



TRATAMENTO METODOLÓGICO DA COEDUCAÇÃO, POR MEIO DE BRINCADEIRAS SIMBÓLICAS, EM SALA DE AULA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

TRATAMIENTO METODOLÓGICO DE LA COEDUCACIÓN, A TRAVÉS DEL JUEGO SIMBÓLICO, EN UN AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL.

METHODOLOGICAL TREATMENT OF CO-EDUCATION, THOUGH SYMBOLIC GAME, AT EARLY CHILDHOOD EDUCATION CLASSROOM

*Purificación Cruz Cruz*¹

*Javier Rodríguez Torres*²

*Silvia Martín Pavón*³

RESUMO

Um artigo baseado em pesquisa de co-educação é apresentado, para verificar se comportamentos discriminatórios ocorrem em crianças na educação infantil. A professora dos 22 alunos (11 meninos e 11 meninas) de 4 a 5 anos, do centro de Toledo (Espanha). Elaborar uma proposta de intervenção nos caixões, linhas mecânicas e de construção, para avaliar e verificar a frequência das intervenções escolares nas respectivas linhas, e que comportamento está nelas ocorrendo. Foi seguida uma metodologia mista de estudo de caso, usando regras psicométricas para confirmar a aceitação ou rejeição (por jovens e jovens) dos ícones mencionados e se esse comportamento variou após a intervenção didática do professor. Conseguir resultados deslumbrantes de onde as crianças tiveram uma melhor predisposição para investigar em novos espaços co-educacionais do que as crianças. Salientando a importância do tratamento pedagógico na escola desde tenra idade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Jogo simbólico. Coeducação. Métodos de ensino

¹ Doctora en Psicopedagogía. Universidad de Castilla la Mancha. Toledo. España.

² Doctor en Pedagogía. Universidad de Castilla la Mancha. Toledo. España.

³ Maestra de Educación Infantil. Universidad de Castilla la Mancha. Toledo. España.

RESUMEN

Se presenta un artículo basado en una investigación sobre coeducación, para comprobar si se producen conductas discriminatorias entre los escolares de Educación Infantil. La muestra la forman 22 alumnos/as (11 niños y 11 niñas) de 4-5 años, de un centro de Toledo (España). Realizándose una propuesta de intervención en los rincones de la casita, mecánica y construcción, para evaluar y comprobar con qué frecuencia intervienen los escolares en los respectivos rincones, y qué conductas ejercen en ellos. Se ha seguido una metodología mixta de estudio de caso, utilizando pruebas psicométricas para comprobar la aceptación o rechazo (por parte de los niños y niñas) de los rincones mencionados y si esta actitud varía después de la intervención didáctica del docente. Consiguiendo resultados llamativos donde los niños tienen mejor predisposición a investigar en espacios nuevos coeducativos que las niñas. Poniendo en valor la importancia del tratamiento pedagógico en las escuelas, desde edades tempranas.

PALABRAS-CLAVE: Educación Infantil. Juego simbólico. Coeducación. Métodos de enseñanza.

ABSTRACT

An article based on coeducation research is presented, to check if discriminatory behaviors occur among children in Early Childhood Education. The sample is made up of 22 students (11 boys and 11 girls) aged 4-5, from a school in Toledo (Spain). Making a proposal for intervention in the corners of the house, mechanics and construction, to evaluate and verify how often children intervene in the respective corners, and what behaviors they exercise in them. A mixed case study methodology has been followed, using psychometric tests to check the acceptance or rejection (by children) of the mentioned corners and if this attitude varies after the teacher's didactic intervention. Getting striking results where boys have a better predisposition to research in new coeducational spaces than girls. Putting value on the importance of pedagogical treatment in schools, from early ages.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Symbolic play. Co-education. Teaching methods.

* * *

Introducción

La necesidad de una verdadera igualdad de género nos orienta a incluir una modificación educativa en las etapas iniciales, que implique la incorporación de valores asentados en la igualdad mediante el juego. Es importante, además de trabajar en los contextos en los que se producen desigualdades, concienciar a la comunidad educativa. Mientras continuemos eludiendo su existencia y permanezcan ocultas, es inasequible intervenir sobre ellas para producir cambio. Hemos profundizado en algunas investigaciones que avalan la necesidad de nuestro trabajo y que profundizan en la evitación de un sistema de dominio y subordinación entre géneros; Cordero (2013), Diz e fernandez (2015), Bejerano y Marí (2019).

La Constitución Española (1978), establece derechos y deberes de igualdad y respeto (art. 1 CE⁴). Se exponen “los derechos y respeto que debe poseer cada persona” (art. 10 CE); no obstante, alude al cumplimiento de la ley, en el que se les debe “tratar a todos y a todas de forma equitativa” (art. 14 CE). En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y posteriormente en La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa, se explicita que de ninguna manera “habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (art. 84 LO, de 9 de diciembre). Se incluye, de igual manera, el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, en los centros. El Decreto 67/2007, regulado por la ley Orgánica, precisa: “Establecer relaciones positivas con los iguales y adultos, adquirir las pautas elementales de convivencia y relación social; regular la conducta, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos”. (Art. 4), poniendo como uno de los fines de la educación, la inclusión de la coeducación en las aulas desde primeras edades de la infancia.

Para Galdo (2019), la coeducación pretende un modelo social neutral, progresando en las cualidades y capacidades equitativas entre hombres y mujeres desde la escuela, sin orientación de género. Para Moreno (2013), es un término semejante a “Educar para la igualdad”, pero no tiene nada que ver con “escuela mixta”, ya que no es suficiente agrupar a niños y niñas en un espacio para referirnos a coeducación, sino educarles de forma igualitaria y crítica, con las obligaciones que impone la sociedad.

Supone tener presente la socialización que hemos obtenido los seres humanos, dependiendo de cómo hemos sido educados/as. (BARBÉ; CARRO; VIDAL, 2014). Moriana (2017), en cambio, menciona que coeducar consiste en “buscar el desarrollo integral de la persona al margen de los estereotipos y roles en función del sexo” (MACEDA; RODRÍGUEZ, 2019. p. 277), lejos de presiones y encaminada al respeto e igualdad de oportunidades.

Garrido (2019), lo enfoca como todo aquello que permite trasladar al ámbito educativo, una enseñanza de calidad en la que se producen modificaciones necesarias para obtener desarrollo individual libre de barreras implantadas por estereotipos de género, entendidas estas como conductas específicas que se les asigna a hombres y mujeres, y se consideran apropiadas y correctas según la sociedad en la que vivimos. Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle (2012), incorporan que deforman la realidad, y se han

⁴ Constitución Española.

aprovechado para acreditar posturas diferentes y sumisión de la mujer con respecto al hombre. Son modelos desiguales desde una perspectiva estructurada antes de nacer, que se forman para lo que están destinados desde el punto de vista social, que van a repercutir y reforzar los comportamientos (SANTOS, 2015). El acto de estereotipar, tiene que ver con asignar de forma permanente y denominar lo estereotipado como la búsqueda de un prototipo fijado anteriormente. Se muestran como una realidad totalmente objetiva e irrefutable, ya que están ligados al sistema social y es de esa manera como se difunden (BERDASCO, 2018); ligados también al género, entendido como “Construcción cultural según la cual se asigna a las personas determinados roles, ocupaciones o valores por haber nacido mujeres o varones” (MORENO, 2013, p. 14), o como define Leoz (2015), es un “conjunto de creencias, rasgos personales, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades, que diferencian a hombres y mujeres a través de un proceso de construcción social”. (p. 132).

Iturbe (2015), afirma que existen tres ámbitos desde donde trabajar la coeducación. El primero guarda relación con las primeras experiencias e ideas de ser niño o niña, el segundo engloba el entorno afectivo y las relaciones que se establecen, y el tercero, tiene que ver con el papel que ejerce la sociedad y la cultura con respecto al género. Por otro lado, Ceballos (2014), argumenta que la educación familiar que poseen los niños se mantiene oculta, y es muy importante analizar los datos que demuestran lo que ocurre. Desde que nacemos la sociedad determina una serie de características que podemos apreciar en la distinción de su lenguaje, discriminaciones que se transmiten al seno familiar creando estereotipos. Según Salamanca (2014) es un proceso complicado y debe empezar a introducirse desde la infancia, mayormente desde el ámbito familiar. Galdo (2019), verifica este dato, y menciona que la familia, tiene la obligación de promover principios coeducativos, coordinándose con la escuela y consolidando los valores. Sanz (2019) añade la importancia de trabajar y enfoca la educación en una misma dirección para obtener un resultado satisfactorio.

La labor que realiza la escuela tendría que ser valorada como un trabajo humano relevante por la gran influencia que ejerce en la sociedad (GARCÍA, 2012). La escuela actúa como agente socializador elemental, y reproduce el método social imperante. Se puede convertir en un componente de transformación, y es un agente idóneo para reformar los “sistemas organizativos de adaptación social” (GALDO, 2019), mediante la integración de valores.

Según García (2016), uno de los grandes problemas que repercute en los centros educativos está vinculado a la carente formación que poseen los/las docentes con respecto al tema coeducativo. Gómez y Sánchez (2017), ratifican dicha afirmación, y exponen que en una muestra de 421 docentes, el 80,4%, aseguran estar preparados, mientras que el 19,6 indican no estarlo.

Para asegurar la intervención, tenemos que considerar la experiencia que cada uno posee, teniendo en cuenta dos aspectos importantes: uno, basarnos en los aspectos que tenemos que coeducar, adaptándonos al grado madurativo del alumnado y dos, elegir los estímulos más oportunos, desde una educación igualitaria (FERREIRO, 2017). Vizcarra, Nuño, Lasarte, Aristizabal, y Álvarez (2015), sostienen que, en el contexto vigente y centrándonos en el currículo vigente, carente de asignaturas vinculadas a este tema, debería incluirse la coeducación de forma transversal, considerando el conjunto de elementos curriculares.

Planteamientos didácticos para trabajar la coeducación.

Los materiales escolares didácticos, son herramientas admirables pedagógicamente, y a su vez son unos de los recursos más eficientes que transmiten estereotipos sociales y de roles de forma inconsciente. Por ello es necesario comprobar los contenidos de forma crítica (GARCÍA, 2012).

La separación con respecto al género, parece evidente en las zonas de recreo. Las actividades que realizan y los espacios que ocupan a veces son opuestos, ya que no juegan de manera conjunta, a excepción de los primeros años de edad. (RODRÍGUEZ; PEÑA; GARCÍA, 2016). Aun siendo el mismo juego, lo llevan a cabo de manera diversa y según van creciendo los estereotipos son más marcados.. Según Tomé (2017), el juego coeducativo en el patio, debe estructurarse de la siguiente manera: Un espacio para juego pacífico, donde se puede interaccionar mediante el diálogo, expresar diferentes emociones, jugar a juegos de mesa, y exista poco movimiento en general; un espacio para trabajar la psicomotricidad y fomentar el movimiento, a través de juegos de carreras, el escondite, deportes, etc. y un espacio de zona verde, para observar y experimentar en el entorno, con la naturaleza, formada por animales y plantas.

El lenguaje es una herramienta de comunicación fundamental en nuestra sociedad, y transfiere una serie de valores. Para ello es necesario utilizar un lenguaje equitativo entre hombres y mujeres para alcanzar la igualdad (PROYECTO PLURALES, 2015). Los

maestros/as tienen que tener cuidado a la hora de dirigirse hacia los alumnos/as e interactuar con ellos/as, ya que es importante que ningún miembro se sienta menospreciado o desplazado, por lo que es recomendable realizar grabaciones de vídeos para posteriormente analizar el lenguaje, o pedir a un compañero/a que tome anotaciones (TOMÉ, 2017).

Según Sanz “el juego es un elemento educativo y socializador de primer orden que contribuye, por tanto, a sentar las bases del desarrollo físico y psíquico del menor” (SANZ, 2019, p. 32). Blanch, Anton, y Edo (2016), consideran que el juego es una tarea seria, porque es un examen para la construcción de la personalidad de los niños/as, y un instrumento para la autoafirmación de esta. Además, propone al maestro/a, un contexto con el fin de conocer a los escolares mucho mejor y cambiar el sistema pedagógico que lleva a cabo (HERRERA, 2017). Los/las docentes deben poseer una serie de cualidades para llevar a cabo su labor de manera óptima y dominar varias facetas, mediante una excelente “formación actitudinal y aptitudinal” (BERMEJO; BALLESTEROS, 2017).

Uno de objetivos básicos en educación infantil, es la asimilación de una gran variedad de estructuras de símbolos. En este punto, es adecuado hablar sobre el tema principal del trabajo: el juego simbólico o actividad de ficción, en la que los niños/as asignan diferentes significados a objetos de su entorno y que se inicia aproximadamente a los dos años de edad (VENEGAS; VENEGAS; GARCÍA, 2018). Según González-Moreno y Solovieva (2016), tiene que ver con la probabilidad de los niños/as para emplear diferentes medios, primeramente externos, utilizando objetos y remplazando otros, y posteriormente internos, integrando el procesamiento del pensamiento. Este tipo de pensamiento posibilita suplir cualquier cosa que se mantiene ausente. Existen dos tipos de juegos simbólicos: el juego espontáneo o natural, un juego en el que el niño/a juega de manera individual o grupal, y el juego dirigido, utilizándolo el/la docente como una técnica para el aprendizaje de los niños/as, planteando estrategias y estableciendo límites en el tiempo, espacio y recursos materiales, en la que los niños/as no son conscientes de propósito pedagógica que procuramos obtener (ROLDÁN, 2016).

La metodología por rincones es el núcleo principal de la práctica educativa, porque a través de su asentamiento podemos adquirir las competencias establecidas. La distribución de los rincones en el aula es un sistema pedagógico, que tienen como fin la intervención activa de los niños/as para la adquisición de su conocimiento, respetando el ritmo individual de aprendizaje, cooperación, autonomía, asesoramiento y asistencia individual. Asimismo, Rodríguez considera que es un método muy apropiado para trabajar

de forma transversal una serie de competencias como: “Competencia para aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal, competencia emocional y competencia social y ciudadana”. (RODRÍGUEZ, 2011, p. 18).

Para Riera, Ferrer y Ribas (2014), los rincones pueden cambiar a lo largo del día y ser polivalentes, dependiendo el momento y período de curso. Los espacios deben estar correctamente definidos y así apreciar qué es lo que se puede llevar a cabo en cada uno de ellos, dedicados según Salvador (2015) a diversos usos y propuestas de actividades de diferentes ámbitos, en los que los escolares poseen la capacidad de auto gestión y habilidad para llevar a cabo las actividades y elegirlos. Una de esas propuestas debe ser el rincón de juego simbólico ya que según Pinto (2017), es un rincón esencial en infantil, porque cubre muchas de las necesidades que requieren los escolares a estas edades. Los niños/as, son competentes para reconstruir una sucesión de situaciones, a pesar de no tener el objeto real presente, y vivir una fantasía, simulando situaciones que perciben día a día en su entorno. A medida que desarrollan, aumenta su campo de conocimiento, y la experiencia que han ido adquiriendo progresivamente, aumenta.

Según Ruiz de Velasco y Abad (2012), los/las docentes lo primero que tienen que hacer es preparar la zona de juego. El espacio debe de ser estable y poco estructurado, para no condicionar y facilitar el traslado de materiales a diferentes zonas. Los materiales deben de ser variados y lo más realistas posibles, y distribuidos de tal manera que incite la participación y motivación de los niños/as. No obstante, se debe establecer un tiempo para ello. Lo segundo que se debe tener en cuenta es la aptitud ante el juego, ofreciendo seguridad y brindando apoyo y disponibilidad. En dicho rincón las familias pueden intervenir de forma presencial o no presencial, involucrándolas en la escuela dentro de sus posibilidades y disposición. Por ejemplo, pueden participar aportando diferentes materiales (materiales reciclados, objetos, tela, etc.), o intervenir presencialmente para dotar a los escolares de conocimientos o capacidades específicas.

Es labor del docente analizar las conductas de los niños y niñas ante situaciones de juego, unas conductas diferentes enfocadas a estereotipos sociales (MARTINEZ; VÉLEZ, 2008, PUERTA; GONZALEZ, 2015) Por ejemplo: las niñas acostumbran a jugar con muñecas u objetos vinculados a tareas del hogar, en cambio, los niños realizan juegos de acción o aventura. Por dicho motivo es crucial una propuesta coeducativa, en la que el/la docente actúe activamente en la enseñanza-aprendizaje de conductas y actuaciones sociales, afectivas y éticas, con el fin de erradicar los estereotipos.

Según Ocaña y Martín (2011), una de las propuestas coeducativas más significativas, es que el/la docente guíe la actividad de los escolares hacia un patrón igualitario. Por ejemplo, podemos orientarles y animarlos, para que intervengan y prueben nuevas experiencias, experiencias que tradicionalmente se relacionaban con uno u otro género, para lograr un enriquecimiento global.

Por ello, se ha elaborado una propuesta de intervención vinculada a las profesiones, con el fin de que los escolares trabajen, valoren y acepten todos los oficios de manera neutral a través del rincón del juego simbólico, y sin ningún tipo de distinción o rechazo. Es un método determinado por la individualización, y propicia que entre los escolares se establezcan interacciones, ayudándoles a progresar en sus habilidades “afectivas, emocionales y sociales” (MARTÍNEZ, GAVILÁN; TOSCANO, 2016), promoviendo que los alumnos/as progresen en las habilidades metacognitivas. (PRADOS; SÁNCHEZ, SÁNCHEZ-QUEIJA; DEL REY; PERTEGAL; REINA; RIDAO; ORTEGA; MORA, 2014).

Planteamiento didáctico para trabajar la coeducación . Objetivos y metodología

Objetivos de la propuesta:

- ✓ Observar la frecuencia de asistencia a los distintos rincones situados en el aula.
- ✓ Clasificar, en relación con el género, la utilización de cada rincón.
- ✓ Comprobar si ha sido efectiva la motivación a los alumnos/as para la utilización de todos los rincones.

Para ello, contaremos con dos tipos de hipótesis: la *hipótesis nula* (H_0): El juego por rincones no favorece la coeducación en el grupo de niños y niñas de la muestra; y la *hipótesis alternativa* (H_1): el juego por rincones favorece la coeducación en el grupo de niños/as de la muestra).

Para comenzar, lo primero que hicimos fue pasar una lista de control donde se registraron, durante diez días en diferentes momentos, la asistencia de niños y niñas a cada rincón. Posteriormente se aplicó una unidad didáctica dedicada a las profesiones, que contaría con actividades motivadoras para la utilización del rincón simbólico. Para finalizar, se volvió a pasar la lista de control, para comprobar si ha variado esa elección de los niños y niñas respecto a los rincones.

La muestra contaba con 11 niños y 11 niñas de 4 años de edad, escolarizados en el segundo curso del segundo ciclo de Educación Infantil, de un centro de la provincia de Toledo (España).

FIGURA 1: Registro lista de control previa a la Unidad didáctica.

Mes		RINCONES / ZONAS DE TRABAJO					
FEBRERO		J. SIMBÓLICO		CASITA		CONSTRUCCIONES / MECÁNICA	
DÍA	HORA	♂	♀	♂	♀	♂	♀
26	11:30-12:00	2	6	2	3	3	0
27	11:30 -12:00	2	6	2	0	5	0
28	11:30-12:00	3	8	2	3	3	0
MARZO							
6	11:30-12:00	4	5	3	2	3	1
7	11:30-12:00	3	5	0	4	3	0
8	11:30-12:00	1	5	0	0	5	0
11	11:30-12:00	2	6	2	0	4	0
12	11:30-12:00	3	7	2	2	5	0
13	11:30-12:00	4	6	4	1	4	0
14	11:30-12:00	4	6	1	4	5	0

Fuente: Elaboración propia

Para el diseño de esta unidad didáctica, nos hemos basado en los contenidos expuestos en el Decreto 67/2007 del 29 de mayo de 2007.

Mediante los contenidos que se van a trabajar, vamos a ayudar a los alumnos/as a que conozcan profesiones que se encuentran en su entorno inmediato, y además construyan, estructuren y modifiquen sus conocimientos previos acerca de la coeducación e igualdad de género. Los objetivos propuestos son:

- Fomentar la igualdad de forma equitativa en ambos sexos.
- Promover actitudes de cooperación y respeto hacia niños/as.
- Trabajar la autoestima a través del juego.
- Realizar con autonomía actividades de la vida cotidiana.
- Ser capaz de asumir diferentes roles.
- Utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación.
- Emplear un lenguaje no sexista.
- Adquirir vocabulario sobre las profesiones, lugares y herramientas correspondientes.
- Estimular y acercar a niños/as a situaciones de la vida cotidiana.

La metodología utilizada se define como activa y participativa, en la que el alumno/a es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje; motivadora, globalizada, en la que el niño/a efectúe una observación en el entorno que le rodea y establezca una asociación con la realidad; atención individualizada e integradora; estableciendo aprendizajes significativos; el juego adaptado a las capacidades e intereses de cada uno/a.

El hilo conductor es un cuento inventado por la maestra y tres títeres, con forma de cebras, y que representan a una astronauta, un professor y una bomberera.

FIGURA 2: Mascotas de la Unidad.



Fuente: Elaboración propia

Algunas de las actividades llevadas a cabo, y que forman parte del diseño de una unidad completa han sido:

- **Libro viajero “De mayor me gustaría ser.....”:** Libro con hojas en blanco que se va completando en cada casa..
- **Los sueños en el país de Cebrilandia: guiñol** para introducir el tema.
- **¿Te gusta o no te gusta?:** Se muestran imágenes de distintos oficios y los niños dicen si les gustaría o no ser de mayor el oficio mostrado. Se establece un diálogo, dirigido por la profesora, para trabajar si los oficios tienen género.
- **Mis sueños en ocho rincones:** En el aula contamos con los siguientes rincones: rincón de la casita, rincón de construcciones, rincón TIC, rincón de lógico-matemática y de la ciencia, rincón de plástica, rincón de la lectura y rincón del taller mecánico. Rincones que pueden ir cambiando a lo largo del curso y sustituidos por otros.

FIGURA 2: Distribución de los rincones

Fuente: Elaboración propia

Los rincones tienen un límite establecido de 4-5 miembros de elección libre con registro. Durante la intervención, los niños/as trabajan en los rincones una hora, previamente al recreo, diariamente, y el/la docente se dedicará, de forma rotativa, a trabajar dentro del rincón de la casita y del rincón de construcciones y mecánica, utilizando el juego libre y dirigido.

Resultados

Una vez terminada la propuesta didáctica se pasó a relizar la lista de control para comprobar los resultados obtenidos:

FIGURA 3: Registro de la ficha de control, una vez terminada la unidad didáctica.

Mes		RINCONES / ZONAS DE TRABAJO					
ABRIL		J. SIMBÓLICO		CASITA		CONSTRUCCIONES/ MECÁNICA	
DÍA	HORA	♂	♀	♂	♀	♂	♀
8	11:30-12:00	5	5	2	3	5	1
9	11:30 -12:00	5	7	3	2	3	2
10	11:30-12:00	4	6	2	3	4	0
11	11:30-12:00	5	6	4	1	4	2
12	11:30-12:00	3	5	2	3	4	3
23	11:30-12:00	3	7	3	2	4	1
24	11:30-12:00	4	6	1	4	3	2
25	11:30-12:00	3	5	2	3	4	1
26	11:30-12:00	4	5	3	2	4	2
29	11:30-12:00	4	4	4	1	3	2

Fuente: Elaboración propia

Análisis de datos y discusión

La evaluación se llevó a cabo a través de:

- Análisis detallado de la unidad: Hemos podido constatar, a través de la observación participante, que los niños/as lo que necesitan es motivación, incluyendo recursos atractivos y que reflejen la realidad que les rodea. Tras la puesta en práctica de la unidad “Sueña con el Corazón”, no solo han experimentado con nuevos recursos, sino que su iniciativa y participación há mejorado notablemente.

Por otro lado, hemos podido comprobar que los niños/as son muy moldeables, y que a pesar de no ser un tema que se trabaje de forma transversal, la mayoría han cambiado su actitud tras la intervención de la profesora, después de participar en los numerosos juegos y actividades donde se les invitaba a soñar cualquier tipo de profesión. Haciéndonos pensar que si se trabajara la coeducación de forma transversal, durante todo el año, los niños/as cambiarían su manera de pensar y actuar.

- Análisis de datos de las fichas de registro: En el primer registro, hemos podido comprobar que tenemos una serie de prejuicios (quizás motivados por la observación previa de la utilización de los rincones antes de la puesta en marcha de la investigación) sociales establecidos, que en muchas ocasiones no se corresponden con la realidad. Desde un primer momento, se supuso que los niños iban a tener más dificultades a la hora de incorporarse y realizar tareas en el rincón de la casita y más dificultades las niñas en el rincón de mecánica y construcciones, ya que es algo que la sociedad lleva implícito y que aparentemente se va transmitiendo de generación en generación. “En

nuestra cultura se tiende a polarizar y etiquetar las identidades de los objetos, formas y conceptos para hacerlas coincidir bien con uno u otro sexo” (MARTINEZ, 2005, p. 307). Afortunadamente no fue así, ya que los niños no tuvieron ningún tipo de problema para establecer todo tipo de roles, algo paradójico en el caso de las niñas, que se mantenían al margen del rincón de mecánica al igual que lo relacionado con tareas de construcción o coches.

Se ha podido registrar, que los niños trabajan indistintamente en el rincón de la casita y mecánica o construcción, no sobrepasando el porcentaje de las chicas, pero siempre interviniendo en ambos rincones. Además de jugar en el rincón de la cocinita, les encanta jugar a los profesores (imitan la asamblea que realizan al llegar cada mañana pasando lista y cantando canciones), juegan a los médicos/as, frutero/a... En cuanto a las construcciones, lo que más les gusta es construir muñecos de Lego y Bionicle de Lego.

Tras el segundo registro, el número de alumnos/as ha aumentado en los rincones de la casita, mecánica y construcciones. Se ha podido constatar que las niñas han experimentado en rincones de mecánica y construcción, algo que anteriormente era impensable y sus reacciones han sido positivas, a pesar de no ser un porcentaje demasiado elevado (jugaban a carreras, a construcción de Legos, a experimentar con motores sencillos, etc.). Un dato que nos ha parecido curioso, ha sido que la niña que tuvo un cierto rechazo y prejuicios en la actividad de los disfraces, es una de las niñas que reiteradamente juega en el rincón de mecánica y construcciones.

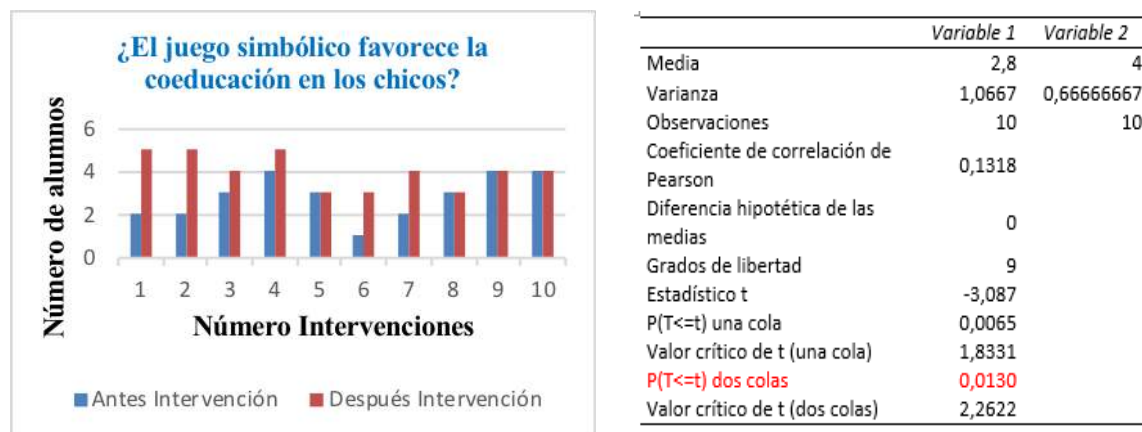
Otro de los aspectos que hemos querido destacar tras el primer análisis, es que los escolares, por norma general, se distribuían en los rincones con cierta desmotivación. No obstante, se ha podido verificar, en oposición al estudio de Martínez (2005), que tanto los niños como las niñas del aula de 4-5 años del estudio, no tienen unos roles establecidos, se cambian los papeles sin problemas y les encanta experimentar en todas las tareas del rincón de la casita. El rincón de mecánica también era solicitado, pero no existía tanto debate.

- Análisis estadístico de los datos: se realizó un estudio en dos momentos temporales diferentes. Utilizamos un test estadístico para comparar de forma cuantitativa, esas dos medidas obtenidas en un mismo grupo, pero en dos momentos diferentes.

Las observaciones se han realizado tras una intervención de 10 sesiones, un valor inferior a 30 (>30), por lo que la dimensión de la muestra es reducida, y

utilizaremos la Prueba T de Student (prueba paramétrica) para comprobar la probabilidad. Como el valor de significación es de $p= 0,013$ y el valor se sitúa por debajo de $\alpha= 0,05$, quiere decir que la hipótesis nula (H_0) se rechaza, por lo que aceptaremos la hipótesis alternativa (H_1) con un nivel de fiabilidad del 95%. Los datos obtenidos entre ambas variables nos muestran evidencias suficientes para afirmar que el porcentaje de niños que jugaron después de la intervención de la unidad, ha aumentado de manera positiva, llegando a un máximo de 5 niños y aumentando significativamente, por lo que podemos concluir afirmando que el juego simbólico favorece la coeducación, en los niños, del aula de 4-5 de la muestra.

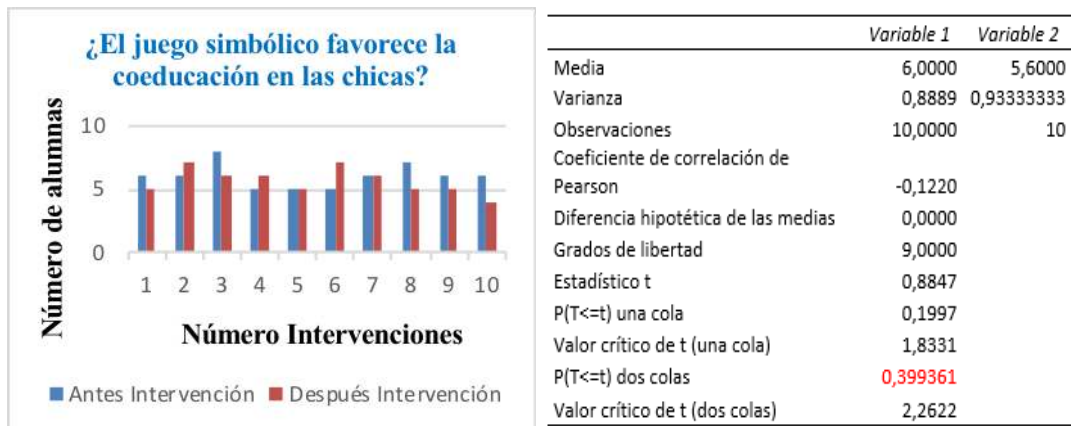
FIGURA 4: Resultado juego simbólico chicos



Fuente: Elaboración propia

Como el valor de significación es de $p= 0,399$, y el valor se sitúa por encima de $\alpha= 0,05$, quiere decir que la hipótesis nula (H_0) no se rechaza, con un nivel de fiabilidad del 95%. Con dicho nivel no existen evidencias suficientes para afirmar que existe un cambio, ya que como se puede comprobar en la gráfica, las chicas han aumentado y disminuido su intervención en el juego simbólico de manera alterna, sin prevalecer la primera intervención sobre la segunda o viceversa. Por lo que podríamos afirmar que el juego simbólico por rincones, en niñas, podría no favorecer la coeducación.

FIGURA 5: Resultado juego simbólico chicas



Fuente: Elaboración propia

Como el valor de significación es de $p= 0,012$, y el valor se sitúa por debajo de $\alpha= 0,05$, quiere decir que la hipótesis nula (H_0) se rechaza, por lo que aceptaremos la hipótesis alternativa (H_1) con un nivel de fiabilidad del 95%. Los datos obtenidos entre ambas variables varían, ya que los niños han aumentado de manera general su intervención tras la puesta en práctica de la unidad de manera positiva, a excepción del séptimo y noveno día, pero su cambio ha sido favorable, por lo que podemos verificar que el juego en el rincón de la casita sí fomentaría la coeducación en chicos del aula de 4-5 años.

FIGURA 6: Resultado juego en el rincón de la casita, chicos

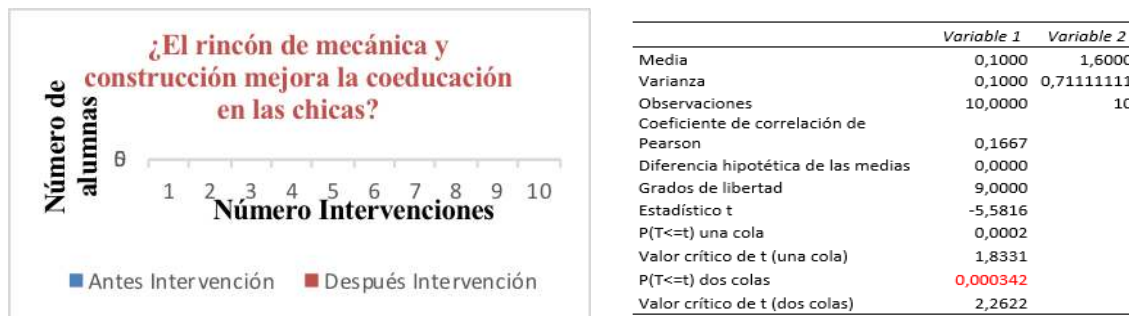


Fuente: Elaboración propia.

El valor de significación es de $p= 0,000342$, al tener un valor muy por debajo de $\alpha= 0,05$, quiere decir que la hipótesis nula (H_0) se rechaza, por lo que aceptaremos la

hipótesis alternativa (H_1) con un nivel de fiabilidad del 95%. Podemos comprobar que existe un cambio bastante importante, en el que podemos apreciar cómo las niñas se han incorporado al rincón de las construcciones y mecánica con respecto a su intervención anterior, en el que ni participaban. Por lo que podemos concluir que el juego por rincones podría favorecer significativamente la coeducación en alumnas del colegio de la muestra.

FIGURA 6: Resultado juego en el rincón de mecánica, chicas.



Fuente: Elaboración propia

Tras este estudio tan reducido, se puede concluir que los niños de nuestra aula, tras dotarles de conocimientos coeducativos, mejoran en la participación del juego simbólico y rincón de la casita, unos datos paradójicos a los que obtenemos en las chicas, en las que su implicación aumenta en el rincón de mecánica y construcción pero no llega a ser del todo significativa. Y aunque la variable estudiada es el número de veces que pasan por el rincón, creemos que es un primer paso para que los alumnos y las alumnas se involucren y experimenten en todos ellos sin ningún tipo de prejuicio.

Conclusiones

Podemos verificar que los objetivos se han cumplido, ya que se ha realizado una observación directa sobre la utilización de los diferentes rincones, centrándonos en los roles establecidos y los usos de cada uno de los instrumentos. Se ha realizado un control detallado para organizar las veces que han participado los niños y las niñas en cada uno de ellos en función del género, y la motivación ha permanecido durante toda la unidad, estimulándoles y haciéndoles partícipes en todo momento, para incentivar su interés e involucrarles en cada uno de los rincones. Sin embargo, sería positivo establecer un estudio más completo, extrayendo una muestra más elevada de diferentes lugares y

entornos, ya que la conducta y manera de pensar de los alumnos y las alumnas, puede variar de un lugar a otro o variar los resultados según la edad de los participantes.

Estamos de acuerdo con Aristizabal, Gómez-Pintado, Ugalde y Lasarte (2018) en que los maestros y maestras son los agentes ideales para debatir acerca de la desigualdad y formar modelos nuevos, procedimientos, y establecer relaciones en equidad, pero para todo esto es fundamental una buena formación, ya que sigue siendo una materia en trámite. Y consideramos que aunque los maestros y las maestras muestran inquietud por este tema, muchos otros manifiestan indiferencia y hostilidad en torno a cuestiones de género, como indican Prat y Flintoff (2012). Habrá que seguir trabajando en las Universidades (BALLARÍN, 2017) dotando a los futuros docentes de conocimientos, destrezas, actitudes, sentido crítico e interés por la coeducación (GÓMEZ; SÁNCHEZ 2017).

Tras este trabajo, se ha llegado a la conclusión de que a día de hoy pensamos que nuestra mente es abierta, somos comprensivos/as o que luchamos y nos enfrentamos para obtener la igualdad, cuando en realidad, se podría decir que encubrimos en reiteradas ocasiones infinidad de micromachismos o distinciones por razón de género, por la simple razón de que llevamos incorporadas infinidad de conductas o formas de actuar, y mensajes de manera normalizada de cara a la sociedad, que no nos impresionan. Por otro lado, deberíamos ser críticos con nosotros/as mismos, aceptando nuestros errores y modificando nuestra actuación a una conducta justa e igualitaria. Y es en este campo donde el docente tiene mucho que decir, mucho que programar y mucho que hacer. Y es en las edades tempranas el momento ideal para empezar a realizar esas buenas prácticas.

Referencias

AMURRIO, Mila; LARRINAGA, Ane; USATEGUI, Elisa; DEL VALLE, Ana. *Los estereotipos de género en los/las jóvenes y adolescentes*. Donostia, San Sebastián: Eusko Ikaskuntza, 2012. 22 p.

ARISTIZABAL, Pilar; GÓMEZ-PINTADO, Ainhoa.; UGALDE, Ana Isabel.; LASARTE, Gema. La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Complutense de Educación*, v. 29, n. 1, 2018.

BALLARÍN, Pilar. ¿Se enseña coeducación en la Universidad?. *Internacional de Estudios Feministas*, v. 2, n. 1, 2017.

BARBÉ, Alba; CARRO, Sara; VIDAL, Carles. *La construcción de las identidades de género*. Madrid, España: Catarata, 2014.

BEJARANO, María Teresa y MARÍ, Rosa. *Educación en sexualidad e igualdad. Discursos y estrategia para la formación de docentes y educadores sociales*. Madrid: Dykinson, 2019.

BERDASCO, María Luisa. *Aplicación de conceptos básicos de la teoría de género y del lenguaje no sexista*. Sevilla: Rodio, 2018.

BERMEJO, Blas; BALLESTEROS, Cristóbal. *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y de Primaria*. Madrid: Pirámide, 2017.

BLANCH, Sílvia; ANTON, Montserrat; EDO, Maria. *El juego en la primera infancia*. Barcelona, España: Octaedro, 2016.

CEBALLOS, Esperanza. Coeducación en la familia: Una cuestión pendiente para la mejora de la calidad de vida de las mujeres. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, v. 17, n. 1, 2014.

Constitución Española. *BOE*, de 29 de diciembre de 1978, núm. 311, 1978. pp. 29313-29424.

CORDERO, Luz. *Barreras para el abordaje de la coeducación en la escuela infantil y primaria*. 2013. Recuperado de <https://n9.cl/qapo>

Decreto 67/2007, de 29-5-2007, por el que se establece y ordena el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma en Castilla-La Mancha. *DOCM*, 1 de junio de 2007, núm. 116, pp. 14743-14759.

DIZ LÓPEZ, M^a. Jesús. y FERNÁNDEZ, Raul. Análisis y elaboración de materiales didácticos coeducativos para la educación infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*. 4. 2015, p.105-124.

FERREIRO, Lola. (Co) Educación afectivo-emocional y sexual, para despatriarcalizar la escuela y caminar hacia la igualdad. *Atlánticas: Revista Internacional de Estudios Feministas*, v. 2, n. 1, 2017.

GALDO, José M^a. La importancia de la coeducación para el logro de la igualdad. *Fórum Aragón*, n. 26, 2019.

GARCÍA, Ramón. La educación desde la perspectiva de género. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, n. 27, 2012.

GARCÍA, Yolanda. La ausencia de las mujeres en el sistema educativo: El CEIP Victoria Díez, un ejemplo de buenas prácticas. In: BLANCO, Marian; SAN SEGUNDO, Rosa. (Org.). *Investigación joven con perspectiva de género*. Getafe, Madrid: Instituto de Estudios de Género, 2016. p. 90-116.

GARRIDO, Begoña. La perspectiva de género como constante en la escuela. *Fórum Aragón*, n. 26, 2019.

GÓMEZ, Inmaculada.; SÁNCHEZ, Primitivo. Formación del profesorado en cuestiones de género. *Revista de Comunicación de la SEECI*, n. 43, 2017.

GONZÁLEZ-MORENO, Claudia Ximena.; SOLOVIEVA, Yulia. Impacto del juego de roles sociales en la formación de la función simbólica en preescolares. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, v. 8, n. 2, 2016.

HERRERA, Luz Ángela. El juego como herramienta de aprendizaje en la Educación Infantil. 2017. 51 f. Tese (Doutorado) - Fundación Universitaria los Libertadores. Colombia, 2017.

ITURBE, Xabier. *Coeducar en la escuela infantil: Sexualidad, amistad y sentimientos*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ, 2015.

LEOZ, Daniele. La influencia de los medios de comunicación en el proceso de socialización y la importancia de la coeducación para la igualdad. *Revista científica de educación y comunicación*, n. 11, 2015.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa. *BOE*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.

Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo. *BOE*, 4 de mayo de 2006, núm.106, pp. 17158-17207.

Live your Dreams. *Música para Estudiar y Concentrarse y Memorizar | Música Clásica para Estudiar y Concentrarse Violín*. [Archivo de vídeo]. 2016. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=K3DyMyd9lwE&t=616s>

MACEDA, Beatriz.; RODRÍGUEZ, Eduardo. Construimos igualdad: coeducación activa y prevención de la violencia de género. *Fórum Aragón*, n. 26, 2019.

MARTÍNEZ, María del Carmen. *Valores de género en el diseño de juguetes infantiles*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. 2005.

MARTÍNEZ, María del Carmen, VÉLEZ, Manuel. Actitud en niños y adultos sobre los estereotipos de género en juguetes infantiles. *CIENCIA ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva* [en línea]. 2009, 16(2), p. 137-144. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10411360004>

MARTÍNEZ, María Patricia. Lenguaje de género: ¿necesidad o necesidad?. *Entretextos*, Universidad Iberoamericana León, n. 20, ago./nov. 2015 . Disponible en: <http://entretextos.leon.uia.mx/num/20/PDF/ENT20-8.pdf>

MARTÍNEZ, Desiré., GAVILÁN, Jose María., y TOSCANO, María. Las interacciones que surgen en el trabajo por rincones de Educación Infantil. *Revista Internacional de investigación e innovación educativa*.7, 2016. p. 229.

MORENO, Miguel Angel. *Queremos coeducar*. 2013. Recuperado de: <http://blog.educastur.es/marianmoreno/files/2013/06/queremoscoeducar-2.pdf>

MORIANA, Gabriela. Educación en igualdad de género para prevenir la violencia machista. *Cuestiones de género: la igualdad y la diferencia*, n. 12, 2017.

OCAÑA, Laura; MARTÍN, Nuria. Educación sexual y coeducación. In: CERVIÑO, Alicia; DUARTE, Nuria. (Org.). *Desarrollo socioafectivo*. Madrid: Paraninfo, 2011. p. 116-125.

PRADOS, María del Mar., SÁNCHEZ, Virginia., SÁNCHEZ-QUEIJA, Inmaculada., DEL REY, Rosario., PERTEGAL, Miguel Angel., REINA, María del Carmen., RIDAO, Pilar., ORTEGA, Francisco Javier., y MORA, Joaquín (2014). *Manual de Psicología de la educación. Para docentes de Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Pirámide.

PINTO, Dolores. *Talleres y Rincones de Juegos*. Málaga, España: ICB Editores, 2017.

PRAT, María.; FLINTOFF, Anne. Tomando el pulso a la perspectiva de género: un estudio de caso en una institución universitaria de formación de profesorado de educación física. *Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 15, n. 3, 2012.

PROYECTO PLURALES. *Educación en igualdad. Propuesta metodológica sobre coeducación*. Instituto de la Mujer/CNIE, 2015. p. 14.

PUERTA, Sara. y GONZÁLEZ, Eva María. Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. *Revista de Investigación en la Escuela*, 85, 63-74. 2015.

RIERA, Maria Antonia.; FERRER, Maria.; RIBAS, Catalina. La organización de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, v. 3, n. 2, 2014.

RODRÍGUEZ, Javier. Los rincones de trabajo en el desarrollo de las competencias básicas. *Revista Docencia e Investigación*, n. 21, 2011.

RODRÍGUEZ, M^a del Carmen.; PEÑA, Jose Vicente.; GARCÍA, Omar. Estudio cualitativo de las diferencias de género en la elección de opciones académicas en los estudiantes del bachillerato científico-técnico. *Revista Interuniversitaria*, v. 28, n. 1, 2016.

ROLDÁN, M^a Nuria. Situación actual del juego simbólico y el teatro en infantil. In: DÍEZ, Antonio; BROTONS, Vicent; ESCANDELL, Dari; ROVIRA, José. (Org.). *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*. Universidad de Alicante, 2016. p. 591.

RUIZ DE VELASCO, Ángeles; ABAD, Javier. *El juego simbólico*. Barcelona: GRAÓ, 2012.

SALAMANCA, Lurdes Guadalupe. Coeducación, la erradicación de los estereotipos de género en la educación del siglo veintiuno. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales (III)*, v. 2, n. 3, 2014.

Salvador, S. *El trabajo por rincones en educación infantil* (tesis de pregrado). Universidad Jaume. 2015

SANTOS, M.A. Género, poder y convivencia en la escuela como mezcladora social. In: LEIVA, Juan José; MARTÍN, Víctor; SALVADOR, Eduardo; SIERRA, Eduardo. (Org.), *Género, Educación y Convivencia*. Madrid: Dykinson, 2015. p. 27-58.

SANZ, Miguel Ángel. Coeducación en la familia. *Fórum Aragón*, n. 26, 2019.

TOMÉ, Amparo. Estrategias para elaborar proyectos coeducativos en las escuelas. *Atlánticas: Revista Internacional de Estudios Feministas*, v. 2, n. 1, 2017.

VENEGAS, Ana María; VENEGAS, F. Manuel; GARCÍA, M^a del Pilar. *El juego infantil y su metodología*. Antequera, Málaga: IC Editorial, 2018.

VIZCARRA, Maria Teresa.; NUÑO, Teresa.; LASARTE, Gema.; ARISTIZABAL, Pilar.; ÁLVAREZ, Amaia. La perspectiva de género en los títulos de Grado en la

Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria Gasteiz. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, v. 13, n. 1, 2015.

Recebido em Dezembro de 2019.

Aprovado em Janeiro de 2020.