos con las construcciones y marcar los hitos de las rutas que conocen y acabar así, representando sus mapas cognitivos.

El ambiente dotará de libros e información visual relacionada con la arquitectura (planos, maquetas, fotografías de monumentos del entorno cercano) para inspirar a los alumnos. Se harán fotografías de las construcciones y se expondrán en el ambiente.

6.5.4. Ambiente experimental

6.5.4.1. Justificación

Como resultado de la opción pedagógica que hemos escogido, la experimentación está presente en todos los ambientes que conforman esta propuesta de innovación educativa. Sin embargo, creemos oportuno dedicar un ambiente a este ámbito, para introducir un acercamiento más científico al conocimiento del entorno.

El ambiente experimental está pensado para ofrecer estímulos que conlleven preguntas, hipótesis, experimentos, comprobaciones y resultados. Los niños tienen una curiosidad innata, unas ganas terribles de aprender, de comprender el porqué de los fenómenos que nos rodean, en definitiva, de hacer suyo el mundo en el que viven.

La experimentación permite desarrollar el pensamiento científico y organizar las acciones para conseguir un objetivo final. En este ambiente los niños pueden aprender a observar, a planificarse, a adelantar acontecimientos, a equivocarse y rectificar, etc. Además, los materiales naturales para observar también pueden llevar a ejercicios de conteo o a su reproducción artística.



Ilustración 29. Materiales naturales para observar, contar y crear.

6.5.4.2. Objetivos

- Trabajar las capacidades de atención y observación.
- Manipular diferentes materiales y observar diferentes fenómenos (flotación, disolución, coloración, solidificación, imantación, etc.)
- Seguir un plan de trabajo, trabajar con hipótesis y conseguir un objetivo prefijado.
- Conseguir la abstracción del conocimiento y su representación gráfica.
- Potenciar las relaciones sociales y el trabajo cooperativo.

6.5.4.3. Elementos definitorios

El principal elemento característico de este ambiente es una estantería baja delante de una ventana en la que podemos encontrar todos aquellos materiales relacionados con la observación: lupas, lupa binocular y microscopio. En este lugar también se facilitarán libretas y lápices para quien desee llevar el registro de las observaciones.

Por otro lado, en el almacén encontramos elementos relacionados con la manipulación científica: probetas, cuenta-gotas, vasos de precipitado, jeringas, tubos, recipientes transparentes, cucharas, balanzas, etc. para la manipulación de los materiales. Estos materiales deben ser diversos y provocar la investigación en los niños.

Loughlin y Suina (2002) creen que presentar los materiales todos mezclados podría desorientar a los niños y proponen la creación de bandejas que provoquen la experimentación. De esta manera no se hace necesaria la intervención directa del maestro y los alumnos pueden experimentar autónomamente. Algunos ejemplos de bandejas para la experimentación podrían ser:

1. Materiales a granel con una báscula para pesar.
2. Materiales que flotan y otros que se hunden, con un recipiente transparente lleno de agua.
3. Materiales metálicos e imanes.
4. Agua, cuenta-gotas y colorante alimentario o aceite.
5. Cubitos de hielo y agua tibia.

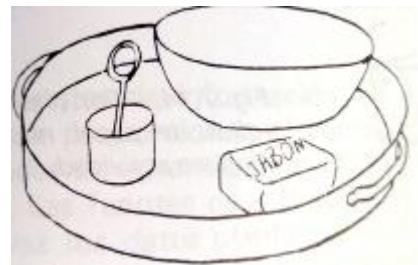


Ilustración 30. Bandeja para crear pompas de jabón, Loughlin y Suina (2002, p.179).

Por otro lado, se dejará un espacio para la abstracción del conocimiento en la mesa taller, donde se encontrarán materiales plásticos que son también susceptibles de participar en los experimentos.

6.5.5. Ambiente del juego simbólico

6.5.5.1. Justificación

El juego simbólico es una de las actividades por excelencia de los niños de la etapa de educación infantil. A través de la imitación de las conductas de los adultos consiguen aprehender el mundo que les rodea, dotándolo de significado. Además, en estos juegos se da una importante interacción social que es básica para el desarrollo socioemocional de los niños. En el ambiente de juego simbólico los alumnos pueden dar rienda suelta a su imaginación y fantasía, llegando a acuerdos con sus compañeros, canalizando emociones y deseos.

6.5.5.2. Objetivos

- Fomentar el desarrollo socio-afectivo a través del juego simbólico.
- Crear espacios para la imitación de las actividades de los adultos.
- Potenciar la expresión verbal.
- Introducirse al lenguaje matemático.
- Potenciar las relaciones sociales y el trabajo cooperativo.

6.5.5.3. Elementos definitorios

Como complemento a los microespacios comunes en los ambientes, el ambiente de juego simbólico ofrecerá el microespacio doméstico, en el que los alumnos encontrarán una recreación de una vivienda familiar, que podría encontrarse en un nivel más elevado para crear un espacio más íntimo. En este lugar, los niños podrán jugar a

cocinar, a cuidar a las muñecas, realizar tareas del hogar, o representar a la mamá que tiene prisa o al papá que llega de trabajar, por ejemplo.

El ambiente de juego simbólico debe potenciar la creatividad de los niños, intentando que sean ellos los que construyan sus representaciones a través de materiales poco específicos. Evitaremos los elementos de plástico, con pocas oportunidades sensoriales y que predefinen demasiado la acción de los niños. En la cocina, por ejemplo, los niños encontrarán hierbas secas que son potencialmente cualquier comida que ellos quieran imaginar.

Además de la casa, se pueden organizar otros microespacios relacionados con los oficios. La tienda puede ser una buena oportunidad para que surjan oportunidades para los aprendizajes relacionados con el conteo o las sumas sencillas. Por esta razón, los niños deben tener a mano libretas pequeñas para realizar sus cálculos. Además, servirán para que los mayores puedan escribir rótulos de los objetos que se venden en la tienda.

Otro microespacio para el juego simbólico será la enfermería. Los niños encontrarán los elementos básicos para imitar a los médicos y curar a sus pacientes, que pueden ser muñecas u otros compañeros. Este espacio puede dar lugar al conocimiento de las partes del cuerpo humano, así como las enfermedades más frecuentes en edades tempranas. Intentaremos que los materiales utilizados sean reales, por lo que pediremos la colaboración de las familias que trabajen en servicios médicos.

Durante el curso, y atendiendo a los intereses de los alumnos, se pueden proponer microespacios como la carpintería, un taller de costura o telar, la farmacia, la zapatería (interesante para realizar experimentos relacionados con las medidas), etc.

Finalmente, cabe recordar que en la mesa taller los niños tendrán a su disposición material para la expresión plástica. Pueden crear carteles, retratos, dibujos para adornar los diferentes microespacios, o lo que necesiten para completar su juego.

6.5.6. Ambiente de movimiento y cuerpo

6.5.6.1. Justificación

Como exponen Gil *et al.* (2013) todos los niños sienten la necesidad de moverse. De hecho, es a través de ese movimiento cada vez más controlado y dirigido a un objetivo concreto, que los niños van creando sus propios aprendizajes. A medida que crecen, desarrollan una mejor concepción de su propio cuerpo y sus capacidades. Creemos que



Ilustración 31. Muestra de juego simbólico que evita el uso de elementos de plástico.

es importante dotar de oportunidades para que los niños exploren sus movimientos y creen un autoconcepto positivo a partir de la evolución de sus capacidades motrices.

La propuesta que presenta este Trabajo de Final de Grado parte de la base de que los niños no deben pasar la mayoría de rato que están en la escuela estando sentados. La pedagogía activa aboga por la libertad de movimiento de los niños, que pueden aprender a autorregularse y que saben permanecer sentados cuando necesitan realizar trabajos de concentración. Por lo tanto, todos los ambientes son susceptibles de crear espacios para el movimiento. Sin embargo, creemos importante dotar un ambiente en el que los alumnos puedan realizar movimientos más amplios y complejos, y este será, junto con el ambiente exterior, el ambiente de movimiento y cuerpo.

6.5.6.2. Objetivos

- Favorecer la creación de una buena autoimagen y un autoconcepto positivo, potenciando la autoestima a través de la superación de obstáculos.
- Experimentar las posibilidades motoras del propio cuerpo y profundizar en la construcción del esquema corporal.
- Favorecer el desarrollo de destrezas motoras complejas, del control tónico-postural y del equilibrio.
- Potenciar el desarrollo de la organización espacial.
- Fomentar la expresión corporal a través de la danza, los disfraces y la psicomotricidad gruesa.
- Potenciar las relaciones sociales y el trabajo cooperativo.

6.5.6.3. Elementos definitorios

Los elementos característicos de este ambiente son las hamacas de ropa para balancearse, las rampas y escaleras de madera para subir y bajar, las cajas de cartón para crear circuitos, entrar o salir, la colchoneta para saltar y las espalderas para trepar. En el centro hay un castillo elevado de madera, con un tobogán por el que deslizarse.

No se trata de un ambiente que es un simple gimnasio. En él se dan opciones para el diálogo entre los lenguajes de los niños: existe un microespacio con espejos y material para los disfraces y el maquillaje, en el que se une movimiento, conocimiento del propio cuerpo y juego simbólico. Un niño puede disfrazarse y subir al castillo para vigilar si se acerca el enemigo, por ejemplo. Cabe recordar que también se contempla en este ambiente el microespacio de la biblioteca, ya que no podemos pretender que los niños estén toda la mañana realizando ejercicio físico.

La mesa taller en este ambiente es un escritorio alargado con taburetes bajos, que ocupa poco espacio, ya que las propuestas de este ambiente necesitan espacios amplios. Este microespacio ofrece la posibilidad de abstraer las emociones y sensaciones que se viven en el espacio motriz, interiorizarlas y plasmarlas en una creación pictórica o de

moldeado. En la pared hay una pizarra para anotar lo que se deseé o hacer trazos grandes evocando los movimientos realizados en las actividades motrices. Además, las tizas pueden utilizarse para marcar distancias y medirlas a través de patrones personales (número de pasos, por ejemplo).

Finalmente, se ofrece la posibilidad de escuchar música y danzar gracias a un radiocasete y a una exposición de discos compactos que se irán renovando periódicamente.

6.5.7. Ambiente exterior

6.5.7.1. Justificación

Nuestro proyecto cree en una escuela abierta y flexible, que incorpora el espacio exterior como un lugar educativo que ofrece múltiples opciones para el aprendizaje significativo. El ambiente exterior se plantea como un espacio de libre circulación: los niños pueden entrar y salir para que además de ser fuente de descubrimientos, actúe como refuerzo a las investigaciones que se llevan en el interior. Como recalcan Gil *et al.* (2013) el espacio exterior debe ser planificado con la misma minuciosidad que el interior y deben aprovecharse la infinitud de estímulos que proporciona de manera natural.

6.5.7.2. Objetivos

- Fomentar el desarrollo psicomotriz.
- Sensibilizar en el amor y el respeto a la naturaleza.
- Trabajar la responsabilidad y la constancia a través del conreo de un huerto.
- Ofrecer posibilidades para la observación y la investigación del entorno más cercano.
- Potenciar las relaciones sociales y el trabajo cooperativo.

6.5.7.3. Elementos definitorios

El ambiente exterior ofrece opciones para el movimiento amplio y libre de los niños: montañas de arena, troncos, columpios, rampas, balancines, triciclos, etc.

Sin embargo, el patio no puede reducirse a estos elementos, y para ofrecer una mayor complejidad de estímulos, aprovechando lo que la naturaleza nos ofrece, se han pensado los siguientes elementos.

Uno de los elementos característicos es el huerto de la escuela, en el que los niños podrán conrear diferentes verduras y hortalizas. Este espacio tiene un gran potencial en cuanto al conocimiento del medio pero también tiene implicaciones relacionadas con la buena alimentación y la salud. También permite trabajar los hábitos y las responsabilidades. Pero lo mejor de todo, es la ilusión de los niños al observar cómo crecen las verduras y al recoger el fruto de su trabajo.

En un lugar reservado, que puede ser debajo de un porche o en una caseta, se ofrecerán objetos para el almacenaje (bandejas pequeñas para colocar piedras, insectos, caracoles, hojas, etc.), elementos para la observación (lupas, catalejos) e instrumentos para la medición (metros y reglas) para que los alumnos puedan analizar el entorno natural: avistar pájaros, observar hormigas, medir las tomateras o las hojas de los árboles que han caído en otoño, entre un largo etcétera de posibilidades de aprendizaje interdisciplinar.

Otros materiales que se encuentran en este ambiente son los que pueden suscitar juegos populares como los bolos, malabares, sacos, cuerdas y pelotas.

Otro elemento interesante para estudiar en el exterior es el sonido. Se preparará una instalación que emita sonidos con el movimiento del aire, como pueden ser móviles de pechinias o piezas de marfil. También podemos colgar a los árboles cintas con cascabeles que los niños puedan zarandear. Además, podemos crear una instalación para escuchar la voz del otro a través de dos embudos y un tubo que esté enterrado bajo tierra. Los niños escucharán desde lejos sin necesidad de gritar y trabajarán la comunicación y la atención.

Para terminar, los alumnos tendrán en la escuela un equipo para poder salir al exterior incluso en días de lluvia (botas de agua y chubasquero). En el espacio exterior habrá recipientes para poder recoger el agua y utilizarla más adelante para medir la intensidad de la lluvia y para regar el huerto cuando no llueva. También relacionada con los fenómenos meteorológicos, encontramos la instalación de molinillos de viento de diferentes tamaños por todo el espacio exterior. Los alumnos podrán fijarse en ellos los días de más viento. Durante los meses de verano se puede proponer una instalación para jugar con el agua y refrescarse.

En conclusión, se trata de aprovechar la excepcionalidad climatológica, ya que puede ofrecer nuevos estímulos para el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños.

6.6. TEMPORALIZACIÓN

El proyecto para implantar la metodología de ambientes de aprendizaje se plantea para todo un año académico. Se iniciará durante el verano, con la formación del profesorado y terminará a final de curso, con la valoración final y la inclusión de las conclusiones en la memoria de final de curso del centro.

A continuación presentamos un cronograma con la concreción temporal de las fases de desarrollo del proyecto. Sin embargo, somos conscientes de que este cronograma puede variar. Lo que encontraremos a continuación es simplemente la base sobre la que empezar a construir. Partimos de la idea de que los ambientes serán los mismos durante todo el curso, pero preferimos dejar este aspecto abierto para ver hacia dónde derivan los ambientes en el proceso de adaptación a las necesidades de los alumnos.

Las valoraciones trimestrales deben servir para saber si es necesario modificar algún aspecto de cada ambiente o incluso modificarlo totalmente.

De la misma manera, las actividades planificadas son simplemente una previsión de lo que puede darse en el aula, pero también queremos ser flexibles en este aspecto, ya que dependerán de cada ambiente concreto y de las propuestas que surjan de los alumnos, las familias, la comunidad educativa y el entorno social de la escuela. Queremos ser una escuela abierta, no podemos realizar una temporalización rígida o cerrada.

CRONOGRAMA	Jul	Set	Oct	Nov	Di	En	Feb	Mar	Ab	May	Ju
FASE 1: Formación y sensibilización											
Formación de profesores	X										
Reuniones informativas		X									
Seguimiento y tutorización (reuniones, entrevistas...)		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
FASE 2: Implementación de la nueva metodología											
1. Organización previa											
Sesión de propuesta de ambientes		X									
Organización de alumnos, maestros, espacios y tiempos		X									
2. Práctica educativa											
Sesiones diarias en los ambientes			X	X	X	X	X	X	X	X	X
- Investigación, recopilación de información			X	X	X	X	X	X	X	X	X
- Experimentación, análisis, resolución de problemas por grupos			X	X	X	X	X	X	X	X	X
- Puesta en común de los descubrimientos			X	X	X	X	X	X	X	X	X
- Reflejo de los aprendizajes en el ambiente			X	X	X	X	X	X	X	X	X
- Salidas y visitas			X	X	X	X	X	X	X	X	X
- Observación y reflexión del adulto			X	X	X	X	X	X	X	X	X
FASE 3: Valoración de la intervención educativa											
Evaluación formativa			X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sesiones de valoración trimestrales					X			X			X
Sesión de valoración final											X
Conclusiones y redacción del plan de mejora											X

Tabla 5. Cronograma de la implantación del proyecto de aprendizaje por ambientes.

6.7. RECURSOS

6.7.1. Recursos personales

Para llevar a cabo el proyecto de ambientes de aprendizaje se debe implicar a toda la comunidad educativa.

- Alumnos: Alumnos del segundo ciclo de la etapa de educación infantil.
- Maestros de la etapa de infantil y especialistas.
- Personal no docente: toda la comunidad educativa es un referente para los alumnos.
- Familias: La implicación de las familias es crucial para el éxito del proyecto.
- Todo el entorno: Nuestro objetivo es implicar a toda la comunidad y saltar los muros del colegio, realizando salidas y recibiendo visitas de todas aquellas personas que puedan aportar algo significativo a nuestros ambientes.

6.7.2. Recursos materiales

Los ambientes de aprendizaje deben ser espacios con un buen repertorio de material fungible, que se debe ir cambiando para ofrecer nuevas oportunidades a los alumnos. En el anexo 4, presentamos una relación exhaustiva de los materiales que pueden ir presentándose en los ambientes durante el curso. Los podemos dividir en:

- Material escolar: Los alumnos deben tener a su abasto todo aquel material escolar que puedan necesitar para realizar sus tareas y poder expresar sus descubrimientos.
- Material reciclado: Este tipo de material se irá recopilando con la ayuda de toda la comunidad educativa, y debe estar a disposición de los alumnos para que puedan crear, construir, experimentar, manipular... Según las investigaciones que tengamos entre manos y las necesidades que vayan surgiendo, pediremos que nos traigan un tipo de material u otro.
- Material natural: Pediremos a toda la comunidad educativa que colabore aportando elementos naturales.
- Material lumínico: El ambiente de la luz es el ambiente que requiere de una aportación material más específica. Nos referimos al retroproyector, la mesa de luz y las piezas de construcción translúcidas de metacrilato.
- Libros, revistas y materiales didácticos: Para cada ambiente crearemos una pequeña biblioteca en el aula, que puede contener libros informativos relacionados con el ambiente y libros infantiles¹⁴.
- Aulas: Se desarrollaran los ambientes en el aula de grupo y en el espacio exterior, los pasillos y el aula de psicomotricidad.

6.7.3. Recursos económicos

Este proyecto no necesita de una gran inversión económica, ya que pretendemos reciclar material para potenciar la creatividad de los alumnos, incentivar la implicación

¹⁴ Ver el Anexo 3.

de las familias y conferir la idea de responsabilidad ecológica a nuestros estudiantes. Además, la escuela ya cuenta con una parte importante del material escolar necesario. Se destinarán 500€ para el material del ambiente de la luz.

La partida más importante del proyecto es la referente a la formación de los maestros y la figura del tutor externo que guiará el desarrollo del proyecto.

Se destinarán 175€ por maestra para la formación presencial que organiza la Asociación de Maestros Rosa Sensat. Las maestras que tomarán este curso son diez: las cuatro tutoras del segundo ciclo de educación infantil, los tres especialistas, las dos maestras de refuerzo y la directora del centro.

Además, se calcula pagar 50€ por hora al profesor que guiará la puesta en marcha del proyecto. Este profesional ha calculado la dedicación de unas 20 horas a tal efecto, entre reuniones, entrevistas y otras acciones de seguimiento, que deberán realizarse como mínimo una vez al mes.

Tabla 6. Recursos económicos.

Descripción	Precio/unidad	Unidades	Total
Formación	175€/curso	10 personas	1750€
Tutorización	50€/hora	20 horas	1000€
Partida de material			500€
Total			2600€

6.8. EVALUACIÓN

6.8.1. Objeto de la evaluación

La evaluación del proyecto se basa en el grado de consecución de los objetivos que se han planteado al inicio del proyecto. Los métodos de evaluación deberán dar información sobre si se ha conseguido una metodología de enseñanza activa, participativa y motivadora en el segundo ciclo de Educación Infantil. Además, durante el periodo de evaluación debemos concluir si los ambientes de aprendizaje han mejorado el clima de clase, la cooperación, integración, la participación, la motivación y los resultados de los alumnos.

En un plano más específico, deberemos preguntarnos si:

- ¿Los siete ambientes planificados se han llevado a cabo, se han complementado y han potenciado diversos lenguajes expresivos?
- ¿Se han alcanzado los objetivos y contenidos curriculares a través de un trabajo interdisciplinar?
- ¿El protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido el alumno? ¿Se ha potenciado su curiosidad y ganas de aprender?
- ¿Se ha prestado atención a la disposición del espacio y los materiales para que fueran provocadores de acciones diversas?

- ¿Ha mejorado la relación entre los alumnos? ¿Se ha fomentado el trabajo cooperativo?
- ¿Se ha conseguido una relación familia-escuela más rica?

6.8.2. Plazos de evaluación

Este proyecto establece diferentes momentos para la evaluación:

- Inicial/ diagnóstica:

Durante la formación de los profesores se pasará un cuestionario para que expongan en qué situación se encuentra el proceso de enseñanza y aprendizaje en el centro. Deberán puntuar del 1 al 5 el nivel de motivación y participación de los alumnos, la calidad de las relaciones sociales en el aula y el tipo de relación que se establece con las familias. Siendo el nivel 5 el más satisfactorio.

- Continua/ formativa:

La evaluación será formativa, en el sentido que durante todo el curso, las maestras deberán realizar registros de observación para poder analizar la aceptación de la nueva metodología por parte de los alumnos y su eficacia, así como la capacidad de organización del centro y de las maestras y la participación de las familias.

- Final/sumativa:

A final de cada trimestre y al terminar el curso, se realizará una sesión para compartir las diferentes visiones sobre el proyecto y para elaborar un plan de mejora de los puntos flacos de la implantación del nuevo método de aprendizaje, con la ayuda del tutor externo del proyecto.

También se pedirá a las maestras que vuelvan a puntuar del 1 al 5 los ámbitos evaluados en la evaluación inicial.

6.8.3. Agentes de evaluación

Los agentes implicados en la evaluación del proyecto son las propias maestras, los alumnos, y las familias.

6.8.4. Métodos de evaluación

Para saber si el proyecto que estamos exponiendo se ha implantado de manera satisfactoria y si se han conseguido los objetivos propuestos, se realizará una evaluación basada en la observación directa de las maestras. Se llevará un registro¹⁵ en cada ambiente, que recoja el grado de motivación, implicación y aceptación de los alumnos. Además, se recogerán los aspectos relacionados con los valores de ayuda, respeto mutuo y cooperación.

Por otro lado, a final de curso se pedirá a las maestras que cumplimenten un cuestionario sobre su grado de satisfacción en la puesta en marcha de la nueva

¹⁵ Ver anexo 5 para observar los instrumentos de evaluación del proyecto.

metodología, su motivación y los puntos fuertes y débiles del proyecto. Este cuestionario también servirá para medir el grado de implicación de las familias.

También se realizará un cuestionario al final de curso para que los alumnos expongan sus opiniones sobre lo que ha significado para ellos esta nueva forma de aprender a través de los ambientes y qué espacios han encontrado más interesantes.

En cuanto a la evaluación de los conocimientos aprendidos por los alumnos, se realizará a través de la comparación de las actividades que han ido realizando en los ambientes durante el curso. Ellos mismos pueden realizar esta reflexión para hacerse conscientes de todo lo que han aprendido. Estaríamos hablando de un método de autoevaluación.

Pese a que la autoevaluación es muy importante en consonancia con la metodología que estamos implantando en las aulas de infantil, también se llevarán a cabo actividades de heteroevaluación, en las que los profesores deberán concluir si se están consiguiendo los objetivos marcados por el currículum.

7. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

7.1. CONCLUSIONES GENERALES

7.1.1. Grado de consecución de los objetivos generales

En términos generales, podemos concluir que se ha desarrollado una propuesta de intervención educativa concreta, que implementa una metodología de enseñanza activa en la práctica educativa del segundo ciclo de Educación Infantil, a través de la introducción del método de aprendizaje por ambientes.

Sin embargo, esta intervención no se ha llevado a la práctica y por lo tanto, aunque los indicios sean muy sólidos, no tenemos evidencias fehacientes de que esta propuesta concreta tenga como resultado una mejora en el clima de clase, la cooperación, integración, la participación, la motivación y los resultados de los alumnos.

Lo que sí que se ha conseguido es realizar un encuadre teórico, legislativo y de experiencias relacionadas con el aprendizaje por ambientes, que sin duda ha dotado de profundidad reflexiva la propuesta de intervención.

7.1.2. Grado de consecución de los objetivos específicos

En un plano más específico, y dentro del ámbito teórico, no cabe duda de que se ha reflexionado sobre las implicaciones pedagógicas del cambio de paradigma entre la escuela tradicional y la escuela nueva. Se ha analizado de forma exhaustiva la importancia de la visión constructivista del aprendizaje en el método basado en los ambientes. También se ha podido reflexionar profundamente sobre las ideas de democracia y libertad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, se han conocido diferentes métodos globalizados de enseñanza. Todas estas consecuencias se

han logrado a través de la revisión bibliográfica sobre el tema y su análisis, para crear un discurso coherente en torno al aprendizaje por ambientes y sus antecedentes.

En cuanto al plano legislativo, el presente Trabajo de Final de Grado ha analizado la normativa educativa vigente que ampara la propuesta de innovación y que ha operado como un punto de referencia inicial.

En un plano más investigador, se han conocido y analizado de forma extensa diversas experiencias que se están llevando a cabo en nuestro territorio, a través de la asistencia a ponencias, la consulta de libros y revistas de reciente publicación y la búsqueda de información a través de internet. Gracias a estos procedimientos, se ha podido dibujar una perspectiva global sobre el estado de la metodología de aprendizaje por ambientes. Finalmente, en el plano práctico, se han desarrollado siete propuestas de ambientes para el segundo ciclo de Educación Infantil a través de la conjunción de los aprendizajes adquiridos en la fase de investigación y análisis teórico, así como de un cierto grado de imaginación y creatividad para conseguir una propuesta original.

7.1.3. Reflexión general

Esta propuesta de intervención presenta una limitación importante, que es la falta de implementación, ya que la retroalimentación consecuente de la propia práctica educativa es el pilar básico para un desarrollo eficaz de la misma. A través de la observación y la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en cada uno de los ambientes es cómo se va dando forma a la metodología y se va adaptando a las necesidades e intereses de los alumnos. Esta interacción es esencial para que una propuesta como la que presentamos esté completa.

La principal ventaja, es que cuando tengamos la posibilidad de ponerla en práctica, tendremos mucho trabajo avanzado y un importante conocimiento sobre el tema, que nos permitirá centrarnos en las especificidades de la escuela y los alumnos para los que se llevará a cabo la propuesta.

7.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El principal obstáculo que hemos encontrado a la hora de realizar el presente Trabajo de Final de Grado ha sido la imposibilidad de visitar alguna escuela de referencia. En el caso de la escuela “Congrés-Indians”, se ha establecido contacto por escrito pero no ha sido posible realizar una visita porque están en pleno traslado, ya que el centro ha dejado su ubicación habitual en barracones para pasar a un edificio. En el caso de “El Martinet” ni tan solo se ha establecido este tipo de contacto.

Por otro lado, la falta de tiempo ha hecho que no se puedan presentar planos de la disposición espacial de los diferentes elementos que conforman cada uno de los ambientes.

7.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con lo comentado en las limitaciones de la propuesta, la principal acción a desarrollar a partir de lo expuesto sería la puesta en práctica de la intervención, para poder evaluarla y mejorarla.

Como hemos visto, la metodología de aprendizaje por proyectos evoluciona gracias a la experiencia adquirida a través de años de implementación. Así es como las escuelas que llevan a cabo los proyectos de referencia de esta propuesta han descubierto que es interesante dotar los ambientes de microespacios que permitan el diálogo interdisciplinar en los ambientes.

Una posible investigación podría ser la posibilidad de trasladar el aprendizaje por ambientes a la etapa de educación primaria, que por su carácter de obligatoriedad siempre ha estado más ligada a los contenidos curriculares y no ha dejado demasiado espacio para la innovación. Creemos que sería interesante trabajar en base a una concepción continuista de la educación, en la que infantil y primaria fueran un continuo educativo y no existiera un cambio demasiado profundo entre una y otra etapa. Los ambientes de aprendizaje pueden contribuir a esta idea de continuidad si se emplean como fundamento organizativo en las dos etapas educativas. La aplicación de los ambientes de aprendizaje en primaria sería un cambio a favor de una pedagogía activa en esta etapa educativa.

Incluso en la educación secundaria, en la que los alumnos tienen bajos niveles de motivación y el fracaso escolar, con consecuentes abandonos, es un problema real, podrían adoptarse los principios metodológicos que plantea esta propuesta.

Los maestros de todas las etapas educativas debemos luchar por dar a los alumnos aquello que necesitan para que no pierdan las ganas de aprender que tienen intrínsecas y lleguen a conformar una ciudadanía culta, que se plantee preguntas y que cultive un sentido crítico de la realidad, basado en la reflexión y la conciencia social.

Creemos que el camino de superación de la escuela tradicional está todavía lejos de llegar a su fin. Enguita (1995) expone que “la innovación metodológica se resume y agrupa hoy en la idea de una enseñanza activa” (Enguita, 1995, p.227), y es que muchas son las escuelas que se basan en las clases magistrales, que conllevan una disposición específica (inmóvil) del mobiliario y una falta de motivación en los alumnos, que relegados a un papel pasivo, ven los quehaceres de la escuela muy alejados de sus necesidades e intereses.

Con este Trabajo de Final de Grado esperamos haber contribuido a este largo proceso de cambio de paradigma desde la escuela tradicional hacia una escuela activa, flexible y adaptada a las necesidades reales de los niños y niñas que la habitan y que están formando su personalidad dentro de esas cuatro paredes.

8. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

8.1. REFERENCIAS

- Alcina, J. F. (2000). *Fray Luis de León. Poesía*. Madrid: Cátedra.
- Álvarez, P. (1989). *Garcilaso de la Vega. Poesía completa*. Madrid: Ed. Castalia.
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Arnal, J; Del Rincón, D.; Latorre, A. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Grup62.
- Bassedas, E.; Huguet, T.; Solé, I. (1996). *Aprendre i ensenyar a l'educació infantil*. Barcelona: Graó.
- Beseraluece, R. (2009). “Las escuelas municipales de Reggio Emilia como modelo de calidad en la etapa de educación infantil”. Alicante. Editorial Club Universitario. Recuperado el 19 de noviembre de 2014 de
http://books.google.es/books?id=cH92zUxmS-oC&printsec=frontcover&hl=ca&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Bonás, M. (2012). “De què en diem respecte?” Barcelona. *Revista Guix* n. 386. Recuperado el 28 de noviembre de 2014 de
<https://picasaweb.google.com/amicmartinet/DeQueEnDiemRespecte?feat=flash&album#5803001306689229202>
- Cabanellas, I.; Eslava, C. (Eds.) (2005). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- Cascales, A.; Díez, S. (2005). “Investigar en educación infantil. Método de pequeños proyectos”, en Cibereduca, V Congreso Internacional Virtual de Educación en Orihuela, Alicante. Recuperado el 17 de noviembre de 2014 de
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24491/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Díez Navarro, C. (1998). *La oreja verde de la escuela*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Enguita, M. F. (1995). *La escuela a examen*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ferrández, C. (2005). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva. Un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fraser, S.; Gestwicki, C. (2001). *Authentic Childhood: Exploring Reggio Emilia in the Classroom*. Hampshire: Wadsworth Publishing. [Versión de Google Books] Recuperado de
http://books.google.es/books?id=CTK4pGoU99QC&printsec=frontcover&hl=ca&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Gil, L; Guzmán, M.; Moreno, E. (2013). *Caminando hacia la escuela que queremos*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.

Hernández, F.; Ventura, M. (2000). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó.

Jiménez, A. M. (2009). "La nueva escuela y los espacios para educar". *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21, núm. 54. Recuperado el 14 de noviembre de 2014 de
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9782/8991>

Kaplan, B. (Ed.) (1999). *Materiales y recursos. Entornos propicios para el aprendizaje*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas. [Versión de Google Books] Recuperado de
<http://books.google.es/books?id=PLjC1DBc7fcC&pg=PA2&lpg=PA2&dq=kaplan.+Materiales+y+recursos&source=bl&ots=IlXnYI4HhK&sig=arbkUG7n13gAUp7T5ymw3qcNsYs&hl=ca&sa=X&ei=OX95VJiwC8jcaO2kgNAL&ved=oCEwQ6AEwBQ#v=onepage&q=kaplan.%20Materiales%20y%2orecursos&f=false>

"La estética en la escuela" en *Revista Kireii. Cosas bellas*. Recuperado el 26 de noviembre de 2014 de <http://www.kireei.com/la-estetica-en-la-escuela/>

Loughlin, C.E.; Suina, J.H. (2002). *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Madrid: Ed. Morata.

Malaguzzi, L. (2005). *Els cent llenguatges dels infants / Los cien lenguajes de la infancia*. Barcelona: Ed. Rosa Sentat.

Morrison, G. (2005). *Educación infantil*. Madrid: Pearson/Prentice Hall.

Narey, M. (2009). *Constructing Multimodal Perspectives of Language, Literacy and learning through art-based early childhood education*. Pittsburgh: Springer. [Versión de Google Books] Recuperado de
http://books.google.es/books?hl=ca&lr=&id=wg1VDizofV8C&oi=fnd&pg=PR7&dq=narey+Constructing+Multimodal+Perspectives+of+Language.&ots=NBovezjVMO&sig=WOgBj2TpDoQza9p_NsH519Zu_40#v=onepage&q=narey%20Constructing%20Multimodal%20Perspectives%20of%20Language%2C&f=false

Riera, M.A.; Ferrer, M.; Ribas, C. (2014). "La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones". *RELAdEI Revista Latinoamericana de Educación Infantil*. 3 (2), 19-40. Recuperado el 20 de noviembre de 2014 de <http://www.reladei.net>

Requena, M.D.; Sainz de Vicuña, P. (2009). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Ed. Editex.

Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rodríguez, M. L. (2010). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Ediciones Octaedro. [Versión Digital de Octaedro] Recuperado de
<http://www.octaedro.com/octart.asp?id=es&libro=10112&txt=La%20teor%EDa%2odel%20aprendizaje%2osignificativo%2oen%2ola%2operspectiva%2ode%20a%2opsicolog%EDa%2ocognitiva>

Sensat, R. (1996). *Vers l'escola nova*. Vic: Eumo Editorial.

- Vigy, J. (1982). *Organización cooperativa de la clase. Talleres permanentes con niños de 2 a 7 años*. Madrid: Cincel.
- Westbrook, R. (1993). "John Dewey (1859-1952)". *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. 23 (1-2), 238-305. Recuperado el 14 de noviembre de 2014 de <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/deweys.pdf>
- Wild, R. (2002). *Educar para ser. Vivencias de una escuela activa*. Barcelona: Herder.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Zabalza, M.A. (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Ed. Narcea.

LEGISLACIÓN

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, de *Enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil*. Boletín Oficial del Estado, 4, de 4 de enero de 2007.

REFERENCIAS DE LAS FOTOGRAFÍAS EXTRAÍDAS DE INTERNET

Congrés-Indians (Barcelona). Página web de la escuela:

<http://escolacongresindians.com/els-ambients-lliures> Recuperado el 27 de noviembre de 2014.

"Dedicato a Loris Malaguzzi." (2014). *Revista Bambini*. 30 (3), 20.

El Martinet. Blog de la escuela: <http://amicsmartinet.blogspot.com.es/> Recuperado el 27 de noviembre de 2014.

Molí d'en Xema. Blog de los ambientes de aprendizaje:

<http://ambientsinfantilmoli.blogspot.com.es/> Recuperado el 27 de noviembre de 2014.

Kireii. Cosas bellas. Revista digital: <http://www.kireei.com/la-estetica-en-la-escuela/> Recuperado el 27 de noviembre de 2014.

Kireii. Cosas bellas. Revista digital: <http://www.kireei.com/la-citta-infinita-29-al-31-de-diciembre-en-el-masnou/> Recuperado el 7 de enero de 2015.

Parenting fun every day. Web sobre temas de educación y familia:

<http://www.parentingfuneveryday.com/do/abcs/the-moveable-classroom-concept-learning-through-movement-for-positive-discipline-and-self-regulation-development-in-young-children/> Recuperado el 22 de noviembre de 2014.

Peaceful Path Ways. Montessori academy (Yorkville) Página web de una escuela Montessori:

<http://www.peacefulpathwaysmontessori.com/description.htm> Recuperado el 22 de noviembre de 2014.

Portal Pinterest: www.pinterest.com Recuperado el 22 de noviembre de 2014.

The wonder of learning: www.thewonderoflearning.com Recuperado el 22 de noviembre de 2014.

Verkami: <http://www.verkami.com/projects/8201-dar-lugar-revista/blog/12974-mirar-lo-que-hace-el-otro#> Recuperado el 27 de noviembre de 2014.

Viure en familia. Blog sobre temas de educación y familia:
<https://viureenfamilia.wordpress.com/2013/10/15/una-tarda-a-lescola-congres-indians/> Recuperado el 27 de noviembre de 2014.

Visualmenstres. Blog sobre buenas prácticas educativas:
<http://visualmestres.blogspot.com.es/p/bones-practiques.html> Recuperado el 27 de noviembre de 2014.

Washington Top's News. Portal de noticias de Washington. Artículo sobre una escuela Waldorf. <http://www.wtop.com/41/3178760/Waldorf-schools-focus-on-distraction-free-education-> Recuperado el 22 de noviembre de 2014.

VIDEOS

Dels racons als ambients. Reflexions sobre l'organització dels espais, temps i materials. Conferencia de la Escuela Congrés-Indians. Associació de Mestres Rosa Sensat (coord.). (2014). [Video] Vimeo.
<http://vimeo.com/89496796>

Dels racons als ambients. Reflexions sobre l'organització dels espais, temps i materials. Conferencia de la Escuela El Martinet. Associació de Mestres Rosa Sensat (coord.). (2014). [Video] Vimeo. <http://vimeo.com/89495601>

Treball per ambients a l'educació infantil. Bauçà, C. (Director). (2014). [Video] YouTube.

ENTREVISTA RADIOFÓNICA

Entrevista a la directora y la maestra responsable del espacio exterior de la Escuela “El Martinet”.

“Un pati on no només se surt a jugar” (13 de enero de 2013) Programa Blog de Mestres. Catalunya Radio. Recuperado el 28 de noviembre de 2014 de <http://www.ccma.cat/catradio/alacarta/nom-programa/Blog-de-mestres-Un-pati-on-no-nomes-se-surt-a-jugar/audio/690462/#>

8.2. BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

Algás, P. (2010). *Los proyectos de trabajo en el aula. Reflexiones y experiencias prácticas.* Barcelona: Editorial Graó.

Domènech, J. (2009). *Elogi de l'educació lenta.* Barcelona: Editorial Graó.

Ferro, H. (2014). “Espais escolars per a un aprenentatge més autònom i competencial”. *Perspectiva escolar: Pensar, construir i habitar.* 378, 15-19.

- Fortunati, A. (2006). *La educación de los niños como proyecto de la comunidad.* Barcelona: Octaedro.
- Foschi, R. (2014). *Maria Montessori.* Barcelona: Octaedro.
- Guàrdia, M.; Martínez, R.; Molinas, E.; Roure, A. (2010). “L'escola ambient d'aprenentatge”. *In-fàn-ci-a: educar de 0 a 6 anys.* 175, 24-28.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.* Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2006). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.* Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.
- Ritscher, P. (2006). *El jardín de los secretos.* Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.
- Rogers, C. (1982). *Libertad y creatividad en la educación.* Barcelona: Editorial Paidós.
- Tonucci, F. (2006). *A los tres años se investiga.* Madrid: Editorial Losada.

9. ANEXOS

ANEXO 1. Escuela tradicional versus escuela nueva

Tabla 1. Postulados de la escuela tradicional y de la escuela nueva

Criterios de comparación	Escuela tradicional	Escuela nueva
Objetivo	Transmitir información y normas	Socialización y felicidad del niño
Función	Transmitir saberes específicos	No se limita a transmitir conocimientos, sino que busca preparar al individuo para la vida
Contenidos curriculares	Conformados por información social e históricamente acumulada	Dado que la escuela prepara para la vida, estos contenidos no deben estar separados artificialmente de la vida misma
Organización de los contenidos educativos	Se organizan según la secuencia cronológica y son de carácter acumulativo y sucesivo	Se organizan de lo simple a lo complejo, de lo real a lo abstracto
Metodología de aprendizaje	Es garantizado por la exposición por el profesor, y la repetición de ejercicios	El niño genera su conocimiento. El sujeto, la experimentación, la vivencia y la manipulación ocupan un papel central
Evaluación	Busca medir hasta qué punto han sido asimilados los conocimientos transmitidos por el maestro	Es integral y se evalúa al alumno según su progreso individual. No existe la competencia entre alumnos

Fuente: elaboración propia, con base en Zubiría (2006).

(Extraída de Jiménez, 2009, p.107)

ANEXO 2. Curso de formación para el profesorado

Però el cent existeix: la creació d'ambients a l'escola infantil

Ref. 251422

El curs pretén reflexionar a nivell pràctic i teòric sobre aquest tipus de propostes. Organitzar una escola a partir d'ambients implica, en essència, una manera diferent d'organitzar els infants, l'espai i els materials. Suposa una manera diferent de pensar les estructures i les concepcions d'aprendre i d'ensenyar. Els ambients d'aprenentatge ofereixen la possibilitat de canviar la mirada pedagògica sobre com aprèn l'infant, com hauria de desenvolupar el seu paper el mestre... Ofereixen, en definitiva, una oportunitat de repensar l'escola.

Gemma Núñez Ponsa, mestra d'educació infantil. Membre de l'equip directiu a l'escola Pinetons. Coordinadora del grup de treball de Rosa Sensat "Ambients de joc a l'escola infantil".

Observacions:

El curs té 2 hores de treball no presencial.

Lloc de realització: Avinguda de les Drassanes, 3 08001
Barcelona

Prof.: Gemma Núñez

Durada: 30 hores en 7 sessions.

Calendari: Del 18 d'octubre al 13 de desembre de 2014 (18 i 25 d'octubre, 8, 15, 22 i 29 de novembre i 13 de desembre de 2014.)

Dies de la setmana: dissabte

Horari: de 9'30 a 13'30 hores

Preu: 175 € soci/sòcia , 219 € no socis/sòcies i 197 € subscriptor/a

ANEXO 3. Libros recomendados por ambientes

1. Ambiente de la luz

- Baredes, C; Lotersztain, I. (2008). *Preguntas que ponen los pelos de punta 3: Sobre la luz y los colores*. Pontevedra: Ellago Ediciones
- Giuliani, E. (2013). *Ver la luz*. Madrid: Editorial Kókinos.
- Graham, I. (2009). *Sistema solar. Viaja hasta los planetas y más allá*. Barcelona: MacMillan.
- Meachen, D. (2007). *Puntos de luz. Un libro sobre las estrellas*. Madrid: Picture Window Books.
- Liao, J. (2008). *El sonido de los colores*. Granada: Barbara-Fiore.
- Tullet, H. (2007). *Juego de sombras*. Madrid: Editorial Kókinos.
- Valios, I. (2013). *Cuento para leer a oscuras. El universo*. Madrid: Anaya

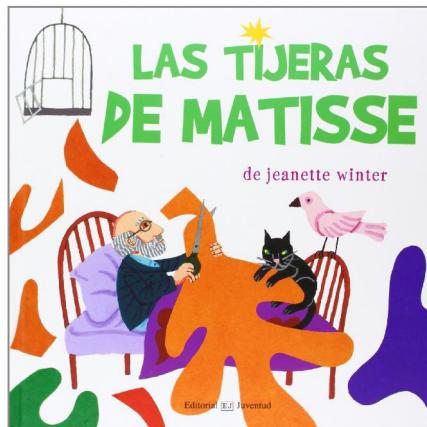


2. Ambiente artístico

- Argenta, F. (2013). *Pequeña historia de la música*. Madrid: Espasa Juvenil.
- Molino, S. (2009). *Técnicas plásticas para la Educación Infantil*. Madrid: Lulu Press.
- Prette, M.C; De Giorgis, A. (2004). *Atlas Ilustrado De La Historia Del Arte*. Madrid: Susaeta.
- Sabaté, T; Solà, C. (2008). *Queremos saber: la arcilla*. Barcelona: Salvatella.
- Triadó, J.R. (2001). *Genios de la pintura. Kandinsky*. Barcelona: Susaeta.
- Trapp, K. (2009). *¿Qué? ¿Cómo? ¿Por qué? Los colores*. Barcelona: Ediciones Elfos.

VV.A.A. (2013). *Arte para niños con seis grandes artistas*. Barcelona: Susaeta.

Winter, J. (2014). *Las tijeras de Matisse*. Barcelona: Ed. Juventud.



3. Ambiente de construcciones

Bass, S.(2011). *Henri viaja a París*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili.

Bonbon, C. (2010). *Mi ciudad (álbumes)*. Barcelona: Ed. Luis Vives (Edelvives).

Cafferata, F. (2010). *El castillo medieval (Escenarios fantásticos)*. Barcelona: Susaeta.

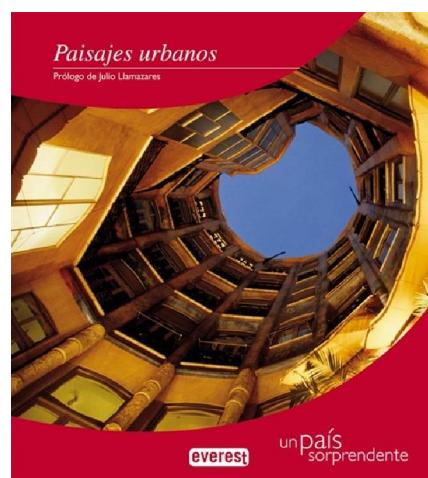
Glancey, J. (2010). *Historia de la arquitectura*. Barcelona: Blume.

Lloyd, R. (2010). *Edificios famosos*. Londres: Ed. Usborne.

Ruiz, M. (2011). *Los tres cerditos*. Barcelona: Combel Editorial.

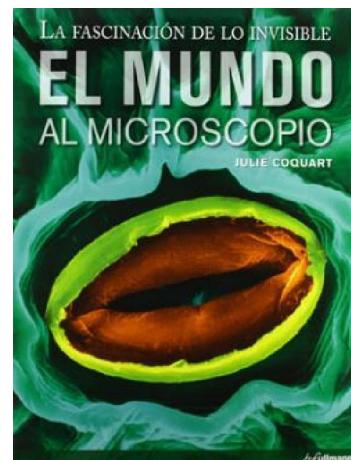
Tomé, J; Del Hierro, Q.; Vergara, S. (2007). *Paisajes urbanos (un país sorprendente)*.

León: Ed. Everest.



4. Ambiente experimental

- Coquart, J. (2013). *El mundo al microscopio. La fascinación de lo invisible*. Madrid: Ullmann.
- Doudna, K. (2014). *iAtención! Hay un científico en casa: Realiza increíbles experimentos con objetos sencillos*. Barcelona: Beascoa.
- Gassós, D. (2012). *Atlas básico de experimentos y descubrimientos*. Barcelona: Parramón.
- Tatarsky, D. (2013). *Locos por la ciencia: 50 trucos para niños de todas las edades*. Barcelona: Grijalbo/Lumen.
- VV.AA. (2011). *El gran libro de la ciencia*. Madrid: Todolibro.



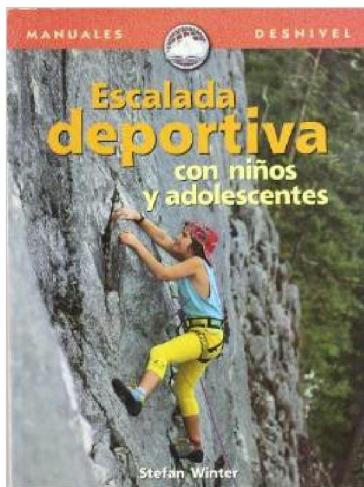
5. Ambiente de juego simbólico

- Abbott, S. (2014). *Mi barrio. El supermercado*. Madrid: Bruño.
- Denou, V. (2012). *La familia de Teo*. Barcelona: Timun Mas.
- Navarro, A. (2014). *Mi casa*. Barcelona: Combel Editorial.
- Sánchez, I; Bordoy, I. (2013). *Cuando estoy enfermo*. Barcelona: Parramón.
- VV.AA. (2012). *Mi atlas Larousse del cuerpo humano*. Barcelona: Larousse.



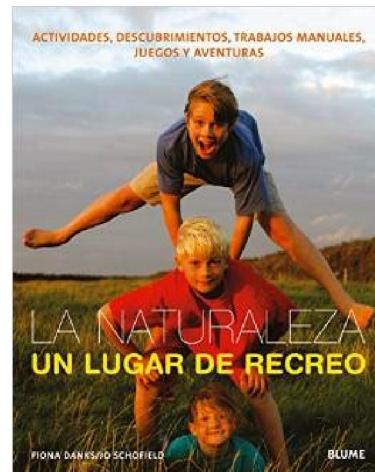
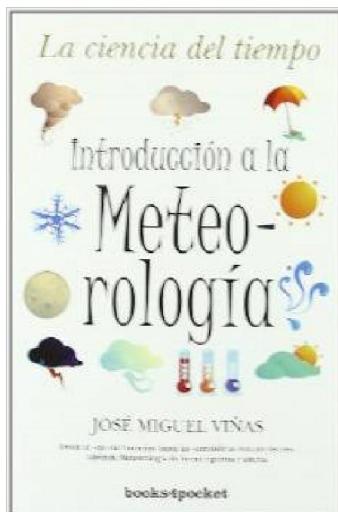
6. Ambiente de movimiento y cuerpo

- Bee Group (2003). *Pequeños pasos, ¿Cómo se mueven los animales?* Barcelona: Ed. Molino.
- Huidobro, A. (2014). *Quiero bailar flamenco*. Barcelona: Oniro Infantil.
- VV.AA. (2012) *Deportes*. Barcelona: Llibreria Universitària de Barcelona.
- Walker, A. (2014). *Me encanta bailar*. Barcelona: Thule Editorial.
- Winter, S. (2000). *Escalada deportiva con niños y adolescentes*. Madrid: Ed. Desnivel.



7. Ambiente exterior

- Aladjidi, V. (2014). *Inventario ilustrado de los árboles*. Pontevedra: Kalandraka.
- Burnie, D. (2011). *El libro de la naturaleza: La guía visual definitiva del mundo natural*. Madrid: Akal.
- Danks, F.; Schofield, J. (2007). *Naturaleza: Un lugar de recreo: Actividades, descubrimientos, trabajos manuales, juegos y aventuras*. Barcelona: Blume.
- García de Oro, G. (2014). *Juegos tradicionales*. Barcelona: La Galera.
- Sterry, P. (2004). *Guía Fotográfica de las aves de España y Mediterráneo*. Barcelona: Lynx Edicions.
- Viñas, J. M. (2011). *Introducción a la meteorología*. Barcelona: Books4pocket.
- VV.AA. (2014). *Atlas ilustrado el huerto orgánico y ecológico*. Barcelona: Susaeta.



ANEXO 4. Relación de materiales**A. Materiales de los microespacios básicos.**

Lugar de reunión	Biblioteca	Comunicación y exposición
Cojines	Estantería baja	Cajoncillos de madera para dejar mensajes
Muñecas de lana cardada	Expositor	Papeles pequeños
	Libros	Lápiz, goma, sacapuntas
		Colores
		Celo
		Cordeles
		Pincitas de madera
		Chinchetas
		Paneles de corcho

B. Materiales específicos de cada ambiente.

1. Ambiente de la luz

Microespacio de la luz	Almacén	Mesa taller
Mesa de luz	Piedras y minerales	Papel de celofán
Retroproyector	Piñas	Pintura
Linternas	Pechinas	Lápices de colores
Farolillos	Hojas de árbol	Tijeras
Lámparas	Tubos transparentes	Folios blancos
Luces con censor de movimiento	Recipientes de diferentes formas y tamaños	Folios de colores
Transparencias	Rodajas secas de limón o naranja	Papel continuo negro
Piezas translúcidas de metraquilato	Arena	Tizas
Bola de espejos	Espejos pequeños	Pintura fluorescente
	Botones	Pegamento
	Plumas	Lápices
	Escurridor	Rotuladores fluorescentes
	Elementos de mimbre	
	Cuerdas	
	Confeti	
	Bloques y piezas de madera	
	Canicas y bolas metálicas	

2. Ambiente artístico

Taller de pintura y escultura	Almacén	Mediateca
Caballetes	Recipientes transparentes	Ordenador
Mesa y taburetes	Bandejas	Auriculares
Colores	Alfombrillas	Xilófono
Tizas	Maderas	Guitarra
Lápices	Alambre	Tambor
Tijeras	Cuerda	Flauta de émbolo
Pintura	Botones	Triángulo
Pinceles de diferente grosor	Mondadientes	Maracas
Rodillo	Piedras	Campanas
Acuarela	Pechinas	
Pigmentos naturales	Arena	
Papeles de diversas texturas y colores	Sal	
Pegamento	Tapones de corcho	
Papel de diario	Chapas	
Papel continuo	Piezas metálicas (tornillos, tuercas, clips...)	
Cartulina	Ramas pequeñas	
Carbón	Revistas	
Piezas para estampar	Cadenas	
Arcilla	Canicas	
Plastilina	Cepillos de dientes	
Pasta de sal	Bastoncillos de algodón	
Pasta de papel	Palos de helado	
Espátula	Porexpán	
Laminadora	Hojas	
Punzón	Piezas de mosaico	
Vaciadores	Flores	
Paletas	Textiles	
Palillos de moldear	Hierbas	
Barniz	Celo	

3. Ambiente de construcciones

Almacén	Juego simbólico	Mesa taller
Piezas de madera de diferentes formas	Figuras humanas tipo clics	Pintura
Cajas de cartón pequeñas	Animales	Lápices de colores
Cajas de zapatos	Coches	Tijeras
Cajas de cartón para la fruta	Ambulancia	Folios blancos
Cajas de electrodomésticos	Autobús	Folios de colores
Tubos de papel wc	Garaje hecho con una caja de madera	Papel continuo
Tubos de cartón largos	Granja de madera	Cartulinas
Tubos de plástico	Ramas y hierbas	Tizas
Tubos de hilo gastado		

Troncos pequeños	Arena	Pegamento
Troncos laminados	Láminas o fotografías de paisajes urbanos	Lápices
Piedras de río	Láminas o fotografías de paisajes rurales	Metro
Piezas de dominó		Regla
Tetra briks		Escuadra
Potes metálicos		Cartabón
Envases de yogur vacíos		Compás
Taburetes		Revistas
Sillas		Periódicos
Escalera pequeña		Mapas
Papel de periódico		Planos
Papel de wc		Maquetas
Cuerdas		
Cinta aislante		

4. Ambiente experimental

Almacén	Mesa taller
Lupas	Pintura
Lupa binocular	Lápices de colores
Microscopio	Tijeras
Probetas	Folios blancos
Cuenta-gotas	Folios de colores
Vasos de precipitado	Papel continuo
Jeringuillas	Cartulinas
Tubos estrechos	Tizas
Recipientes transparentes	Pegamento
Bandejas poco hondas	Lápices
Cucharas de diferentes medidas	Metro
Balanza de platillos	Regla
Balanza digital	
Jarras con agua	
Semillas	
Legumbres	
Materiales metálicos (clips, tuercas, tornillos, arandelas...)	
Imanes	
Colorante alimentario	
Aceite	
Sal	
Azúcar	
Tapones de corcho	
Piedras	
Corteza de nuez	
Cubiteras	
Flores	
Esponjas	
Algodón	
Gasas	
Tierra	

Regadoras pequeñas	
Envases de cristal	
Canicas	
Botellas vacías	
Garrafas vacías	
Lana	

5. Ambiente del juego simbólico

Microespacio doméstico	La tienda	La enfermería	Mesa taller
Cocina	Mostrador	Batas	Pintura
Ollas	Máquina registradora	Mascarillas	Lápices de colores
Platos	Datafono	Palos de madera	Tijeras
Cubiertos	Teléfono	Fonendoscopio	Folios blancos
Vasos	Hojas de recibo	Termómetro	Folios de colores
Cucharas de madera	Libreta	Vendas	Papel continuo
Espumadera	Lápices	Recetas	Cartulinas
Colador	Envases de productos diversos	Envases de medicamentos	Tizas
Embudo	Arena	Guantes de látex	Pegamento
Jarra	Hierbas	Camilla	Lápices
Cafetera	Ramas		Ceras
Potes transparentes	Báscula de platillos		Rotuladores
Hierbas	Materia a granel		
Pielles de naranja secas	Palas pequeñas		
Pechinas	Bolsas de papel pequeñas		
Hojas	Papel de periódico		
Botellas vacías	Cestos		
Muñecas			
Camas para las muñecas			
Sofá			
Mesa			
Trapos			
Ropa para las muñecas			

6. Ambiente de movimiento y cuerpo

Movimiento	Disfraces	Música	Mesa taller
Hamacas de ropa	Faldas	Radiocasete	Pintura
Rampas de madera	Telas brillantes	CDs variados	Lápices de colores
Escaleras de madera	Pañuelos		Tijeras
Cajas de cartón	Gorros		Folios blancos
Colchoneta	Bufanda de plumas		Folios de colores
Espalderas	Pelucas		Papel continuo
Pelotas de diferentes tamaños y pesos	Capas		Cartulinas
Castillo de madera	Plumas		Tizas
Cabaña de indios (teepee)	Ropas de diferentes colores, tamaños y		Utensilios para moldear

	texturas		
Espejos grandes	Cintas		Lápices
Cuerdas	Cascabeles		Ceras
	Botas		Rotuladores
	Zapatillas de punta		Plastilina
	Maquillaje infantil		Pegamento
			Pizarra grande

7. Ambiente exterior

Movimiento	Huerto	Experimentación	Juegos tradicionales
Montañas de arena	Tierra	Arenero con:	Bolos de madera
Caminos de piedras	Regadoras	Palas	Sacos
Troncos	Plantas	Cubos	Malabares
Columpios hechos con cuerda y capazo	Viveros	Rastrillos	Cuerdas
Rampas	Semillas	Camiones	Gomas
Balancines	Potes de yogur	Moldes	Pelotas
Triciclos	Regadoras	Lupas	
Cuerdas colgadas	Pala pequeña	Catalejo	Meteorología
	Plantador	Prismáticos	Molinillos de viento
	Azadilla	Bandejas	Recipientes para agua de lluvia (cl.)
	Rastrillo pequeño	Cajitas transparentes	
	Manguera o fuente	Metros	
		Reglas	
		Libretas	
		Lápices	

ANEXO 5. Cuestionarios de evaluación

Tabla 1. Registro de observación directa sobre la motivación y participación de los alumnos. Se propone realizar este cuestionario de forma sistemática en cada uno de los ambientes de aprendizaje para realizar una evaluación formativa de los mismos.

AMBIENTE DE APRENDIZAJE:	Todos	La mayoría	Una minoría
Participan en la elección del ambiente			
Hay un buen clima de trabajo			
Ayudan a los compañeros (solidaridad)			
Muestran iniciativa a la hora de resolver situaciones			
Participan y proponen actividades			
Comparten conocimientos			
Están integrados en el grupo			
Realizan un trabajo cooperativo			
Traen material de casa			
Las familias participan en el desarrollo del ambiente			

Tabla 2. Cuestionario para la evaluación de los objetivos de la propuesta de innovación. Se propone realizar el cuestionario entre las maestras al principio y al final de la intervención (evaluación inicial y final).

Evaluación de la propuesta de innovación	1	2	3	4	5
Grado de motivación y participación de los alumnos					
Grado de consecución de los objetivos y contenidos del currículo					
Grado de interdisciplinariedad de los aprendizajes					
Grado de trabajo cooperativo y solidaridad entre los alumnos					
Grado de satisfacción con los resultados académicos					
Grado de motivación entre las maestras					
Grado de implicación de las familias					

Tabla 3. Cuestionario de final de curso para los alumnos.

Se propone que lo rellenen en casa con la ayuda de la familia.

<i>Evaluación de los ambientes de aprendizaje</i>	Sí	Bastante	No
Me ha gustado trabajar en los ambientes de aprendizaje			
Me han gustado todos los ambientes de aprendizaje			
He aprendido cosas nuevas			
Me ha gustado trabajar en grupo			