



**Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

*DESCUBRIENDO EL SISTEMA SOLAR A  
TRAVÉS DE LA MOTRICIDAD AL AIRE LIBRE  
EN EDUCACIÓN INFANTIL.*

*Salir o no salir, esa es la cuestión*

**Autora: Natalia Díaz Herrero**

**Tutor académico: Darío Pérez Brunicardi**

**Febrero 2024**



**Facultad de Educación  
de Segovia**

## **Resumen**

En este Trabajo Fin de Grado se propone desarrollar los aprendizajes conceptuales, habitualmente asociados con el trabajo en el aula, a través de actividades motrices al aire libre, comprobando cómo la motricidad y el entorno fuera del aula pueden favorecer el aprendizaje, en este caso, del sistema solar con alumnado de 3º de Educación Infantil. Asimismo, en un segundo periodo de prácticas en el mismo colegio y en la misma etapa educativa, no se ha logrado salir nunca, por lo que se analizan las causas para que una maestra quiera o no salir afuera con su alumnado. Con todo ello, hemos podido concluir con que, saliendo fuera, el alumnado establece conexiones entre el aprendizaje y su entorno cercano; que la motricidad contribuye a que el aprendizaje adquirido sea más significativo y que los docentes no son capaces de salir fuera debido a la falta de vivencias y experiencias positivas con su alumnado al aire libre, especialmente en las que se superan dificultades y prejuicios.

## **Palabras clave**

Educación Infantil, Motricidad, Naturaleza, Aire Libre.

## **Abstract**

This Final Degree Project aims to enhance conceptual learning by incorporating outdoor motor activities typically associated with work in the classroom. It seeks to evaluate how motor skills and the external environment can favour learning, in this case, the solar system, with 3rd-year Infant Education students. Additionally, during a subsequent observation phase at the same school and educational level, they have never been able to go outside, so the reasons why a teacher may or may not want to go outside with her pupils are analysed. We have therefore been able to conclude that outdoor activities enable students to establish connections between their learning and their surrounding environment. Moreover, motor skills make learning more meaningful, and teachers are reluctant to conduct outdoor activities due to a lack of positive experiences with their pupils in such settings, especially in overcoming difficulties and prejudices.

## **Keywords**

Early Years Education, Motor Activities, Environment, Outdoor

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	6
JUSTIFICACIÓN.....	7
1. Justificación personal del TFG .....	7
2. Justificación del TFG en base a las competencias docentes que se desarrollan .....	7
3. Justificación del TFG conectándolo con el ámbito escolar.....	8
OBJETIVOS DEL TFG .....	8
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO .....	9
1.1. Psicomotricidad en Educación Infantil .....	9
1.2. Educación en el medio natural .....	12
1.3. Conexión curricular.....	19
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA.....	25
2.1. Diseño de la situación de aprendizaje .....	25
2.1.1. Introducción.....	25
2.1.2. Contextualización .....	26
2.1.3. Legislación educativa .....	27
2.1.4. Objetivos de la situación de aprendizaje .....	28
2.1.5. Metodología.....	28
2.1.6. Sesiones .....	29
2.1.7. Atención a la diversidad .....	31
2.1.8. Evaluación .....	31
2.2. Experiencia en el Prácticum. Análisis autoetnográfico .....	34
CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	35
3.1. Resultados de la situación de aprendizaje .....	35
3.2. Resultados comparando la situación de aprendizaje de 2022/2023 con el Prácticum de 2023/2024.....	42
CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES.....	44
4.1. Limitaciones del trabajo .....	46
4.2. Futuras líneas de actuación .....	46
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	48
ANEXOS.....	51
ANEXO I. Relación de la situación de aprendizaje con los elementos curriculares .....	51
ANEXO I.I. Objetivos de etapa vinculados a la situación de aprendizaje .....	51
ANEXO I.II. Competencias clave de la situación de aprendizaje.....	51
ANEXO I.III. Competencias específicas/ Criterios de evaluación .....	52

ANEXO I.IV. Contenidos de aprendizaje.....	55
ANEXO II. Descripción detallada de las sesiones de la situación de aprendizaje .....	57
ANEXO III. Lista de control grupal .....	70
ANEXO IV. Cuaderno de maestra .....	71
ANEXO V. Transcripciones de la entrevista grupal .....	72
ANEXO V.I. Transcripciones entrevista grupal 3ºA de Educación Infantil.....	72
ANEXO V.II. Transcripciones entrevista grupal 3ºB de Educación Infantil .....	73
ANEXO VI. Fotografías de las sesiones.....	76
ANEXO VII. Escala verbal de las maestras tutoras y alumna en prácticas.....	76
ANEXO VIII. Autoevaluación de la maestra.....	80

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> <i>Cronograma de las sesiones</i> .....	30
<b>Tabla 2.</b> <i>Tipo de evaluación, técnicas e instrumentos</i> .....	32

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> <i>Entorno cercano al centro escolar</i> .....	27
<b>Figura 2.</b> <i>Dinámicas de la sesión 1 en el patio de Infantil</i> .....	36
<b>Figura 3.</b> <i>Dinámicas de la sesión 2 en el patio de Primaria</i> .....	37
<b>Figura 4.</b> <i>Dinámicas sesión 3 en la entrada del centro escolar</i> .....	39
<b>Figura 5.</b> <i>Dinámicas de la sesión 4 en el entorno cercano con 3ºB de Infantil</i> .....	40
<b>Figura 6.</b> <i>Dinámicas de la sesión 4 dentro del recinto escolar con 3ºA de Infantil</i> .....	40
<b>Figura 7.</b> <i>Dinámicas de la sesión 5 en el entorno cercano con 3ºB y en el patio con 3ºA</i> .....	41
<b>Figura 8.</b> <i>Dinámicas de la sesión 6, repaso en el patio de Infantil</i> .....	42

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo se basa en una situación de aprendizaje en la que el alumnado de 3º de Educación Infantil durante el curso escolar 2022/2023 conoce y aprende las características de los planetas que forman el sistema solar por medio de la realización de diferentes acciones motrices al aire libre. Se trata de una propuesta que complementa el proyecto principal abordado por las maestras tutoras, en la que se trabajan los contenidos fuera del aula, debido a los beneficios que adquiere el alumnado al salir fuera, así como, desarrollar un aprendizaje unido a su motricidad, es decir, los discentes aprenden a través del movimiento del cuerpo.

Por ello nos planteamos, ¿cómo podríamos desarrollar aprendizajes conceptuales de la etapa de Educación Infantil aprovechando el espacio fuera del aula a través de su motricidad?

Curiosamente, durante el siguiente curso escolar 2023/2024, durante la realización de las prácticas, en el mismo centro escolar y con la misma maestra, no conseguimos salir fuera con el alumnado de 1º de Educación Infantil, por lo que se realiza una comparación entre las facilidades para salir fuera durante el desarrollo de la situación de aprendizaje y las dificultades para esto mismo durante este curso escolar. Por lo tanto, nos planteamos una segunda pregunta: ¿por qué durante las prácticas desarrolladas en el curso siguiente no hemos sido capaces de salir fuera?

Este trabajo se divide en dos partes, una de ellas relacionada con la situación de aprendizaje y, la otra con el análisis de lo ocurrido en los diferentes cursos escolares. La estructura que presenta es la siguiente. En primer lugar, una justificación acerca de por qué se escoge este tema y su relación con el ámbito escolar. Se plantean los objetivos que pretendemos conseguir con la realización de este trabajo. A continuación, y a partir de la idea de la situación de aprendizaje, se redacta el marco teórico buscando referencias que puedan justificar lo trabajado. Se elabora la situación de aprendizaje y, se explica lo ocurrido en relación con el Prácticum del curso escolar 2023/2024. Seguidamente, tras la implementación, se revisa y se evalúa utilizando los instrumentos de evaluación creados para ello y, se pasa a analizar los resultados y la discusión, tanto de la situación de aprendizaje como de la experiencia del Prácticum. Y, para finalizar, a partir de lo obtenido se plantean las conclusiones, basadas en los objetivos iniciales.

## JUSTIFICACIÓN

### 1. Justificación personal del TFG

La idea inicial de este trabajo surge por las buenas sensaciones y resultados obtenidos de la positiva experiencia y formación previa. Anteriormente, cursé el grado en Educación Primaria y me especialicé en Educación Física. Durante las últimas prácticas llevé a cabo el TFG de Educación Física en el medio natural, el cual me aportó grandes aprendizajes y, pude conocer los beneficios que adquiere el alumnado mediante la realización de este tipo de propuestas; por lo que quise seguir profundizando en ello y, al mismo tiempo, ofrecer al alumnado de Educación Infantil la posibilidad de aprender al aire libre.

Por ello, el trabajo parte de esa primera parte y, a continuación, decidimos hacer un análisis de lo ocurrido, estableciendo una relación entre el último Prácticum del grado de Educación Primaria (curso 2021/2022), el desarrollo de la situación de aprendizaje de este TFG (curso 2022/2023) y, lo ocurrido en el Prácticum del grado de Educación Infantil (2023/2024); considerando todo ello como aprendizajes para mi formación como maestra.

### 2. Justificación del TFG en base a las competencias docentes que se desarrollan

Según las competencias generales recogidas en la Guía docente de la asignatura del Trabajo Fin de Grado en Educación Infantil, la elaboración y desarrollo de este TFG contribuye a la adquisición de las siguientes.

La primera de ellas, se encuentra estrechamente relacionada con dicho trabajo, ya que es necesario el conocimiento y la comprensión de las situaciones de aprendizaje para su aplicación práctica y todo lo que esta conlleva. Asimismo, la segunda competencia se encuentra reflejada durante todo el trabajo, puesto que este en sí contribuye a que desarrolle habilidades relacionadas con cada uno de los aspectos mencionados. De igual forma, la tercera competencia, se puede observar en la reflexión realizada a partir del análisis y discusión de los resultados, interpretando estos mismos. En relación con la cuarta competencia, el desarrollo de este trabajo me permite desarrollar habilidades que contribuyen a mi propia formación, realizando una investigación a partir de la puesta en práctica de una situación de aprendizaje y su posterior evaluación. Y, por último, fomenta la capacidad de análisis crítico a partir de los resultados obtenidos, los cuales me han proporcionado la posibilidad de realizar una autocrítica entre lo obtenido y lo que se esperaba.

### **3. Justificación del TFG conectándolo con el ámbito escolar**

En relación con el ámbito escolar, considero que llevar a cabo esta situación de aprendizaje contribuye a salirse de lo habitual, de lo que normalmente desarrollan los docentes de Educación Infantil con su alumnado, aprovechando la oportunidad que nos proporciona la normativa vigente, la cual centra una de sus áreas, específicamente, en el descubrimiento y exploración del entorno.

La situación de aprendizaje desarrollada en este TFG ha influido y complementado, desde la realización de acciones motrices al aire libre, el trabajo del centro escolar llevado a cabo en el aula por las maestras tutoras. De esa manera, los conocimientos se afianzan e interiorizan en mayor medida y, entre todo el conjunto, el alumnado adquiere un gran aprendizaje.

Finalmente, este TFG concluye con un análisis relacionado con las causas que afectan a los docentes a la hora de salir al entorno cercano y desarrollar propuestas con el alumnado al aire libre, lo cual considero que es fundamental por el aprendizaje significativo que adquiere el alumnado, haciéndoles partícipes en dichas intervenciones educativas.

#### **OBJETIVOS DEL TFG**

A partir de las preguntas que planteábamos en la introducción han surgido los siguientes objetivos de este TFG:

1. Desarrollar una situación de aprendizaje en la que se aproveche el entorno al aire libre cercano al centro.
2. Fomentar un aprendizaje de contenidos conceptuales a través de la motricidad.
3. Conocer las causas por las cuales durante el curso escolar 2022/2023 hemos sido capaces de salir fuera y en el curso escolar 2023/2024 no lo logramos.



## CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

### 1.1. Psicomotricidad en Educación Infantil

El movimiento y la motricidad son aspectos muy importantes en la evolución del ser humano y en su desarrollo. Como expone Girbau Ferrés (2019), nuestra especie, el homo sapiens, no se caracteriza por ser sedentaria, sino que evoluciona y, para ello, necesita moverse de forma activa contribuyendo así al propio bienestar y al desarrollo integral.

Asimismo, Martínez-Mínguez (2019) afirma que en el ser humano nada más nacer, y durante las primeras semanas de vida, ya se encuentra presente el movimiento. Desde estos primeros momentos, son fundamentales los denominados movimientos reflejos arcaicos, estos son una respuesta que genera automáticamente el organismo ante un estímulo captado a través de los sentidos. Dichos reflejos se corresponden con una respuesta innata, involuntaria e irreflexiva que se encuentran presente desde los primeros minutos de vida.

Conforme va transcurriendo el tiempo, es la misma autora quien menciona que es primordial que los reflejos vayan desapareciendo y den paso al llamado placer del movimiento. Este movimiento se centra en conductas motrices que ya son voluntarias, a través de las cuales se establece la interacción con el medio y se favorece la adquisición de aprendizajes mediante movimientos que el propio ser humano puede adaptar a sus posibilidades de ejecución y a las características de los diferentes objetos con los que se relaciona. Esto ocurrirá a partir del momento en el que dicho ser humano alcance la maduración neurológica necesaria para construir aprendizaje.

Pero, tan importante como es el movimiento, ¿sabemos lo que es? Según como explica Martínez-Mínguez (2019), el movimiento es fuente de vida, de placer y también de transformación para los seres humanos, ya que el moverse lleva consigo descubrir, mirar, escuchar, compartir, rechazar, conectar, contactar y tocar, entre otras, diferentes objetos y/o personas. En definitiva, el movimiento se puede considerar un sinónimo de aprendizaje.

Del mismo modo, para adquirir aprendizajes a través del movimiento, es necesario la utilización del cuerpo, pues este es la herramienta de conocimiento, relación y también de afecto. Durante las primeras edades, el movimiento y el cuerpo son los ejes vertebradores del desarrollo global y armónico (Pérez Martín y Morales Frutos, 2019).

Hablando de cuerpo y movimiento, existe una clara relación de estos conceptos con el ámbito de la psicomotricidad abordada en Educación Infantil. Tal y como define López Pastor (2004),

la psicomotricidad se centra en el movimiento y es la base de la Educación Física, es decir, hace referencia a las primeras manifestaciones motrices, al desarrollo, conocimiento, dominio y control de las primeras habilidades físicas básicas del ser humano que permiten al alumnado la evolución de actividades sencillas a actividades más complejas.

Igualmente, Bru Sánchez y Sarri Rotllan (2019) expresan que entienden el movimiento como la forma natural de expresión del cuerpo, ya que mencionan que un cuerpo que vive, se mueve, siente, percibe, cambia, y piensa, entre otras, es un cuerpo que desarrolla movimiento a través de diferentes formas: orgánica, física y psíquica. Relacionando esto mismo con la motricidad propia de la etapa de Educación Infantil, estas mismas autoras afirman que las sesiones de psicomotricidad aportan gran cantidad de beneficios al alumnado y, a su vez, favorece la cohesión entre los alumnos y alumnas de un mismo grupo. Por ello, en casos en los que se observe que existen problemas o malestar social entre alguno o varios discentes, realizan con ellos más sesiones de psicomotricidad, con el objetivo de eliminar esa incomodidad.

Por otro lado, para llevar a cabo este tipo de sesiones en el aula y fomentar así la motricidad en el alumnado, es necesario que el profesorado posea la formación suficiente para contribuir de esta manera al desarrollo de los niños y niñas. Moya Prados (2019) indica que es importante la formación inicial de los docentes en el ámbito relacionado con su corporeidad, pues es fundamental que estos tengan la oportunidad de vivenciar los sentimientos relacionados con el trabajo del cuerpo y puedan transmitir esto mismo a su alumnado, acompañándolos en el proceso. Son los propios docentes quienes han de trabajar consigo mismos, con los demás, con el tiempo, el espacio y los materiales, logrando así, en palabras de Moya Prados (2019), (re)conocerse y (re)descubrir la percepción sobre su cuerpo y su movimiento.

Teniendo en cuenta los elementos necesarios para el desarrollo de la motricidad del alumnado, relacionada esta con el desplazamiento, con el movimiento del propio cuerpo y de los objetos, Martínez-Mínguez (2019) añade que un entorno adaptado a las necesidades funcionales de cada edad y, sobre todo, dejarles una completa libertad de movimientos, posee un papel muy importante en el desarrollo de dicha motricidad.

Esta misma autora expone que el Grupo de Investigación en Educación Psicomotriz (2017-SGR-139) se ha encargado de concretar ocho aspectos esenciales relacionados con el trabajo del movimiento por medio de la educación, considerando el movimiento como transformador y aportador de aprendizaje. De entre todos, destacar el primero, el cual se centra en que el profesorado debe entender al niño como un ser global, pues el alumnado aprende de forma

natural mediante el cuerpo y el movimiento, utilizándolo como forma de expresión y de desarrollo global. Lo cual se corresponde con lo mencionado anteriormente.

Todo ello corrobora que la escuela es el lugar donde los niños y niñas se mueven, juegan, disfrutan y aprenden a través del cuerpo; coincidiendo esto mismo con la aportación de Pérez Martín y Morales Frutos (2019), quienes indican que, gracias al juego y al movimiento, el discente vive, se desarrolla, se relaciona y expresa sus emociones.

Según López Pastor (2004), siempre hay que considerar como base la actividad motriz espontánea del niño y a partir de esta abordar contenidos como el equilibrio, los saltos, giros, lanzamientos, esquema corporal, lateralidad, etcétera. Asimismo, los docentes deben centrarse en la evolución del propio niño y partir siempre de la actividad motriz espontánea que ejecute el discente; de esta manera, el alumnado será el protagonista de su aprendizaje y aprovechará su necesidad de movimiento innato y espontáneo. El propósito del profesorado es trabajar mediante el movimiento y utilizar este mismo como un fin a la vez que como un medio para desarrollar todos los ámbitos personales del alumnado.

Girbau Ferrés (2019) afirma que las investigaciones evidencian que gracias al movimiento se activan las capacidades de las neuronas y así se establecen conexiones que relacionarán los nuevos conocimientos con los aprendizajes. Del mismo modo, en los niños y niñas más pequeños, el movimiento psicomotriz permite trabajar la coordinación, funciones ejecutivas del cerebro, gestión del control y el desarrollo de la creatividad.

Es importante conocer, como explica López Pastor (2004), que la mayoría del alumnado llega a la escuela con un gran número de aprendizajes motrices adquiridos desde su ámbito familiar y social, pues cada caso se encuentra marcado notablemente por su experiencia personal previa. De igual forma, por lo general el alumnado que, durante su crecimiento, ha tenido una experiencia familiar más enriquecedora y no han sido sobreprotegidos, coinciden con los discentes que evolucionan de forma continua y rápidamente. Por el contrario, un exceso de protección por parte de las familias, desencadena una gran cohibimiento y miedo a ejecutar acciones diferentes a las habituales, por ello, a estos discentes les resulta más complejo abrirse y aprender. En el momento en el que estos discentes logran superar dichas limitaciones, adquieren aprendizaje mediante su propia motricidad, sin miedos y con naturalidad.

Asimismo, es fundamental valorar y conocer si la actividad física que realizan los niños y niñas es suficiente y adecuada para su edad; para ello, debemos saber dónde se encuentra el límite

para poderla considerar saldable. La Organización Mundial de la Salud (OMS) recomienda que, entre las edades de 5 a 17 años, deben destinar como mínimo 60 minutos al día a realizar actividad física, variando la intensidad de moderada a vigorosa (OMS, 2012). Por ello y, siguiendo esta indicación, Carretero García, Varela Garrote y Fraguela Vale (2020) denotan que es entendible que la escuela tenga como elemento central crear estrategias para contribuir a desarrollar hábitos de vida activos y saludables para su alumnado.

Uniendo la actividad física y la motricidad con la naturaleza, Gibau Ferrés (2019) señala que las características de los espacios naturales proporcionan oportunidades pedagógicas que, mediante la utilización de los recursos presentes, pueden favorecer la psicomotricidad del alumnado. Del mismo modo, la Asociación de Experiencias y Educación en la Naturaleza (ERBINAT) refleja que la naturaleza visualizada como espacio para el movimiento ofrece al alumnado gran cantidad de retos motrices que este querrá resolver enfrentándose a ellos de forma intuitiva. De esta manera, el discente desarrolla destreza, coordinación, habilidades físicas básicas, gana fuerza y salud y, puede realizar actividad física hasta el momento de sentirse “agradablemente” agotado (Bühler et al., 2020).

## **1.2. Educación en el medio natural**

La naturaleza y llevar a cabo actividades al aire libre ofrecen gran cantidad de opciones para abordar la educación desde lugares diferentes a las aulas. Carretero García, Varela Garrote y Fraguela Vale (2020) mencionan que la oportunidad de jugar en ambientes naturales puede repercutir, de forma significativa, en la promoción de la salud física y mental, en el desarrollo psicosocial y en el bienestar individual de la infancia. Además, desarrollar dinámicas en la naturaleza nos solo contribuye al desarrollo emocional, social y cognitivo en las primeras edades, sino que también favorece el movimiento y conlleva una mejora en las habilidades motrices, coordinación y equilibrio.

Sampson (2023) afirma que la conexión con la naturaleza es una fuente fundamental de salud humana y posee gran influencia en los procesos de aprendizaje durante la infancia. Este autor coincide con los beneficios mencionados por los autores anteriores y, añade que la exposición a la naturaleza también influye en la mejora y curación de enfermedades, la reducción del estrés y en el aumento de la creatividad y la autoestima del alumnado. Este mismo autor, también asegura que la naturaleza, incluso la naturaleza salvaje, se puede encontrar en todas partes, tanto en los jardines y patios del centro escolar como en los parques de las ciudades y en las granjas.

En cuanto a los objetivos esenciales de la Escuela Infantil en relación con la naturaleza, Gila Sánchez (2020) expone que el objetivo principal es dar la posibilidad al alumnado de que pueda establecer contacto directo con su entorno más próximo, para así conocerlo, respetarlo y cuidarlo. Con ello, se contribuirá a la formación de ciudadanos conscientes de la situación del medio en el que viven. Por todo esto, es primordial facilitar al alumnado experiencias y recursos de calidad a partir del trabajo en y con la naturaleza o al aire libre durante la etapa de Educación Infantil. Es más, Gibert Moliner (2020) afirma que los tres años es una buena edad para comenzar a realizar actividades en el medio natural, intensificando la autonomía personal y la cohesión de grupo.

Teniendo en cuenta que el objetivo principal es poder crear un espacio natural donde el alumnado disfrute al aire libre y que este se pueda utilizar en distintos momentos del horario escolar. Se puede empezar por la utilización del patio del centro escolar aprovechando que son espacios al aire libre y cercanos al aula, así como, los lugares al aire libre en el interior del recinto del colegio. Correspondiéndose con esto mismo, Pérez-Brunicardi, et al. (2022) abordan un proyecto el cual se centraba en la transformación del patio, pues se estaba convirtiendo en la seña de identidad de ese mismo centro escolar urbano y pasaría a ser una inspiración para los demás colegios de la ciudad. Informan que el proceso de transformación, además de influir en lo físico del colegio, también influía en la mentalidad y predisposición, por parte de la comunidad educativa, hacia otra utilización del patio, pasando en esos momentos a percibirse como un espacio educativo.

En esa misma línea se encuentra Freire (2011), quien formula que el patio de la escuela también es currículum, puesto que el patio integra un conjunto de relaciones relacionadas entre sí, y es un espacio más de aprendizaje.

Dado que hay profesorado que lucha por la educación al aire libre, se crea uno de los proyectos relacionados con la naturaleza, Escuela a Cielo Abierto, en este proyecto Wauquiez, Barras y Henzi (2021) indican que se centran en trabajar al aire libre todo lo que se llevaría a cabo en el aula, pero en este caso, mediante una metodología vivencial, más experimental y estableciendo relación con el medio natural. La dinámica en concreto se focaliza en abordar las diferentes áreas de Educación Infantil desde el medio ambiente, favoreciendo así una educación vinculada, directamente, con el medio ambiente.

Por otro lado, la Red Estatal de Educación Física en la Naturaleza (REEFNAT) ha marcado como una de sus prioridades promover y facilitar la educación en la naturaleza durante las

primeras etapas educativas, invitando a participar a todo el profesorado compartiendo sus experiencias en sus reuniones anuales y congresos bianuales; para así trabajar todos juntos y lograr el objetivo de salir al medio natural, trabajando y aprendiendo al aire libre (REEFNAT, 2020).

Tal y como sugiere Sampson (2023), el juego en la naturaleza es potente, ya que ofrece un banquete multisensorial, introduciendo a la infancia en un mundo mucho más valioso que el que se puede percibir desde un ambiente cerrado (el aula) o mediante una pantalla. Cabe destacar que los espacios de juego en la naturaleza, por lo general, suelen ser complejos y poseen gran variedad de materiales no estereotipados como las piedras, palos o plantas entre otras, que estimulan y fomentan la creatividad y la imaginación de los niños y niñas. Por todo ello, necesitamos que la infancia sea viva y se construya a partir de experiencias en entornos naturales. Aprender a través de experiencias directas al aire libre tienen el potencial de despertar profundamente gran cantidad de emociones en el alumnado.

La maestra Subtil Marugán (2020) se lanza a la aventura y establece los llamados Viernes de campo con su alumnado de 3 a 6 años. Esta dinámica consiste en salir al campo todos los viernes y, durante ese periodo de tiempo trabajar los contenidos correspondientes, pero en la naturaleza y pudiendo disfrutar también del juego libre en el campo. La autora explica que la actividad surge con la idea de utilizar y relacionar el entorno natural con la clase, intentando de esta forma abordar los contenidos de Educación Infantil al aire libre. A su vez, la actividad tiene como objetivo aprovechar todos los recursos que se encuentran al alcance, centrándose en los naturales, y así favorecer la significatividad de los aprendizajes adquiridos.

En este mismo contexto, Pérez Brunicardi y Marugán García (2020) verifican que salir al medio natural y vivir en él fomenta la relación entre el discente y el planeta, haciéndole consciente de este y de sí mismo, permitiéndole reubicarse y reencontrarse a sí mismo como persona en un entorno nuevo y estimulante para él.

Es oportuno mencionar que existen diferencias entre el alumnado que posee contacto con el medio natural y el alumnado que no. Carretero García, Varela Garrote y Fraguera Vale (2020) exponen que se han recogido evidencias claras en las que se refleja que el alumnado de la escuela en la naturaleza es mucho más activo que los de la escuela tradicional, lo cual influye en que el alumnado de la escuela en la naturaleza sea mucho más activo que el alumnado de la escuela tradicional, los primeros alcanzan, fácilmente, las recomendaciones de actividad física saludable para su edad. Todo ello lleva a sugerir a los centros educativos la necesidad de salir

fuera, pues son estos quienes deben facilitar, en la medida de lo posible, el contacto de su alumnado con el medio natural. La escuela tradicional debe replantearse cómo enfocar sus esfuerzos y aprovechar sus recursos para favorecer la salud de su alumnado.

Llama la atención que el aula se traslade a la calle, pero esto además tiene una similitud y coincide con un fenómeno que todos vivimos hace unos años. Esto se corresponde con el progresivo desconfinamiento de la pandemia de COVID-19 que, como afirma Pérez-Brunicardi, et al. (2022), durante los últimos meses del curso escolar 2019-2020 se inicia un periodo en el que, a unas horas determinadas, se permitía salir a pasear al aire libre y, en relación con esto mismo la cuestión es la siguiente: ¿qué grupo de personas fueron las afortunadas y, por lo tanto, las elegidas para salir en primer lugar? Pues este puesto se corresponde a los menores de edad, ya que, paradójicamente, después de las mascotas, fueron los primeros en poder salir. Este hecho da respuesta a la necesidad que poseen los niños y niñas de establecer relación con el medio ambiente, el entorno cercano y, por lo tanto, con la naturaleza.

Por ende, la naturaleza y las experiencias de las actividades al aire libre son muy significativas y muestran claramente las emociones que los discentes poseen en esos momentos; además, dan la posibilidad de reconectar, como se refleja en el eslogan de REEFNAT “¡Desenchúfate y reconecta con la naturaleza!” (Pérez-Brunicardi, et al. 2022).

El alumnado adquiere diversos beneficios procedentes del contacto con la naturaleza, con entorno cercano y de realizar actividades al aire libre; por ello varios autores recogen dichos beneficios que se muestran a continuación.

La naturaleza se encuentra estrechamente relacionada con la salud y esta es una conexión indiscutible. Sampson (2023) manifiesta que más allá de los evidentes beneficios cardiovasculares de caminar, correr o montar en bicicleta al aire libre, se encuentran otros beneficios fisiológicos y cognitivos menos conocidos, pero existentes, como es el mero hecho de pasar tiempo en entornos naturales que tiende a reducir el estrés y a favorecer la relajación. Estas experiencias reducen la fatiga intelectual y potencian la claridad mental, a la vez que mejoran el rendimiento laboral y la salud, tanto en el alumnado como en las personas adultas. Por otro lado, la naturaleza es un tipo de espacio sano para la infancia, ya que además de ofrecer entornos verdes en los que correr y jugar, esta posee rincones donde se puede encontrar tranquilidad y otros en los que se puede encontrar sombra para refugiarse de sol.

Este mismo autor, hace hincapié en los beneficios de la motricidad gruesa y fina. La motricidad gruesa se desarrolla gracias a la manipulación de objetos grandes como piedras, mientras que el juego con objetos pequeños e irregulares repercute en el desarrollo y mejora de la motricidad fina. De esta manera, el juego en la naturaleza fortalece los músculos y los huesos; jugar al aire libre ofrece dosis regulares de vitamina D (procedente del sol), de la que carece gran parte de la población infantil en las ciudades.

Tras llevar a cabo diferentes investigaciones y analizar los resultados, Wauquiez, Barras y Henzi (2021) confirman que la práctica habitual de dinámicas al aire libre tiene efectos positivos en el desarrollo físico, mental y social del alumnado, en su aprendizaje y en la obtención de las diferentes capacidades y valores básicos para el desarrollo personal y las relaciones sociales.

Subtil Marugán (2020) da a conocer que los beneficios que ella ha observado en su alumnado son las posibilidades que ofrece el campo a cada uno de los niños y niñas, puesto que estos no disfrutaban lo mismo fuera que dentro del aula a pesar de intentar trasladar y reproducir la naturaleza dentro del centro escolar.

Otro de los beneficios determinantes de la realización de actividades en el medio natural es la consecución de los objetivos que establece el currículo, ya que se alcanzan de forma más significativa que desde el aula. Asimismo, este tipo de dinámicas fomentan en gran medida la ayuda entre iguales, logrando así que cada uno sea más consciente de sus posibilidades y limitaciones y facilita que aprendan ellos mismos lo que pueden ejecutar por sí solos sin hacerse daño o sin que les de miedo.

Las maestras Pérez Brunicardi y Marugán García (2020) indican que valorando los resultados de su propuesta observan que se genera en el alumnado una mayor confianza propia, superación de miedos y orgullo al vencer sus inseguridades, así como, un gran reforzamiento de las relaciones sociales y emocionales, junto a una mayor conciencia y sensibilización medioambiental generada por la relación directa entre iguales y con el medio natural. Estos autores destacan que el indicador más valorado fue el aumento de la motivación y las ganas de aprender; los discentes deseaban adquirir nuevos aprendizajes y enfrentarse a nuevos retos.

Conforme muestran las investigaciones más recientes, según expone Girbau Ferrés (2019), la naturaleza contribuye y favorece la salud, el bienestar, la autoestima, el conocimiento medioambiental y la capacidad de concentración en todos y cada uno de los discentes. Por ello,



llevarlo a cabo y dar el paso de salir al entorno cercano y realizar actividades al aire libre es una muy buena actuación y una decisión acertada para contribuir al aprendizaje del alumnado.

Aunque, llegada a esta consideración... ¿Está todo el profesorado preparado para desarrollar dinámicas en el medio natural? No podemos pasar desapercibida la formación necesaria que debe tener el profesorado a la hora de salir al medio natural y desarrollar allí las diferentes sesiones. Es un aspecto primordial y, el cual muchas veces es detonante y, por ello, no salen fuera del aula.

De hecho, Gibert Moliner (2020) diferencia dos tipos de maestras: por un lado, las que deciden introducir la naturaleza en el aula y, por otro lado, las que eligen sacar el aula a la naturaleza; existiendo claras diferencias entre un grupo y el otro.

El medio natural es un maravilloso recurso educativo, el cual muchos docentes rechazan utilizarlo debido a no tener la suficiente formación sobre cómo plantear y abordar salidas educativas en el entorno cercano, así como, la escasa formación en prevención y actuación en caso de accidente. Motivo por el que las maestras no se lanzan a utilizarlo y salir a la naturaleza. A su vez, esta situación se acentúa en la etapa de Educación Infantil, puesto que el desarrollo psicoevolutivo del alumnado es menor tanto a nivel cognitivo y afectivo, como psicomotriz (Martín del Barrio, 2020).

La incertidumbre que causan este tipo de actividades es muy elevada, por lo que directamente los docentes suelen optar por evitarlas todo lo que sea posible. Dado que existe cierto rechazo a los inconvenientes que puedan surgir, estos deciden eliminarlas; claramente, salir al medio natural genera más inquietudes que realizar la actividad en el aula o patio del centro escolar.

En cambio, hay diferentes autores que defienden que las experiencias en la naturaleza durante la etapa de Educación Infantil poseen gran influencia, posteriormente, en la vida adulta (Freire, 2011). Por lo tanto, es recomendable llevarlas a cabo con el alumnado y, con ello, poner fin a los miedos, tanto desde la vivencia de estas experiencias, por parte del profesorado, como desde la formación y profesionalidad de este dejando a un lado los riesgos y los miedos y, logrando salir al medio natural con los discentes.

Aprovechando la metodología globalizada de Educación Infantil que hace de las actividades en el medio natural un excelente recurso didáctico. Como menciona Martín del Barrio (2020), para realizar dichas actividades, es necesaria la buena formación de los docentes en torno a la preparación de una salida al medio, así como, de la prevención y actuación en caso de accidente.

Escudero-García (2020) indica cuáles son algunos factores que influyen en el docente a la hora de tomar la decisión de salir fuera o no. Expone que los más relevantes son el miedo y la inseguridad, la formación del profesorado y el apoyo que reciban o no del centro escolar. En cuanto a la formación, señala que esta parece ser un papel determinante para superar los miedos que el profesorado posee y para ganar autoconfianza, puesto que aquellos docentes con experiencias formativas específicas no se ven tan limitados por este factor. En cambio, otros docentes que desconocen estas experiencias educativas y no las han experimentado, conlleva a que no se sientan seguros llevándolo a la práctica con el alumnado y les genere cierto miedo o respeto.

Por ello, la formación del profesorado parece una de esas experiencias claves que es detonante para desarrollar dinámicas fuera del aula, lo cual se corresponde, al mismo tiempo, con salir de su zona de confort para enfrentarse a desafíos que ponen en juego sus habilidades.

Para conseguir salir fuera del aula, como expresa Lladós (2018), los docentes han tenido que superar un doble proceso, personal y profesional. El proceso profesional hace hincapié a su formación necesaria para combatir cualquier situación imprevista que pueda surgir, para disminuir los posibles riesgos, para conocer su entorno cercano y para valorar que los discentes son capaces de salir fuera del aula. Por otro lado, y en cuanto al proceso personal, este se basa en que cada docente reconozca sus propias limitaciones y temores, logrando así no transmitírselos a su alumnado y que este se sienta seguro en el medio natural. La idea principal es que los docentes deben aprender a confiar en cada uno de los miembros de su grupo y en sus capacidades, acompañándolos en el proceso de descubrimiento y aprendizaje, escuchándolos y dejándolos actuar y establecer conexión con su entorno cercano.

Sampson (2023) recomienda a los docentes llevar el aprendizaje al aire libre. Los incita a que hagan que la naturaleza cercana sea uno de los principales lugares de aprendizaje de los niños y niñas. Este mismo autor justifica que el foco educativo en el medio natural no tiene por qué ser siempre biología o geología, pues el aire libre es un lugar ideal para adquirir aprendizaje de cualquier otra área también. “En el caso de que seas docente, sea cual sea el tema que te toque dar, comienza por intentar llevar tus clases al patio de la escuela” (p.126). Claramente, salir al aire libre con un grupo de discentes puede provocar cierto nerviosismo durante las primeras veces, pero conforme vaya pasando el tiempo, el docente descubrirá una nueva dimensión en su actividad, logrando tanto una mayor implicación por parte del alumnado como una mayor implicación propia.

Asimismo, como revela Bühler et al. (2020), el docente en la naturaleza posee liderazgo y conocimientos sobre el mundo social del alumnado, es capaz de manejar desafíos emocionales que puedan surgir y controlar la dinámica del grupo, debido a que conoce cómo actúa cada discente como individuo y, por ello, tomar decisiones adecuadas. El docente en la naturaleza reconoce y diferencia los momentos y oportunidades que facilitan el aprendizaje de su alumnado en el medio natural.

De la misma manera, Freire (2011) menciona que la intención de que el docente decida aprender implica que este mismo tenga que salir de su zona de confort y descubrir un mundo nuevo; concretamente, debe salir de la zona habitual que este domina y así afrontar diferentes retos que estimulan sus propias habilidades en relación con su puesta en práctica en la naturaleza.

Para finalizar, resaltar el Secreto número 2 para criar salvajes que emite Sampson (2023), “las niñas y los niños tienden a valorar lo que tú valoras, así que empieza, tú también, a observar la naturaleza, dedicando unos minutos cada día a prestar atención al mundo no humano que te rodea” (p.77). Este mensaje puede dedicarse y enfocarse tanto al profesorado como a las familias de todos los niños y niñas.

### **1.3. Conexión curricular**

Otro eje fundamental en este trabajo es conocer, a la hora de programar, de dónde deben partir los docentes. Para ello, se realiza un recorrido desde la legislación antigua hasta la legislación actual, reflejando al mismo tiempo, la implicación del entorno en esta misma y destacando los cambios ejecutados en relación con dicho aspecto.

Comenzando por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) y detectando las menciones que se realizan de las palabras: entorno, medio natural y aire libre, estas son bastante escasas. Las dos últimas palabras no llegan a aparecer en la ley y, la palabra entorno, se limitan a referirse a ella en muy pocas ocasiones; cuando lo hacen no se encuentra vinculada con el entorno natural, sino que esta posee otro significado, como por ejemplo, en una de las competencias del director “g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos y alumnas.” (p. 48).

Por lo tanto, en dicha ley, que ya se encuentra derogada, no se le proporciona nada de importancia ni a las salidas al medio natural, ni al conocimiento del entorno, ni a la interacción que el discente pueda establecer en dichos ambientes de aprendizaje o con sus contextos cercanos.

En cambio, en la ley vigente actualmente, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 20/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) se pueden observar grandes diferencias. A pesar de que las menciones de la palabra aire libre no se han incrementado, las referencias al medio natural ya sí y, en mayor medida al entorno.

En cuanto al medio natural, este concepto se puede ver señalado, concretamente en el Artículo 110. Accesibilidad, sostenibilidad y relaciones con el entorno. El cual se centra en el objetivo de promover una cultura de sostenibilidad ambiental que involucre a la sociedad para proteger nuestra biodiversidad, así como, contribuir a que las Administraciones educativas favorezcan, entre otras, su relación con el medio natural.

Por otro lado, la relevancia que proporciona la LOMLOE al entorno, claramente, ya es mayor; pues esta refleja muchas más conexiones entre el alumnado y el entorno. Dicha ley manifiesta la importancia de fomentar en el alumnado el desarrollo de empatía hacia su entorno natural y el respeto y cuidado de este mismo, así como, tener en cuenta las peculiaridades del entorno educativo y promover la sostenibilidad ambiental. Además, valora en Educación Infantil y, por ello incorpora, la idea del desarrollo del alumnado desde el descubrimiento del entorno. Finalmente, destacar la siguiente indicación: “Los centros impulsarán el desarrollo de actividades docentes en espacios abiertos y entornos naturales” (p.73), lo cual es fundamental.

A continuación, centrándonos en la etapa de Educación Infantil, ¿qué podemos observar en la ley referente a esta etapa educativa? Pues en el Real Decreto 95/2022, de 2 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, el cual se encuentra vigente, podemos detectar conexiones directas con la importancia que se empieza a conceder a la relación entre el alumnado y medio natural. Comenzando por los principios pedagógicos de este y llegando a la exposición de un área, en el que la base y el contenido principal es el entorno.

Uno de los principios pedagógicos muestra la indicación de que la práctica docente se basará en experiencias de aprendizaje que resulten, para el alumnado, significativas y emocionalmente positivas, en las que se encuentre presente la experimentación y el juego, entre otras. Asimismo,

se hace hincapié en que, en los dos ciclos de la etapa, se atenderá de forma progresiva al desarrollo afectivo del alumnado, al movimiento y los hábitos de control corporal; concediendo gran importancia al descubrimiento del entorno, de los seres vivos que en él conviven y de las características físicas y sociales del medio en el que viven.

Además, y la relación más directa que podemos observar es el planteamiento del área 2, la cual se encuentra destinada precisamente al “Descubrimiento y Exploración del Entorno”, pues a través de esta se proporciona toda la importancia para que el alumnado se desarrolle estableciendo conexión con el medio natural. Claramente, en ella se explica que se pretende favorecer el proceso de descubrimiento, observación y exploración de los elementos físicos y naturales del entorno. De igual modo, se menciona que las competencias específicas se orientan al desarrollo del pensamiento y de las estrategias cognitivas mediante el proceso de descubrimiento del entorno físico y natural, tratando de potenciar la curiosidad infantil hacia el entorno y estimular, a su vez, una disposición activa hacia su conocimiento.

Estas competencias específicas se organizan en torno a tres, de las cuales dos de ellas se encuentran bastante unidas al medio natural. La primera se centra en el desarrollo de las destrezas que ayudan a identificar y establecer relaciones lógicas entre los diferentes elementos que forman parte del entorno y, la tercera conlleva un acercamiento respetuoso hacia el mundo natural para despertar la conciencia de la necesidad de hacer un uso sostenible de él, garantizando su cuidado y conservación. De esta manera, “se concibe el medio físico y natural como la realidad en la que se aprende y sobre la que se aprende” (p.21).

Una vez llegados a este punto, nos centramos en lo referente a nuestra Comunidad Autónoma, Castilla y León, para comprobar si existen diferencias entre la ley antigua y la que se encuentra actualmente en vigor.

Volviendo de nuevo a lo que se encuentra derogado, visualicemos en el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León, la relación que este posee con el entorno y el medio natural.

Las conexiones son escasas, pero no inexistentes; lo podemos encontrar a lo largo de la ley en diferentes apartados. (1) En uno de los objetivos de etapa se centra en observar y explotar el entorno familiar, natural y social. (2) En el Área 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía, se menciona que la mayoría de "las relaciones que se establecen con el entorno se realizan a través del cuerpo" (p.10), por ello, se considera que las distintas experiencias con el entorno deben

ayudar al alumnado a conseguir una buena percepción tanto global como parcial de su cuerpo y alcanzar, así, la adecuada representación de uno mismo. (3) Pasando al Área 2. Conocimiento del entorno, esta establece un número mayor de menciones, ya que esta se centra en el entorno, pero simplemente en su conocimiento desde el aula. En este apartado del decreto se expresan los beneficios que posee el discente correspondiéndose con el por qué es adecuado que estos conozcan el entorno “El estudio sistemático de los fenómenos físicos y de los seres vivos, ya sea en el medio natural o en medios recreados en el centro escolar pone en juego procedimientos de observación, experimentación, análisis, etc., que posibilitan al niño, descubrir los cambios que se producen en el entorno, contrastar el resultado de sus acciones y elaborar conclusiones, lo que supone llevar a cabo en la escuela de manera incipiente procesos de investigación” (p.12); por último, formando este apartado se encuentra, dentro del bloque 2, un contenido el cual se centra, especialmente, en las salidas al medio natural, “Interés y gusto por las actividades de exploración y juego que se realizan al aire libre y en contacto con la naturaleza” (p.13). (4) En relación con el Área 3. Lenguajes: comunicación y representación, hace referencia al entorno en algunos de sus contenidos en forma de interpretación y valoración de las obras plásticas que se encuentren o no en el entorno, así como, la muestra de interés por los textos escritos presentes en el aula y en el entorno próximo.

Como podemos comprobar, todas las relaciones que establece el Decreto 122/2007 con el entorno es bastante limitante, lejano y distante en cuanto a las salidas al medio natural; es decir, se intentan abordar contenidos del entorno desde el aula, lo que significa que el alumnado no puede experimentar y, el aprendizaje adquirido, de esta manera, no es significativo.

En cambio, existe gran diferencia con lo propuesto en la legislación vigente, pues el Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León, fija gran cantidad de menciones relacionadas con el entorno, las salidas al medio natural y la realización de dinámicas al aire libre; por lo tanto, posiciona el entorno como un aspecto fundamental en el aprendizaje del alumnado, desde la visión de salir del aula y experimentar y aprende de él. Este decreto, le da mucha importancia a la interacción del discente con el entorno y, podemos encontrar gran cantidad de menciones a lo largo del documento, algunas de ellas son las siguientes. (1) El desarrollo y aprendizaje se entienden como procesos dinámicos que se producen como consecuencia de la interacción con el entorno. (2) En las orientaciones para el diseño y el desarrollo de las situaciones de aprendizajes (que ya no son proyectos) se indica se la

importancia de conocer el entorno y, por ello, el deber del profesorado de fomentar las conexiones con el entorno cercano en sus puestas en práctica. (3) un aspecto a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo la evaluación y, concretamente, la evaluación inicial se corresponde con valorar las formas de interaccionar con el entorno y las experiencias con las que el alumnado se incorpora al aula y al centro. (4) En el Área 1. Crecimiento en Armonía, ya se comienza a observar en muchos de los contenidos en forma de conocimiento, exploración o interacción con el entorno; destacando el contenido específico “actividades en el entorno” (p.56).

(5) El Área 2. Descubrimiento y Exploración del Entorno, cobra especial importancia, debido a que el propio nombre ya transmite lo que se le va a proporcionar al alumnado y la forma en la que este va a adquirir el conocimiento. Este área se dirige al descubrimiento, la observación, experimentación y exploración de los elementos del entorno dando pie a la interacción corporal con el mismo y el deseo natural para conocerlo y comprenderlo. Además, “mediante el contacto y la exploración del entorno a través de los sentidos y el movimiento, la inteligencia pone en funcionamiento ideas operativas y ejecutivas necesarias para el funcionamiento abstracto, su precisión, exactitud e inspiración, es decir, la exploración permite aprender por medio de la acción, acompañando al alumnado en los procesos de abstracción, favoreciendo y apoyando la iniciación en el desarrollo de habilidades lógico-matemáticas, de la lectura y la escritura” (p. 68). Por otro lado, aprender desde el propio entorno favorece, al mismo tiempo, el desarrollo de las siguientes competencias clave: en comunicación lingüística, matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería, personal, social y de aprender a aprender, ciudadana y en conciencia y expresión culturales. Finalmente, destacar que el área se divide en tres bloques, de los cuales los dos primeros se encuentran directamente relacionados con el entorno, ya que abordan contenidos vinculados a la experimentación en el entorno y al diálogo corporal con el medio natural, entre otros.

(6) El Área 3. Comunicación y Representación de la Realidad, quizás sea la que menos relación establece, como tal, con el entorno. No obstante, en esta siguen apareciendo claras uniones con respecto a la necesidad de utilizar el entorno cercano, pues se reconoce el entorno como elemento fundamental, “El deseo o la necesidad de interactuar con el entorno es el motor que posibilita la evolución de las destrezas comunicativas” (p.96). Asimismo, el entorno es adecuado para interactuar con él y, a su vez, para que el alumnado exprese sus necesidades, emociones, sentimientos o ideas en diferentes lenguajes. Los contenidos que destacan en este

área se encuentran relacionados con la escucha (como descubrimiento y disfrute) de los sonidos del entorno y de la naturaleza.

Tras este recorrido por la normativa, debemos mostrar especial atención a lo siguiente: ¿a qué se debe el cambio tan grande entre el Decreto 122/2007 y el Decreto 37/2022? ¿Por qué se modifica el área 2 y pasa de Conocimiento del Entorno, a ser la Exploración y el Descubrimiento del Entorno?

Este gran cambio, se debe, principalmente, a la necesidad de que el alumnado explore, pues de esta manera estos aprenden más y adquieren un mayor conocimiento sobre el mundo que los rodea y sobre cómo funciona. Según lo que expone el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023), es necesario que el alumnado reconozca elementos y fenómenos de la naturaleza, mostrando interés por lo que ocurre en ella, valorando la importancia del uso sostenible, el cuidado y la conservación del entorno en la vida de las personas.

Puede ser que se produzca el gran cambio, debido a que el conocimiento del entorno se trabajaba desde una percepción más lejana e incluso más ficticia, ya que se fomentaba un aprendizaje desde el componente teórico. Actualmente, se da pie a que los docentes proporcionen diferentes momentos al alumnado en los que se encuentre presente la propia exploración y descubrimiento del entorno, favoreciendo que el alumnado genere unas vivencias, sensaciones y experiencias, las cuales confirmen lo aprendido previamente en el aula y refuercen ese aprendizaje, haciendo que resulte atractivo y significativo para los discentes. Además, este aprendizaje será duradero y, a su vez, no será superficial.

Por otro lado, resaltar lo incluido recientemente en la normativa actual, lo cual aparece por primera vez en el Decreto 37/2022, el DUA, que es el Diseño Universal para el Aprendizaje. Este diseño resulta ser un aspecto novedoso, el cual indica que es necesario permitir realizar una personalización del aprendizaje, garantizando la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa. El DUA parte de la diversidad desde el comienzo de la planificación didáctica y trata de lograr que todo el alumnado tenga oportunidades para aprender. Facilita a los docentes un marco para enriquecer y flexibilizar el diseño del currículo, reducir las posibles barreras y proporcionar oportunidades de aprendizaje a todos los discentes.

Por ello, a la hora de realizar una programación, una situación de aprendizaje, el profesorado debe tener en cuenta este diseño, el DUA es un enfoque de enseñanza destinado a satisfacer las necesidades de cada discente en el aula y, recomienda desarrollar la planificación a partir de



tres principios: (1) proporcionar múltiples medios de representación como puede ser en forma de texto, audio y vídeo; (2) proporcionar varios medios de acción y expresión en la que el alumnado elija cómo mostrar lo que han aprendido y, por último, (3) proporcionar múltiples medios de compromiso, es decir, buscar diferentes formas de motivar a los discentes y partir de sus intereses.

## **CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA**

### **2.1. Diseño de la situación de aprendizaje**

#### **2.1.1. Introducción**

Esta situación de aprendizaje atiende al trabajo y conocimiento de los planetas que forman el sistema solar mediante la asimilación de las características de cada uno de ellos a través de la ejecución de acciones motrices al aire libre y en el entorno cercano. Dicha situación de aprendizaje forma parte del proyecto llevado a cabo por las maestras referentes durante el tercer trimestre.

Teniendo en cuenta las características estipuladas que debe reunir la situación de aprendizaje según la normativa vigente, esta integra diferentes saberes básicos y fomenta la resolución de actividades y tareas secuenciadas, abordando diferentes contenidos y ejecutando diversas estrategias. Además, respeta el desarrollo integral del alumnado en todas sus dimensiones prestando atención a sus potencialidades, intereses y necesidades.

Se corresponde con una situación de aprendizaje globalizada, ya que incluye contenidos de las diferentes áreas y, estos se encuentran relacionados con el entorno cercano; es estimulante para el alumnado, debido a que genera interés en sí misma y a través de las dinámicas planteadas. También es significativa, puesto que se basa en aprendizajes y conocimientos previos que el alumnado reconoce y tiene ya adquirido y, por último, esta situación de aprendizaje es inclusiva, pues todos los niños y niñas pueden intervenir garantizando su aprendizaje. Asimismo, se pueden realizar posibles adaptaciones, en el caso de que sea necesario, para su adecuado desarrollo por parte de todos los discentes. Reconoce al discente como agente principal de su propio aprendizaje y este determinará su propio ritmo a la hora de ejecutarlo.

Por último, como mencionado anteriormente, esta situación de aprendizaje se encuentra adaptada y vinculada al proyecto que las propias maestras están desarrollando con su alumnado durante este periodo de tiempo. Por lo que sirve de complementación a lo trabajado en el aula previamente.

### **2.1.2. Contextualización**

El centro escolar donde se ha desarrollado la situación de aprendizaje se corresponde con la cabecera de un Colegio Rural Agrupado de la localidad. Esta situación de aprendizaje se ha llevado a cabo, en concreto, con el alumnado del tercer nivel de la etapa educativa de Educación Infantil, con las dos clases por separado de 5 años. Cada una de estas clases está compuesta por 23 discentes, por lo que han participado en la intervención educativa un total de 46 alumnos y alumnas.

En cuanto a las características del alumnado, ambos grupos son bastante heterogéneos, pues están formados por gran variedad de niños y niñas, unos más movidos e inquietos y otros más pacíficos y tranquilos. De entre todo este alumnado, no se encuentra detectado ningún discente con Necesidades Educativas Específicas de Apoyo Educativo, no obstante, acaba de incorporarse a una de las aulas, solamente por unos días, un niño procedente de Bulgaria con una conducta disruptiva y un control parcial del idioma. En el resto del grupo, podemos encontrarnos niños y niñas más espabilados, otros que necesitan más tiempo para realizar la tarea; unos más atentos y más respetuosos; algunos muy motivados u otros con mayor o menor nivel de implicación. Por lo tanto, este conjunto de características del alumnado no es determinante para realizar adaptaciones significativas en el desarrollo de la situación de aprendizaje, pero sí las adaptaciones no significativas, para las cuales se han tenido en cuenta las características individuales de cada uno de los discentes a la hora de planificar esta propuesta.

La situación de aprendizaje se desarrolla en diferentes espacios. Se realizan dinámicas en la propia aula, en el patio del colegio, en espacios dentro del recinto escolar, pero al aire libre y en el entorno cercano al centro. Este último, como se puede observar en la Figura 1, es un espacio amplio con presencia de naturaleza y al aire libre, algo distante de las viviendas de la población.

## Figura 1.

*Entorno cercano al centro escolar*



*Nota.* Elaboración propia.

Dicha situación de aprendizaje se encuentra vinculada al proyecto del centro escolar, el cual sigue el siguiente hilo conductor. Carlota, una astronauta, pide ayuda al alumnado para investigar sobre el espacio y le invita formar parte de su equipo espacial. Ella propone retos semanales, de tal forma que, si son logrados, el alumnado obtiene una recompensa relacionada con el espacio. Durante la semana se realiza lo propuesto por Carlota y, al final de esta, se refuerzan los aprendizajes adquiridos sobre el sistema solar mediante la actividad motriz al aire libre.

### **2.1.3. Legislación educativa**

La siguiente situación de aprendizaje se basa en la normativa actualmente vigente, por lo tanto, para su planificación se parte y se vincula con lo expuesto en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil y, en el Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

En la ejecución de esta situación de aprendizaje se encuentran reflejadas las tres áreas de la etapa educativa, ya que se abordan desde un enfoque globalizador en el que el alumnado adquiere y trabaja saberes básicos de cada una ellas.

La realización de este trabajo por parte del alumnado aporta un aprendizaje amplio de contenidos de las tres áreas; pues la participación de los discentes en esta situación de aprendizaje favorece la adquisición de conocimientos globales y significativos a través de la ejecución de acciones motrices al aire libre.

Por otro lado, la relación establecida entre dicha situación de aprendizaje y los elementos curriculares de la normativa mencionada se encuentra recogida en el Anexo I.

#### **2.1.4. Objetivos de la situación de aprendizaje**

Los objetivos que se plantean conseguir a través de la situación de aprendizaje son los siguientes:

- Adquirir aprendizajes y conocimientos desde el ámbito motriz.
- Conocer el sistema solar mediante la realización de un viaje al espacio.
- Establecer relación con el entorno y el medio que nos rodea.
- Diferenciar las características de los planetas mediante diferentes acciones motrices.
- Distinguir los movimientos que realizan los planetas.
- Valorar y respetar a los demás compañeros, a las maestras y al entorno cercano, así como seguir las normas establecidas.

#### **2.1.5. Metodología**

Para desarrollar esta situación de aprendizaje y con el fin de que el alumnado consiga los objetivos propuestos, esta se lleva a cabo a través de una metodología activa y participativa.

En cuanto a la metodología activa, el discente es el protagonista de su propio aprendizaje; cada uno desarrolla lo propuesto por la maestra, adquiriendo vivencias al aire libre y estableciendo conexiones, en todo momento, entre lo que ya conoce y los aprendizajes nuevos. Asimismo, los propios discentes, como agentes principales de su aprendizaje, van siendo conscientes de lo que son capaces de realizar, conociendo así sus posibilidades y limitaciones.

La metodología participativa hace referencia a la participación del alumnado, cada una de las dinámicas propuestas, favorece que el alumnado se encuentre involucrado directamente en su ejecución, formando parte fundamental de estas. De la misma forma, dicha participación fomenta, en las dinámicas grupales, la ayuda entre iguales y el trabajo en grupo, esto se encuentra reflejado en las dinámicas correspondientes con las actividades motrices. Por otro lado, se realizan también actividades de forma individual favoreciendo el trabajo autónomo. Todas ellas contribuyen al desarrollo de un alto nivel de participación y de aprendizaje.

Además, y siguiendo lo recomendado por la normativa en esta etapa educativa, se encuentra presente el aprendizaje por modelado durante toda la situación de aprendizaje. La maestra lleva a cabo la explicación de lo que posteriormente los discentes deben realizar, esta ejecutará un ejemplo para que el alumnado pueda aprender y comprender lo que hay que hacer. De esta manera, los niños y niñas aprenden por imitación: observan, interiorizan y, seguidamente,

ejecutan la tarea o la acción. Igualmente, se encuentra presente durante los desplazamientos al exterior del aula, el juego simbólico, introduciendo a los discentes en la temática abordada.

Siguiendo los estilos de enseñanza que establecen Delgado Noguera (1991) y Mosston (1998), esta situación de aprendizaje se ha llevado a cabo mediante el estilo de enseñanza tradicional y el estilo cognoscitivo.

El estilo tradicional se caracteriza por un rol activo del docente, en el que este toma las decisiones que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje. Concretamente, esta situación de aprendizaje se desarrolla a partir de la modificación de mando directo, ya que, una vez explicada la dinámica, cada discente ejecutará la actividad adaptándola a su propio ritmo y según sus características. Asimismo, se establece en todo momento una comunicación directa con la maestra.

El estilo de enseñanza cognoscitivo se basa en intentar estimular un aprendizaje activo y significativo en el alumnado mediante la experimentación motriz, en este caso, al aire libre. Los discentes poseen cierta responsabilidad en la toma de decisiones dentro de la actividad motriz. Esta situación de aprendizaje se desarrolla, más en concreto, a través del descubrimiento guiado, pues la maestra adquiere un rol de guía y tras proporcionar la información necesaria al alumnado, este debe encontrar la respuesta a lo planteado por medio de las acciones motrices.

Las estrategias metodológicas creadas para llevar a cabo durante esta situación de aprendizaje han sido pensadas a partir del conocimiento de las características del alumnado para contribuir al buen desarrollo de la propuesta. A nivel grupal la maestra repetirá las explicaciones las veces necesarias hasta que el alumnado capte la información y, comprobará su comprensión por medio de la realización de preguntas, valorando la respuesta de los discentes. A nivel individual, se prestará especial atención a los discentes que muestran conductas algo disruptivas, como se encuentra reflejado anteriormente en el contexto del alumnado y las características de este, estas estrategias se centran en reforzar su comportamiento cuando es el adecuado y prevenir actuaciones disruptivas anticipándonos a ellas, recordando siempre la forma adecuada de participar en las actividades.

#### **2.1.6. Sesiones**

La situación de aprendizaje se lleva a cabo en el periodo de tiempo del 14 de abril al 22 de mayo, desarrollando las diferentes sesiones un día a la semana, después del recreo. En concreto, con el grupo de 3ºA de Infantil se realizan los lunes y, con el grupo de 3ºB de Infantil los viernes.

Lo trabajado en estas sesiones se encuentra relacionado con los contenidos (Anexo I.IV) y la participación del alumnado en dichas sesiones favorece la adquisición de las competencias recogidas en el Anexo I.II. Todo ello, con el fin de que el alumnado alcance los objetivos anteriormente mencionados.

En las sesiones de esta situación de aprendizaje se realiza un viaje por el sistema solar, en el que los participantes se convierten en astronautas y se desplazan (al aire libre) para conocer las diferentes características de los planetas a través de la realización de distintas acciones motrices.

**Tabla 1**

*Cronograma de las sesiones*

<b>N.º de sesión</b>	<b>Fecha</b>	<b>Grupo</b>	<b>Eje</b>
Sesión 1	14 de abril	5 años B	La Tierra en el patio de E.I.
	17 de abril	5 años A	
Sesión 2	21 de abril	5 años B	Mercurio y venus en el patio de E.P.
	24 de abril	5 años A	
Sesión 3	28 de abril	5 años B	Marte y Júpiter en la entrada del centro
	8 de mayo	5 años A	
Sesión 4	5 de mayo	5 años B	Saturno y Urano en el entorno cercano
	15 de mayo	5 años A	
Sesión 5	12 de mayo	5 años B	Neptuno en el entorno cercano y la Luna en el patio de E.I.
	15 y 19 de mayo*	5 años A	
Sesión 6	22 de mayo	5 años B	Repaso en el patio de E.I.
	19 de mayo	5 años A	

*Notas.* Elaboración propia.

*\* Esta sesión con el grupo A se realizó los días anterior y posterior junto con lo programado para esos días para recuperar un día festivo.*

La descripción detallada de cada una de las partes de la situación de aprendizaje y, con ella, cada una de las sesiones se encuentra recogida en el Anexo II.

### **2.1.7. Atención a la diversidad**

La atención individualizada es un factor fundamental en esta etapa educativa, pues se basa en atender a la diversidad del aula y adaptar tanto nuestra práctica docente como cada una de las actividades y dinámicas a las características del alumnado y sus necesidades.

Esta situación de aprendizaje no requiere de adaptaciones significativas, ya que, como se indica anteriormente, en ninguno de los dos grupos hay presencia de Alumnos con Necesidades Educativas Específicas de Apoyo Educativo. Además, la situación de aprendizaje está planificada y planteada a partir de las características y las necesidades del alumnado participante en ella; puesto que ya conocíamos a los discentes con anterioridad. Por ello, sigue los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que propone la normativa vigente.

Por el contrario, sí que se llevan a cabo adaptaciones no significativas, las cuales se centran en realizar pequeñas modificaciones conforme se va ejecutando la situación de aprendizaje, realizando mejoras ante situaciones que vayan surgiendo durante el desarrollo de la misma. Estas adaptaciones se ajustan a los diferentes ritmos de aprendizaje, a las posibilidades y limitaciones del alumnado implicado, así como, a las conductas desarrolladas por los docentes e incluso a los cambios de la propia naturaleza de la propuesta, es decir, a los imprevistos que surgen e implican cambiar de espacio, de temporalización o de reestructuración de la situación de aprendizaje. Todo ello para que el alumnado, en su totalidad, logre alcanzar los objetivos propuestos y, con ello, adquirir el conocimiento y aprendizaje relacionado.

### **2.1.8. Evaluación**

La evaluación es una valoración del aprendizaje y de los procesos de enseñanza mediante la cual los docentes podemos identificar y conocer el seguimiento de los aprendizajes que va adquiriendo nuestro alumnado, reconociendo, a su vez, los logros y el ritmo de aprendizaje de cada uno de ellos. Asimismo, nos facilita la información necesaria para tomar decisiones relacionadas con nuestra práctica educativa y contribuye a mejorarla, realizando de esta manera adaptaciones de la propuesta durante su propio desarrollo.

La evaluación llevada a cabo en esta situación de aprendizaje, coincidiendo con lo recomendado por la normativa vigente para la etapa de Educación Infantil, se corresponde con una evaluación global, ya que se abordan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, desde un enfoque en conjunto de las tres áreas; evaluación continua, debido a que se evalúa durante todo

el desarrollo de la situación de aprendizaje y; evaluación formativa, puesto que el docente se centra en observar a su alumnado y aportarle feedback en todo momento, contribuyendo así a su aprendizaje. Como expone López Pastor, et al. (2006), en este último tipo de evaluación, el objetivo no es determinar una calificación, sino proporcionar más importancia a las retroalimentaciones aportadas al alumnado y centrarse en el proceso de estos respecto a sus aprendizajes. Es fundamental que a partir de la retroalimentación que es adquirida por los discentes, estos puedan mejorar y aprender de sus errores.

En cuanto a la información relacionada con el qué se evalúa, cuándo se evalúa y cómo se evalúa, se encuentra lo siguiente:

Se evalúa el logro o consecución de los objetivos que posee el alumnado en relación a dicha situación de aprendizaje, así como, el nivel de comprensión de los contenidos abordados en esta misma; a través de los indicadores de logro relacionados con los criterios de evaluación (ver Anexo I.III).

Se evalúa mediante evaluación continua, como se encuentra mencionado anteriormente. Este tipo de evaluación no posee un momento concreto en el que se justifique el trabajo del alumnado, sino que se desarrolla durante el transcurso de dicha situación de aprendizaje, es decir, durante esta se evalúa y valora el esfuerzo y los avances que va obteniendo el alumnado. Esto mismo favorece que la maestra pueda realizar modificaciones y mejoras entre una sesión y otra.

En la tabla 2 se pueden observar los instrumentos y técnicas que se utilizan en la situación de aprendizaje para evaluar tanto al alumnado, como a la maestra y a la propuesta.

**Tabla 2**

*Tipo de evaluación, técnicas e instrumentos*

<b>Tipo de evaluación</b>	<b>Técnica</b>	<b>Instrumento</b>
Heteroevaluación del alumnado	Observación participante (maestra)	Cuaderno de la maestra y lista de control grupal
	Entrevista grupal	Grabación móvil
	Fotografías y vídeos	Teléfono móvil
Autoevaluación maestra	Observación participante (maestra)	Cuaderno de la maestra y escala verbal



Evaluación a la maestra y a la situación de aprendizaje	Observación externa (maestras tutoras y alumna en prácticas)	Escala verbal
---	--	---------------

*Nota.* Elaboración propia.

Para evaluar al alumnado, la maestra completa una lista de control grupal (una por cada grupo). Los indicadores de logro reflejados en esta misma se corresponden con los criterios de evaluación de la situación de aprendizaje; para ello, la maestra rellena la valoración con la siguiente escala, “todos, casi todos, algunos o ninguno”, según haya adquirido el alumnado lo propuesto. En esta se refleja la evaluación del grupo en general, debido al alto número de niños y niñas en cada clase. La maestra lo lleva a cabo al finalizar la situación de aprendizaje. (Ver Anexo III).

Por otro lado, la maestra, tras el desarrollo de cada una de las sesiones, recoge las anotaciones oportunas relacionadas con el transcurso de las mismas en su cuaderno de maestra correspondiente con el cuaderno de campo mencionado por López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), en este refleja lo que ocurre durante las sesiones, cómo se han desarrollado las mismas y lo referido al comportamiento del alumnado. Estas anotaciones sirven a la maestra, para, posteriormente, rellenar dicha lista de control y, de la misma manera, incluir observaciones en el caso de que sea necesario. Asimismo, en el mismo cuaderno de maestra, la docente incorpora notas a modo de anecdótico en las que refleja aquello que no ha salido como esperaba y las posibles mejoras para las próximas sesiones, a partir de lo ocurrido en la puesta en práctica de la sesión desarrollada. (Ver Anexo IV).

Además, la maestra lleva a cabo una entrevista grupal al alumnado, ejecutada en forma de asamblea y en gran grupo, en la cual la docente lanza diferentes preguntas acerca del cuestionario elaborado y, el alumnado, en orden va respondiendo. Esta evaluación se realiza aproximadamente un mes más tarde de la finalización de la situación de aprendizaje con el objetivo de comprobar los conocimientos que han adquirido los discentes y, a su vez, conocer el nivel de satisfacción por llevar a cabo una situación de aprendizaje al aire libre. Cabe destacar que, en la realización de este tipo de evaluación se puede encontrar reflejada la deseabilidad social que poseen los alumnos por hablar en este tipo de actividades y, por ello, la información puede estar contagiada. No obstante, como la maestra conoce esta desventaja, trata que las respuestas se realicen en orden, levantando la mano y evitando que los discentes respondan lo que ha respondido anteriormente otro compañero o compañera. Asimismo, la maestra solo

recogerá la información espontánea, lo esencial, lo que el discente responde la primera vez, logrando así obtener respuestas lo más auténticas posibles. La transcripción de la entrevista se encuentra en el Anexo V.

Las fotografías tomadas durante el desarrollo de cada una de las sesiones se pueden observar en el Anexo VI.

Por otro lado, aprovechando la existencia de las maestras tutoras de cada grupo y, una alumna de prácticas que se encontraba en una de las clases, las cuales desarrollaron un rol de maestras de apoyo durante el desarrollo de las sesiones; tras finalizar la situación de aprendizaje, cada una de ellas, completó una escala verbal acerca del rol desarrollado por la maestra principal y acerca de las vivencias de la situación de aprendizaje al aire libre. Esta es una manera de proporcionar feedback a la maestra principal y contribuir a que esta pueda mejorar en sus próximas puestas en práctica. (Ver Anexo VII).

Por último, la maestra se evalúa a sí misma tras finalizar el desarrollo de la situación de aprendizaje, mediante una autoevaluación, la cual se corresponde con la escala verbal que completaron las maestras de apoyo, adaptada esta para poder autoevaluarse. (Anexo VIII).

Para analizar la información recogida, en primer lugar, se transcriben las grabaciones de audio realizadas, se visualizan las fotografías y vídeos y se rellenan las fichas de heteroevaluación utilizando seudónimos para garantizar el anonimato del alumnado. A partir de todo ello, de la autoevaluación y las evaluaciones de las maestras y la alumna en prácticas, se extraen las ideas principales centradas en el ámbito motriz y, seguidamente se redactan los resultados y se lleva a cabo el análisis.

## **2.2. Experiencia en el Prácticum. Análisis autoetnográfico**

Tras el desarrollo de la situación de aprendizaje, he tenido la oportunidad de realizar mis prácticas de Educación Infantil en el mismo centro escolar y con la misma maestra de referencia. Lo cual facilita que pueda establecer una comparativa entre ambas experiencias. Cabe destacar que el alumnado no era el mismo, pues el del prácticum se correspondía con los discentes de primero de Educación Infantil y, durante los primeros meses del curso escolar; es decir, el extremo contrario al grupo con el que desarrollamos la situación de aprendizaje mencionada.

Existen claras diferencias, ya que durante la situación de aprendizaje salíamos un día a la semana sin ningún problema o impedimento y, en este caso, no hemos sido capaces de salir ni

un día fuera del centro escolar; lo cual nos hace pensar en por qué tenemos tanto miedo, como docentes, a salir al entorno cercano.

Por ello, nos planteamos el objetivo de conocer cuáles son las causas que influyen en que, durante este periodo de tiempo, no hayamos sido capaces de salir fuera con el alumnado de nuestra clase; de este modo, nos centramos en intentar descubrir y averiguar qué es lo que ocurre y por qué surgen esos miedos e inseguridades que nos paralizan a la hora de llevar a cabo una propuesta o situación de aprendizaje con el alumnado de esta clase en concreto.

Para dicha finalidad, recogemos información a través de la observación participante durante el periodo de dicho Prácticum, curso escolar 2023/2024, en el que realizamos anotaciones en el propio cuaderno de la maestra relacionadas con lo ocurrido a la oportunidad con la que contamos de salir fuera y lo que finalmente ocurre (ver Anexo IV).

Finalmente, para analizar la experiencia en del Prácticum de 2023/2024, utilizamos la información recogida en los diarios reflexivos de la asignatura, en la memoria de las prácticas y en el cuaderno de la maestra. Este último se utiliza como el anecdotario mencionado en la evaluación de la situación de aprendizaje, en el cual tras la puesta en práctica se va anotando lo que ha ocurrido en la misma, los miedos que han estado presente y los causantes para no salir fuera del aula.

## **CAPÍTULO 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

### **3.1. Resultados de la situación de aprendizaje**

Tras el desarrollo de la situación de aprendizaje y el análisis de la información recogida a través de los instrumentos de evaluación de la propuesta, podemos concretar y abordar los siguientes resultados.

Lo primero de todo, cabe mencionar que las sensaciones han sido bastante buenas, pero estas no empezaron siendo así, puesto que cabe destacar que el horario en el que se lleva a cabo, sobre todo el grupo correspondiente a los viernes al final de la mañana, se encuentra alborotado y alcanzar la atención y concentración del alumnado, en estos momentos, resulta más complejo. No obstante, consideramos que es una situación de aprendizaje bastante acertada y que fomenta ese aprendizaje significativo y experiencial que, como docentes, buscamos que adquiera nuestro alumnado.

La parte inicial no se llevó a cabo, puesto que ya las maestras tutoras del aula habían comenzado con el proyecto, por lo que no hizo falta desarrollar esa primera parte introductoria y, se comenzó directamente con la parte de desarrollo de la situación de aprendizaje.

En cuanto a la sesión 1, el alumnado se encontraba expectante por conocer lo que íbamos a realizar a la par que motivado, emocionado y con muchas ganas de comenzar a desarrollar lo propuesto. Una vez explicada la dinámica a seguir durante toda la situación de aprendizaje, la comprenden correctamente y más de uno menciona ilusionado, *pero ¿vamos a viajar al espacio de verdad?* (alumno del grupo B). Pues consideramos que esta predisposición y ganas vienen dadas debido a que el alumnado está acostumbrado a aprender conceptos a través del canal auditivo y visual, pero no a través de la motricidad. Por ello, coincidiendo con lo expuesto por Pérez Martín y Morales Fruitos (2019), el cuerpo y el movimiento es una herramienta de conocimiento, aprendizaje y relación, así como, los ejes vertebradores del desarrollo del alumnado.

Podemos observar como la idea de esta situación de aprendizaje, trabajar al aire libre lo que se puede aprender dentro del aula, pero mediante una realización diferente, se ajusta a lo indicado por Wauquiez, Barras y Henzi (2021) quienes apuestan por trabajar al aire libre esos contenidos que se pueden trabajar en el aula, pero desde una metodología vivencial y más experimental.

Durante esta sesión, todos los discentes participaron de forma activa, se mostraban ansiosos y poseían curiosidad por cada dinámica llevada a cabo, así como con la visualización de la maqueta de la Tierra y el Sol.

## **Figura 2.**

*Dinámicas de la sesión 1 en el patio de Infantil*



*Nota.* Elaboración propia.

En relación con la sesión 2, la cual se corresponde con el primer día que se realiza el desplazamiento al patio de Primaria; esto implica la utilización de la cuerda simulando el cohete. Aspecto a mejorar para las siguientes sesiones, ya que colocado en forma de cohete no

fue útil, pues el alumnado se descolgaba de la cuerda y resultaba difícil volver a unirse. Para los demás desplazamientos, se realiza en línea recta agarrando la cuerda.

La utilización del patio en el desarrollo de la situación de aprendizaje la unimos con lo expuesto por Freire (2011), ya que hemos comprobado que su indicación es cierta, pues el patio forma también parte del currículum e integra gran cantidad de relaciones tanto entre el alumnado como este con el espacio utilizado, correspondiéndose este con un nuevo lugar de aprendizaje.

Asimismo, Pérez-Brunicardi, et al. (2022) también afirman esto último, antes de salir al entorno cercano se pueden utilizar los espacios al aire libre que se encuentran dentro del recinto escolar y, así, dar un uso diferente al patio del colegio.

Antes de dar comienzo a la sesión, muchos de los discentes, con mucha intriga y entusiasmados preguntaban: *¿a qué planetas nos toca viajar hoy?* (alumna del grupo A). Esto evidencia el alto nivel de motivación que poseen los discentes con la temática. Durante el desarrollo de la sesión, exponen muchas ideas acerca de los planetas abordados y demuestran que conocen datos y características bastante importantes sobre los mismos. Además, nos sorprende bastante que, con la edad que tiene el alumnado, tras la explicación de la gravedad, entendieron y comprendieron el concepto perfectamente; consideramos que el hecho de aprenderlo con la realización de los experimentos, vivenciando estos mismos favorece la significatividad de los aprendizajes adquiridos como menciona Subtil Marugán (2020).

### ***Figura 3.***

*Dinámicas de la sesión 2 en el patio de Primaria*



*Nota.* Elaboración propia.

Pasando a la sesión 3, podemos afirmar que sigue presente esa gran motivación por parte del alumnado de viajar a los planetas y aprender sobre ellos. Es bastante llamativo el momento que poseen para expresar ideas sobre los planetas, ya que mencionan gran cantidad de información, interesante y acertada, acerca de lo indicado.

Las dos primeras dinámicas desarrolladas en Marte requieren tapar los ojos con un pañuelo a determinados alumnos (los cuales van rotando). Nos llama bastante la actuación de algunos de ellos, sobre todo, durante la dinámica del ciego y el guía, en la que hay mayor movimiento o mayor actividad motriz, lo cual se dificulta por el hecho de tener que desplazarse sin poder ver. Las maestras referentes indican que es la primera vez que en el centro realizan dinámicas con los ojos vendados y, los resultados son sorprendentes. Nos llama la atención la atención las diferencias entre unos discentes y otros,

Para todos ellos, ir con los ojos vendados supone un gran reto que, conectándolo con lo mencionado por Bühler et al (2020), la naturaleza se visualiza como espacio que ofrece al alumnado retos motrices a los que se enfrenta de forma intuitiva. Asimismo, pudimos observar dificultades en otros discentes en el momento de ir con los ojos vendados, pues estos no se encuentran seguros en esa situación y muestran más incertidumbre, lo cual pensamos que se encuentra unido a lo expuesto por López Pastor (2004), en la escuela se refleja los aprendizajes motrices que el alumnado trae adquirido de su ámbito familiar y social, relacionándose directamente, esta actuación, con su experiencia personal previa.

Durante la estancia en este planeta, surgió el siguiente conflicto. Uno de los discentes en la dinámica de la gallinita ciega no quería dar la mano a uno de sus compañeros, por lo que generaron un pequeño conflicto, el cual se solucionó en poco tiempo y con la implicación de los participantes de dicho grupo, los cuales se unieron para poner fin al problema. Esto coincide con lo anunciado por Bru Sánchez y Sarri Rotllan (2019), las sesiones de psicomotricidad aportan beneficios al alumnado y, a su vez, favorecen la cohesión entre los discentes de un mismo grupo.

Por último, destacar la reacción de un niño al llegar a Júpiter, el cual menciona *en este no podemos parar porque es muy gaseoso y podemos morirnos* (alumno grupo B). En dicha actuación podemos ver reflejada la implicación del alumnado y, lo interiorizado que tienen las características de los planetas.

#### **Figura 4.**

*Dinámicas sesión 3 en la entrada del centro escolar*



*Nota.* Elaboración propia.

Respecto a la sesión 4, es llamativo como el alumnado respeta el turno de palabra, muestra atención y concentración en todo momento. Asimismo, intervienen muchos de los discentes que hasta el momento habían intervenido menor número de veces durante las asambleas y, de nuevo, el grupo se encuentra expectante y entusiasmado por saber a dónde nos tocaba viajar ese día.

Esta sesión se corresponde con la primera fuera del centro escolar, lo que implica un desplazamiento al entorno cercano que, como afirma Gila Sánchez (2020), dio la posibilidad al alumnado de establecer contacto directo con su entorno más próximo, haciéndolos conscientes de la necesidad de respetarlo. Asimismo, en las dinámicas desarrolladas durante este día se trabajaron contenidos como el equilibrio, los lanzamientos, el esquema corporal y la lateralidad; los cuales son contenidos básicos que parte de la motricidad del discente como explica López Pastor (2004).

Destacar que uno de los niños que se encontraba distraído y parado con los almendros presentes en el espacio, durante la dinámica de Cubito de hielo, se le otorgó el rol de pillar a los jugadores y pasó de estar parado a realizar gran actividad física, lo cual contribuyó, como en el resto de los discentes, a alcanzar lo recomendado por la OMS en relación con la actividad física diaria. Además, esa implicación en la actividad, el conocimiento de la característica del planeta y la relación establecida entre los aprendizajes nuevos y los conocimientos previos, mediante el movimiento, construye grandes aprendizajes como menciona Girbau Ferrés (2019).

Podemos resaltar también la influencia de salir al entorno cercano en el comportamiento del alumnado, a pesar de estar alborotados en el aula, durante la ejecución de las actividades, los discentes parecían más tranquilos y respetaron las normas en todo momento, lo cual demuestra lo citado por Sampson (2023) pasar tiempo en entornos naturales tiende a reducir el estrés y a favorecer la relajación.



### **Figura 5.**

*Dinámicas de la sesión 4 en el entorno cercano con 3ºB de Infantil*



*Nota.* Elaboración propia.

No obstante, en cuanto al lugar de ejecución de la sesión, debemos hacer una clara distinción, ya que con el grupo de 3ºA no salimos al entorno cercano y, por lo tanto, seguimos desarrollando las dinámicas dentro del recinto escolar al aire libre. Esto ocurre debido a las muestras de preocupación e incertidumbre de la maestra, *es mejor que nos quedemos en el patio, ya que si salimos fuera tenemos que cruzar la carretera y es peligroso* (maestra grupo A). Lo cual hizo que tuviéramos que adaptar las sesiones al espacio finalmente elegido. A pesar de que el medio natural es un recurso educativo maravilloso, la maestra rechazó salir fuera, lo cual se encuentra relacionado con su escasa formación para prevenir o actuar en caso de accidente, como recoge Martín del Barrio (2020).

La actuación de la maestra no coincide con lo propuesto por Freire (2011), pero sería ideal que esta dejara a un lado los riesgos y miedos que posee para lograr salir al medio natural con los discentes. Para ello, necesita poner fin a dichos miedos y salir de su zona de confort, descubriendo un mundo nuevo y adquiriendo experiencias para afrontar los distintos retos que estimulan sus habilidades en relación con su puesta en práctica en la naturaleza.

### **Figura 6.**

*Dinámicas de la sesión 4 dentro del recinto escolar con 3ªA de Infantil*



*Nota.* Elaboración propia.

Al comienzo de la sesión 5, todo el alumnado se encontraba intrigado y con ganas de saber lo que íbamos a realizar dicho día; pues bien sabían que solo nos quedaba un planeta al que viajar



y se encontraban expectantes a la par que motivados. La ejecución de la dinámica de Neptuno se corresponde con el lugar más alejado del centro escolar al que nos desplazamos, lo cual podemos unirlo con la recomendación y aportación de Sampson (2023), quien sugiere que estos lugares al aire libre sean unos de los principales lugares de aprendizaje de los discentes.

Durante el desarrollo de la actividad de la Luna, pese a que tenían que desplazarse para coger las piezas del puzle, por revelos, los desplazamientos eran libres y, era el propio alumnado quien decidía cómo realizarlo, aspecto que favorece el desarrollo de su motricidad según expone Martínez-Mínguez (2019). Asimismo, esta misma añade que el movimiento es transformador y aportador de aprendizaje lo cual hemos podido comprobar, ya que el alumnado confundía el dato de que la Luna es un satélite y no un planeta; contenido que finalmente quedó claro.

Cabe destacar las dinámicas Soplando, soplando y Fases lunares, ya que, a pesar de ser dinámicas de competición, es llamativo como se ayudan unos a otros. Consideramos que esto ocurre debido a que existe un buen clima de grupo y los discentes se preocupan por ayudar a los compañeros, por lo que confirmamos que realizar psicomotricidad en el medio natural intensifica la cohesión grupal, como indican Gibert Moliner (2020) y Bru Sánchez y Sarri Rotllan (2019).

### **Figura 7.**

*Dinámicas de la sesión 5 en el entorno cercano con 3ºB y en el patio con 3ºA*



*Nota.* Elaboración propia.

Tanto lo ocurrido en la sesión 6 como el día de la entrevista grupal, nos proporciona el aprendizaje que el alumnado ha adquirido durante la participación en la propuesta educativa. Podemos afirmar el alto nivel de implicación que han tenido y la gran cantidad de aprendizajes que el alumnado se lleva. Asimismo, los discentes logran alcanzar objetivos y comprender

contenidos del currículo a través de la realización de actividades al aire libre, como indica Subtil Marugán (2020); pues han demostrado conocer en profundidad las características de cada uno de los planetas, y recordarlo tras un periodo de tiempo, lo cual refleja el aprendizaje significativo que ha adquirido el alumnado. Destacar también, los movimientos de rotación y traslación, los cuales causaban confusión al inicio y, terminaron quedando bastante claros. Las dinámicas de repaso resultaron ser atractivas, entretenidas y motivadoras para los discentes, pues a la hora de terminar mencionaron que querían *seguir con la representación del sistema solar* (alumnas y alumnos de ambos grupos).

### **Figura 8.**

*Dinámicas de la sesión 6, repaso en el patio de Infantil*



*Nota.* Elaboración propia.

Por último, añadir que las propuestas de mejora proporcionadas por las maestras no se encuentran relacionadas con la actividad al aire libre como tal. Estas indican, por ejemplo, que en vez de utilizar bolsas de basura podía ser adecuado hacer un punto con una pintura en la mano de los discentes o utilizar pegatinas, por el tema de economizar el tiempo. Por otro lado, dinamizar más las sesiones, indicaron al principio, para lograr introducir en mayor medida al alumnado en la temática, o indicaciones para el trabajo del aula, como es la elaboración de la maqueta, la cual consideraban que era muy laboriosa para que la realizaran completamente ellos. Lo cual, se centra en consejos y puntos de vista que pueden beneficiar a la formación como docente. Consideramos que, en relación con la última propuesta de mejora expuesta por las maestras, es cierto que lo llevado a cabo puede ser complejo, por lo que podríamos haberlo simplificado siguiendo la *Teoría de las piezas sueltas* (Sampson, 2023, p.114), es decir, utilizando elementos propios de la naturaleza, como piedras o palos, para la elaboración final.

### **3.2. Resultados comparando la situación de aprendizaje de 2022/2023 con el Prácticum de 2023/2024**

Haciendo una breve comparativa entre las dos estancias en el centro escolar, se pueden observar grandes diferencias, las cuales son bastante llamativas.

En relación con la experiencia de la situación de aprendizaje incluida en este TFG, la docente me dio la oportunidad de intervenir en su aula, a pesar de tener con ella una alumna en prácticas, y reservó un tiempo en el horario escolar para realizar las dinámicas al aire libre. Todo ello, parecía de su agrado y se la veía predispuesta a salir fuera, es más, la propuesta funcionó muy bien, la maestra poseía entusiasmo y en ningún momento mencionó estar en contra o poner impedimentos para abordar las actividades fuera del aula; pues logramos llevar a cabo todo lo planteado. Un aspecto a tener en cuenta es la edad del alumnado, así como sus características, ya que ningún discente desarrollaba conductas disruptivas y, por otro lado, las fechas en las que se realizó.

En cuanto a la segunda experiencia, esta se centra en el periodo de prácticas del curso escolar 2023/2024, el cual corresponde con el inicio del curso y con el alumnado de 3 años. En estas circunstancias, la predisposición de la maestra cambió totalmente; pues durante este tiempo no fuimos capaces de salir al exterior. Entre los factores que influyeron podemos destacar que fueron: (1) las características del alumnado, debido a que había varios discentes más inquietos, a los cuales les resultaba más difícil respetar las normas, así como alumnado con conductas disruptivas; (2) las edades de los discentes, 3 años; (3) el periodo de tiempo en el que nos encontrábamos, inicio del curso escolar; e incluso (4) el desconocimiento acerca del cambio de comportamiento del alumnado con conductas disruptivas estando dentro del aula o estando fuera. Todo ello hizo que la maestra se encontrara paralizada y no tomáramos la iniciativa de salir, ni siquiera, a echar una carta al buzón.

Todo esto puede estar relacionado, con el número de docentes por aula y quién posee la responsabilidad en caso de un imprevisto. En la situación de aprendizaje, la responsabilidad recaía en la propia maestra, pero en este momento éramos tres maestras a cargo de un grupo de discentes de 5 años y al final del curso escolar, lo que contribuía, totalmente, a estar ante una situación segura. En cambio, durante la segunda experiencia, la responsabilidad era principalmente de la maestra y, a pesar de ser dos docentes, teniendo en cuenta los factores mencionados, los miedos e inseguridades aparecieron en forma de bloqueos y de desconocimiento ante cómo afrontar una situación de riesgo fuera del aula y con alumnado de tan corta edad. Otra de las causas detonantes, en este caso, de no salir puede ser el desconocimiento y la falta de experiencia de la maestra acerca de salir fuera con alumnado con necesidades especiales, puesto que no conocer los beneficios que supone o cómo cambia el alumnado con conductas disruptivas fuera del aula influye en la toma de la decisión.

Por lo tanto, consideramos que no haber sido capaces de salir fuera y la procedencia de esos miedos e inseguridades surgen a partir de la falta de formación docente en este ámbito. Por ello, pensamos que una buena forma para combatirlo podría ser adquiriendo conocimientos acerca de cómo prevenir accidentes y conocer cómo actuar ante los posibles riesgos que puedan surgir; de esta manera, la maestra estaría preparada para salir, incluso sola, con su alumnado al entorno cercano. Adquiriendo dicha formación pensamos que sería capaz de llevarlo a cabo independientemente de las características de su alumnado. De acuerdo con lo expuesto por Lladós (2018), el profesorado debe adquirir la formación necesaria para combatir cualquier situación imprevista que pueda surgir y disminuir los posibles riesgos, logrando así salir al medio natural y permitiendo al alumnado establecer conexión con su entorno cercano.

Coincidiendo con esto mismo, encontramos a Escudero-García (2020), quien menciona que el miedo, la inseguridad y la escasa formación docente es un aspecto que influye en que el profesorado no se atreva a salir fuera, por lo que, a través del recibimiento de información y experiencias formativas, los docentes superan sus miedos y ganan autoconfianza logrando así desarrollar sus propuestas educativas fuera del aula.

Asimismo, en relación con las experiencias formativas, pensamos que estas tienen gran poder y es una de las formas mucho más eficaces de combatir el no salir fuera. Hemos tenido la oportunidad, durante el Prácticum de 2021/2022 en el que realizamos el Trabajo Fin de Grado, de adquirir experiencia y comprobar cómo influye, en el comportamiento y las conductas, el salir fuera del aula al alumnado con necesidades educativas específicas. Durante dicho trabajo pudimos comprobar cómo cambiaba el comportamiento y las conductas de varios niños con TEA y uno con TDAH de Educación Infantil, este mejoraba en todos los casos y la diferencia entre estar dentro o fuera era muy significativa, lo cual nos permite darnos cuenta de lo beneficioso que es salir con los discentes al medio natural (Díaz Herrero, 2022)

Por todo ello, consideramos que conocer dicho cambio ayudaría a la docente a tomar la decisión de salir al entorno cercano, evitando esas preocupaciones, miedos e inseguridades que sin poseer dicha vivencia es inevitable que aparezcan.

#### **CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES**

En este apartado de conclusiones, nos centramos en los objetivos propuestos al inicio de este trabajo, mostrando en qué nivel consideramos que hemos alcanzado los propósitos iniciales.

En cuanto al primer objetivo, el cual se centraba en el aprovechamiento del entorno al aire libre cercano al centro escolar a través de la realización de la situación de aprendizaje, estimamos que lo hemos alcanzado dependiendo del grupo de discentes en los que nos enfocamos; puesto que con la clase de 3<sup>a</sup>B de Educación Infantil hemos desarrollado todas las dinámicas al aire libre, tanto en el patio del centro escolar como en el entorno cercano a este, por lo que, claramente, valoramos que hemos alcanzado el objetivo propuesto y con éxito. En cambio, con el grupo de 3<sup>o</sup>A de Educación Infantil no hemos tenido la posibilidad de desplazarnos al entorno cercano del centro escolar, por lo que hemos desarrollado la situación de aprendizaje en los espacios al aire libre dentro del recinto escolar, así pues, con este grupo consideramos que hemos alcanzado el objetivo de forma parcial. No obstante, ambos grupos han salido fuera del aula, por lo que podemos reflejar las oportunidades que les hemos proporcionado y la conexión que estos han establecido entre el aprendizaje y el medio cercano.

En relación con el segundo objetivo planteado, el cual focalizábamos en el fomento del aprendizaje de contenidos conceptuales desde el desarrollo de la motricidad en el alumnado. Podemos afirmar que ha sido posible su desarrollo y, con ello, valoramos que hemos logrado alcanzar lo planteado con éxito, ya que hemos podido comprobar los avances y el aprendizaje tan significativo que el alumnado ha adquirido tras la puesta en práctica de la situación de aprendizaje. Asimismo, consideramos que hemos demostrado que es posible trabajar contenidos conceptuales desde el ámbito motriz, cambiando el trabajo de dichos contenidos desde lo sedentario en el aula por su desarrollo y aprendizaje mediante el movimiento desde el entorno cercano y al aire libre, contribuyendo así un aprendizaje significativo y vivencial en el alumnado.

Por último, en cuanto al tercer objetivo propuesto, el cual hace referencia al conocimiento de las causas por las cuales durante el curso escolar 2022/2023 hemos sido capaces de salir fuera y en el curso escolar 2023/2024 no lo logramos, estimamos que a través del trabajo realizado hemos conseguido cumplirlo, puesto que hemos conocido que las principales causas por las que los docentes no salen fuera del aula son los miedos que estos poseen, los riesgos que pueden surgir y la escasa formación con la que cuentan unida a las experiencias personales. Pensando que de entre todas ellas, la más determinante es la última, puesto que los docentes no son capaces de salir fuera debido a la falta de vivencias y experiencias positivas con su alumnado al aire libre, especialmente, experiencias en las que se superen las dificultades y prejuicios iniciales.

Por lo tanto, concluimos mencionando que parece que el no salir fuera puede estar directamente relacionado con no haber tenido experiencias positivas fuera del aula con alumnado que presente conductas disruptivas en el aula y visualizando, como hemos mencionado anteriormente, cómo varía su comportamiento. Es evidente que los docentes necesitamos vivir experiencias positivas solucionando problemas y conociendo desde la primera persona cómo influye dicho comportamiento; puesto que no contribuye que nos lo cuenten, sino que debemos vivenciarlo para ser conscientes de ello y tomar la decisión de salir y desarrollar propuestas fuera del aula.

#### **4.1. Limitaciones del trabajo**

La principal limitación del trabajo que encontramos tras su realización, es no haber sistematizado la recogida de información durante el último Prácticum (curso escolar 2023/2024), ya que la idea de lo realizado surgió después. Al plantear el TFG, en su día, nos centramos únicamente en desarrollar la situación de aprendizaje y, posteriormente, viendo lo ocurrido en el Prácticum, nos hemos dado cuenta que teníamos delante una gran oportunidad de extraer una información bastante valiosa que, si lo hubiéramos pensado con antelación, podríamos haber obtenido una información más profunda. De esta manera, podríamos haber hecho una entrevista a la tutora preguntando y conociendo la causa por la que no se animaba a salir al medio natural, hacer un balance con ella de por qué podía ser el no atreverse a salir fuera e incluso, a lo mejor podíamos haber influido en un cambio, planteando un proceso de transformación que hubiera hecho que saliéramos puntualmente

#### **4.2. Futuras líneas de actuación**

Como futura y principal línea de actuación, tras la realización de este trabajo, opinamos que es muy necesario proponer al profesorado salir al entorno cercano del centro escolar con su alumnado para desarrollar los contenidos que, normalmente, se trabajan dentro del aula, pero en este caso llevarlo a cabo fuera de él.

Para ello, sugerimos que es necesario fomentar experiencias positivas en el profesorado, para que ante situaciones, aparentemente complejas, se animen a salir fuera y a realizar actividades motrices al aire libre; pues vivenciarlo sería lo necesario para darse cuenta de que dichos maestros y maestras son capaces de llevarlo a cabo.

Una forma de promoverlo puede ser buscar fórmulas o maneras de acompañamiento, en las que los docentes junto con otros que ya posean esa motivación y predisposición por salir fuera,

creen experiencias positivas a través de las propias vivencias, dotando de fortaleza al docente que anteriormente no se atrevía y, logrando así, que este comience a desarrollar propuestas al aire libre.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bru Sánchez, E. y Sarri Rotllan, E. (2019). El cuerpo y el movimiento, presentes en la escuela. *Aula de Infantil*, 98, 17-19.
- Carretero García, M., Varela Garrote, L. y Fraguera Vale, R. (2020). Jornada escolar y actividad física: escuela tradicional vs escuela en la naturaleza en Educación Infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, 506, 1-10.
- DECRETO 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-37-2022-29-septiembre-establece-ordenacion-curricul>
- DECRETO 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-122-2007-27-12-establece-curriculo-segundo-ciclo-ed>
- Delgado Noguera, M.A. (1991). *Los estilos de enseñanza en Educación Física y la Reforma educativa*. Universidad de Granada.
- Díaz Herrero, N. (2022). *La aventura de explorar. Una intervención de Educación Física al aire libre para todo el alumnado de Infantil y Primaria*. (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid). <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/54693>
- Bühler, D., et al. (2020). *Guía para el trabajo en la naturaleza con niñas y niños de hasta 6 años de edad*. ERBINAT- Asociación de Experiencias y Educación en la Naturaleza.
- Escudero-García, J. J. (2020). La influencia de las experiencias previas en la naturaleza es maestras de Educación Infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, 506, 1-7.
- Freire, H. (2011). *Educar en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. GRAO.
- Freire, H. (2011). *Patios vivos para renaturalizar la escuela*. Octaedro Editorial.
- Gibert Moliner, R. (2020). Abriendo las puertas al País de las Maravillas. *Cuadernos de Pedagogía*, 506, 1-9.
- Gila Sánchez, L. (2020). La naturaleza en una Escuela Infantil (0-3 años). *Cuadernos de Pedagogía*, 506, 1-9.



- Girbau Ferrés, A. (2019). La importancia de la naturaleza en la infancia. *Aula de Infantil*, 99, 9-12.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- López Pastor, V. M. (Coord.) (2004). *La Educación Física en Educación Infantil: una propuesta y algunas experiencias*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- López Pastor, V.M. (Coord.) (2001). La sesión en Educación Física: los diferentes modelos y los planteamientos educativos que subyacen. *Efdeportes.com*, 43, 1-2. <https://www.efdeportes.com/efd43/sesion.htm>
- López Pastor, V. M., et al. (2006). La evaluación formativa y compartida en educación física. De la crítica al modelo tradicional a la generación de un sistema alternativo. Revisión de 12 años de experiencia. *Efdeportes.com*, 94, 1. <https://www.efdeportes.com/efd94/eval.htm>
- López-Pastor, V. M. y Pérez-Pueyo, A. (coords). (2017). *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.
- Lladós, L. (2018). El contacto con la naturaleza: ¿moda o necesidad? *Aula de infantil*, 96, 27-32.
- Martín del Barrio, M. (2020). ¿Está preparado el profesorado de Infantil para prevenir y actuar en caso de accidente al aire libre? *Cuadernos de Pedagogía*, 506, 1-8.
- Martínez-Mínguez, L. (2019). Moverse para transformar y aprender. *Aula de Infantil*, 98, 9-12.
- Mosston, M. (1998). *La enseñanza de la Educación Física*. Ediciones Paidós.
- Moya Prados, L. (2019). La corporeidad de los maestros y maestras en su formación inicial. Una oportunidad para (re)conocerse y (re)descubrirse como docentes. *Aula de Infantil*, 98, 20-23.

- Organización Mundial de la Salud. (2012). Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud. *OPS*. <https://acortar.link/OmKmgg>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2023). Descubrimiento y exploración del entorno. *Educagob*. <https://acortar.link/aU0JSN>
- Pérez-Brunicardi, D., et al. (2022). Las aulas fuera del colegio. Aprendizajes docentes de tres experiencias educativas en un periodo singular. *Retos*, 45, 628-641.
- Pérez Brunicardi, D. y Marugán García, L. (2020). Diario de una aventura. Una acampada en Educación Infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, 506, 1-13.
- Pérez Martín, M. y Morales Frutos, L. (2019). Psicomotricidad y vida cotidiana. *Aula de Infantil*, 98, 13-16.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. 28. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-1654-consolidado.pdf>
- Red Estatal Educación Física en la Naturaleza. (2020). Manifiesto. Por una educación activa al aire libre. *REEFNAT*. <https://www.educacionynaturaleza.com/manifiesto-educacion-alairelibre>
- Sampson, S.D. (2023). *Criando salvajes. El arte y la ciencia de enamorarse de la naturaleza*. La travesía ediciones.
- Subtil Marugán, P. (2020). Viernes de campo. Una experiencia en Educación Infantil en la naturaleza. *Cuadernos de Pedagogía*, 506, 1-11.
- Wauquiez, S., Barras, N. y Henzi, M. (2021). *La escuela a cielo abierto*. La travesía ediciones.

## ANEXOS

### ANEXO I. Relación de la situación de aprendizaje con los elementos curriculares

#### ANEXO I.I. Objetivos de etapa vinculados a la situación de aprendizaje

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los demás, así como sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias a través de cada una de las dinámicas.
- b) Observar y explorar el entorno cercano durante las salidas fuera del aula.
- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales, tanto en la elaboración de los planetas como en el desarrollo de acciones motrices.
- d) Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia.
- e) Desarrollar habilidades comunicativas a la hora de expresar conocimientos, tanto en las asambleas como en el propio desarrollo de las dinámicas.
- f) Iniciarse en las habilidades físicas básicas como el movimiento.
- g) Promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que fomentan la igualdad y el respeto entre el alumnado.

#### ANEXO I.II. Competencias clave de la situación de aprendizaje

- **Competencia en comunicación lingüística:** se encuentra presente durante toda la situación de aprendizaje, ya que se potencian los intercambios comunicativos y respetuosos tanto entre iguales como con las maestras.
- **Competencia matemática y competencia en ciencia:** mediante el conocimiento de la posición de los planetas en el sistema solar respecto al Sol, se trabajan las cantidades numéricas. Asimismo, adquieren conocimiento en ciencia debida a la temática abordada.
- **Competencia digital:** esta se refleja mediante la visualización de cada uno de los vídeos explicativos acerca de los planetas que forman el sistema solar al inicio de cada sesión.
- **Competencia personal, social y de aprender a aprender:** el alumnado, a través de las dinámicas propuestas en la situación de aprendizaje, desarrollan actitudes de comprensión y empatía hacia los demás, así como, el descubrimiento de un entorno nuevo en el que se fomenta la satisfacción por realizar actividades al aire libre.
- **Competencia ciudadana:** durante toda la situación de aprendizaje, se favorece el aprendizaje de actitudes basadas en los valores de respeto, igualdad, inclusión y

convivencia, ofreciendo pautas para la resolución pacífica y dialogada de los conflictos. También, se fomenta el respeto, cuidado y valoración del entorno cercano al aire libre.

- **Competencia emprendedora:** durante el desarrollo de todas las actividades se fomenta la iniciativa del alumnado y se potencia la autonomía personal de cada uno.

### ANEXO I.III. Competencias específicas/ Criterios de evaluación

**Tabla 1**

*Competencias específicas /criterios de evaluación de la situación de aprendizaje*

<b>ÁREA 1. CRECIMIENTO EN ARMONÍA</b>		
<b>Competencias específicas según el Decreto 37/2022</b>	<b>Criterios de evaluación según el Decreto 37/2022</b>	<b>Criterios de evaluación adaptados a la situación de aprendizaje</b>
1. Progresar en el conocimiento y control de su cuerpo y en la adquisición de distintas estrategias, adecuando sus acciones a la realidad del entorno de una manera segura, para construir una autoimagen ajustada y positiva.	1.1 Progresar en el conocimiento de su cuerpo ajustando acciones y reacciones, y desarrollando el equilibrio, la percepción sensorial, y la coordinación en el movimiento.	1.1. Conocer su propio cuerpo, sus posibilidades y limitaciones, así como, manifestar sentimientos de seguridad personal en el desarrollo de cada una de las dinámicas, mostrando iniciativa.
	1.3 Manifestar sentimientos de seguridad personal en la participación en juegos y en las diversas situaciones de la vida cotidiana, confiando en las propias posibilidades y mostrando iniciativa.	
	1.5 Participar en contextos de juego dirigido y espontáneo, valorando y ajustándose a sus posibilidades personales.	1.5 Participar de forma activa en las dinámicas propuestas, mostrando seguridad en sí mismo.
3. Adoptar modelos, normas y hábitos, desarrollando la confianza en sus posibilidades y sentimientos de logro, para promover un estilo de vida saludable y ecosocialmente responsable.	3.2 Respetar la secuencia temporal asociada a los acontecimientos y actividades cotidianas, adaptándose a las rutinas establecidas para el grupo y mostrando comportamientos	3.2 Respetar las dinámicas propuestas y, por lo tanto, adaptarse a la rutina establecida.

	respetuosos hacia las demás personas.	
4. Establecer interacciones sociales en condiciones de igualdad, valorando la importancia de la amistad, el respeto y la empatía, para construir su propia identidad basada en valores democráticos y de respeto a los derechos humanos.	4.3 Participar con iniciativa en juegos y actividades colectivas relacionándose con otras personas con actitudes de empatía, respetando los distintos ritmos individuales y evitando todo tipo de discriminación. 4.7 Adoptar y definir responsabilidades individuales y destrezas cooperativas valorando el trabajo en equipo.	4.3 Ayudar y mostrar empatía por sus compañeros, cooperando entre iguales y valorando el trabajo de los demás.
<b>ÁREA 2. DESCUBRIMIENTO Y EXPLORACIÓN DEL ENTORNO</b>		
<b>Competencias específicas según el Decreto 37/2022</b>	<b>Criterios de evaluación según el Decreto 37/2022</b>	<b>Criterios de evaluación adaptados a la situación de aprendizaje</b>
1. Identificar las características y funciones de materiales, objetos y colecciones y establecer relaciones entre ellos, mediante la exploración, la manipulación sensorial y el manejo de herramientas sencillas y el desarrollo de destrezas lógico-matemáticas para descubrir y crear una idea cada vez más compleja del mundo.	1.1. Establecer distintas relaciones entre los objetos reconociendo y comparando sus cualidades y funciones, mostrando curiosidad e interés.	1.1 Establecer relaciones entre los planetas y sus características, mostrando curiosidad e interés.
	1.3 Ubicarse adecuadamente en los espacios habituales, tanto en reposo como en movimiento, aplicando sus conocimientos acerca de las nociones espaciales básicas de manera justificada y jugando con el propio cuerpo y con objetos.	1.3 Ubicarse adecuadamente en los espacios tanto en reposo como en movimiento y diferenciar derecha-izquierda y alrededor de.
	1.5 Organizar su actividad, ordenando las secuencias y utilizando las nociones temporales básicas.	1.5 Identificar la organización del día y la noche.
2. Desarrollar, de manera progresiva, los	2.2 Canalizar progresivamente la	2.2 Resolver los problemas de forma rápida y eficaz.

procedimientos del método científico y las destrezas del pensamiento, a través de procesos de observación y manipulación de objetos, para iniciarse en la interpretación del entorno y responder de forma creativa a las situaciones y retos que se plantean.	frustración ante las dificultades o problemas mediante la aplicación de diferentes estrategias. 2.1 Gestionar situaciones, dificultades, retos o problemas con interés e iniciativa, mediante la organización de secuencias de actividades y la cooperación con sus iguales.	
3.Reconocer elementos y fenómenos de la naturaleza, mostrando interés por los hábitos que inciden sobre ella, para apreciar la importancia del uso sostenible, el cuidado y la conservación del entorno en la vida de las personas.	3.1 Mostrar una actitud de respeto, cuidado y protección hacia el medio natural identificando el impacto positivo o negativo que algunas acciones humanas ejercen sobre ellos.	3.1 Respetar, valorar, cuidar y proteger el entorno cercano.
<b>ÁREA 3. COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD</b>		
<b>Competencias específicas según el Decreto 37/2022</b>	<b>Criterios de evaluación según el Decreto 37/2022</b>	<b>Criterios de evaluación adaptados a la situación de aprendizaje</b>
2.Interpretar y comprender mensajes y representaciones apoyándose en conocimientos y recursos de su propia experiencia para responder a las demandas del entorno y construir nuevos aprendizajes.	2.1. Interpretar de forma eficaz los mensajes verbales y no verbales e intenciones comunicativas de sus iguales y de los adultos respondiendo de forma adecuada.	2.1 Interpretar de forma eficaz los mensajes verbales y no verbales de sus iguales y de los adultos respondiendo de forma adecuada.
3. Producir mensajes de manera eficaz, personal y creativa, utilizando diferentes lenguajes, descubriendo los códigos de cada uno de ellos y	3.7. Ajustar armónicamente su movimiento al de los demás y al espacio como forma de expresión corporal libre, con	3.7 Ajustar armónicamente su movimiento al de los demás y al espacio como forma de expresión corporal libre,

explorando sus posibilidades expresivas para responder a diferentes necesidades comunicativas.	representaciones dramáticas, danzas, bailes y desplazamientos rítmicos, manifestando interés e iniciativa.	manifestando interés e iniciativa.
5. Valorar la diversidad lingüística presente en su entorno, así como otras manifestaciones culturales, para enriquecer sus estrategias comunicativas y su bagaje cultural.	5.7. Expresar gustos, preferencias y opiniones con curiosidad y respeto sobre distintas manifestaciones artísticas, explicando las emociones que produce su disfrute.	5.7 Expresar gustos y respeto sobre distintas manifestaciones artísticas.

*Nota.* Elaboración propia.

#### ANEXO I.IV. Contenidos de aprendizaje

**Tabla 2**

*Contenidos de aprendizaje de la situación de aprendizaje*

Contenidos según el Decreto 37/2022	Contenidos adaptados a la situación de aprendizaje
<b>ÁREA 1. CRECIMIENTO EN ARMONÍA</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imagen global y segmentaria del cuerpo.</li> <li>- El movimiento: control progresivo de la coordinación, el tono, el equilibrio y los desplazamientos.</li> <li>- Estrategias de ayuda y cooperación en contextos de juego y rutinas.</li> <li>- Estrategias para desarrollar actitudes de escucha y de respeto hacia los demás.</li> <li>- Valoración del medio natural y su importancia para la salud y el bienestar.</li> <li>- Utilización adecuada de espacios, elementos y objetos, y colaboración en el mantenimiento de ambientes limpios y ordenados.</li> <li>- Resolución de conflictos surgidos en interacciones con los otros.</li> <li>- Trabajo en equipo: responsabilidades individuales y destrezas cooperativas.</li> <li>- Actividades en el entorno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Control progresivo del cuerpo, identificando su imagen global y segmentaria del cuerpo, así como la coordinación y el equilibrio, a la hora e desarrollar las diferentes acciones motrices.</li> <li>- Estrategias de ayuda, cooperación, escucha y respeto hacia los demás durante las diferentes dinámicas realizadas.</li> <li>- Valoración y cuidado del entorno cercano.</li> <li>- Utilización adecuada de los espacios al aire libre, no ensuciándolos.</li> <li>- Resolución de conflictos y problemas surgidos en relación con los demás.</li> <li>- Trabajo en equipo durante las dinámicas y desplazamientos que lo requieren.</li> <li>- Actividades sobre el sistema solar al aire libre.</li> </ul>
<b>ÁREA 2. DESCUBRIMIENTO Y EXPLORACIÓN DEL ENTORNO</b>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cualidades o atributos y funciones de objetos y materiales: color, tamaño, forma.</li> <li>- Relaciones de orden, correspondencia, clasificación y comparación atendiendo a varios criterios.</li> <li>- Nociones espaciales en relación con el propio cuerpo, los objetos y las acciones, tanto en reposo como en movimiento, en espacio real y en espacio gráfico. Derecha-izquierda, a un lado-al otro, alrededor de.</li> <li>- El tiempo y su organización: día-noche.</li> <li>- Estrategias de construcción de nuevos conocimientos: relaciones y conexiones entre lo conocido y lo novedoso, y entre experiencias previas y nuevas; interacciones de calidad con las personas adultas, con iguales y con el entorno.</li> <li>- Interés, disfrute e iniciativa por las actividades de exploración y juego que se realizan al aire libre y en contacto con la naturaleza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cualidades de los planetas que forman el sistema solar, así como su posición, tamaño y color.</li> <li>- Relaciones de orden de los planetas respecto del Sol, comparando unos con otros para su creación con plastilina.</li> <li>- Conocimiento de nociones espaciales en relación con el propio cuerpo, objetos y acciones como derecha-izquierda, a un lado-al otro, alrededor de; para el desarrollo de las diferentes dinámicas.</li> <li>- Comprender el concepto día-noche y conocer a qué se debe.</li> <li>- Relacionar y establecer conexiones entre los conocimientos nuevos y lo ya conocido, experiencias previas con experiencias nuevas, acerca del sistema solar.</li> <li>- Interés, disfrute e iniciativa por las actividades desarrolladas al aire libre.</li> </ul>
--	---

<b>ÁREA 3. COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD</b>
---

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Convenciones sociales del intercambio lingüístico en situaciones comunicativas que potencien el respeto y la igualdad: atención, escucha activa, turnos de diálogo y alternancia.</li> <li>- El lenguaje oral en situaciones cotidianas: asambleas, conversaciones en parejas, pequeño y gran grupo, rutinas, juego simbólico y expresión de vivencias. Interés por participar, ser escuchado y respetado.</li> <li>- Aumento del vocabulario a través de proyectos, conversaciones, situaciones de aprendizaje.</li> <li>- Obras plásticas: satisfacción por las producciones propias y colectivas, respeto hacia las de los demás e interés por comunicar proyectos, procedimientos y resultados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento de intercambio lingüístico en situaciones comunicativas que potencien el respeto y la igualdad en el grupo: atención, escucha activa y turnos de diálogo.</li> <li>- Desarrollo del lenguaje oral durante toda la propuesta: asambleas, conversaciones en parejas, pequeño y gran grupo, rutinas, juego simbólico y expresión de vivencias. Interés por participar, ser escuchado y respetado en cada momento.</li> <li>- Aumento del vocabulario relacionado con los planetas y el sistema solar.</li> <li>- Elaboración de los planetas con plastilina; mostrar satisfacción por las elaboraciones propias y de los demás.</li> </ul>
---	--



*Nota.* Elaboración propia.

## **ANEXO II. Descripción detallada de las sesiones de la situación de aprendizaje**

La estructura de la sesión elegida para desarrollar esta situación de aprendizaje, es una combinación entre la estructura que propone López Pastor (2004) y la que propone López Pastor (2001), siendo finalmente, la que se muestra en la tabla 3

**Tabla 3**

*Estructura de las sesiones*

Parte inicial	15 minutos
Actividad motriz	45 minutos
Asamblea final	10 minutos

Como se puede observar en la tabla 3, cada una de las sesiones tiene una duración de 70 minutos, es decir, se lleva a cabo durante una hora y diez minutos después del tiempo de recreo. Los minutos enfocados en la parte principal son destinados al inicio de la sesión, en la cual la maestra indica el planeta o los planetas a los que se viaja ese día, se observa el vídeo explicativo de los planetas correspondientes y, tras su visualización, se remarca las características específicas en las que se va a centrar la sesión. A continuación, y cada discente en su mesa, se elaborará el planeta con plastilina, para ello, la maestra muestra el ejemplo para que los discentes lo visualicen y, se les proporciona el material necesario para crearlo. Una vez creado, se reparte el traje del astronauta a cada discente, el cual debe subirse al cohete, y se comienza el viaje.

El tiempo de actividad motriz se encuentra destinado al desplazamiento a la zona de aire libre que corresponda cada día y a la ejecución de las dinámicas planteadas, las cuales se centran en la realización de las acciones motrices unidas a las características de los planetas a trabajar. Una vez llevadas a cabo las actividades, se regresa al aula.

Y, por último, al llegar al aula, cada discente se quita el traje de astronauta y se sienta en la alfombra para llevar a cabo la asamblea final. En esta se verbaliza lo trabajado durante la sesión, recordando lo aprendido sobre los planetas a los que se ha viajado y las características de estos. Para terminar, la maestra proporcionará al encargado de la clase los planetas correspondientes a la sesión y este los colocará en el mapa del sistema solar, ver figura 1.

**Figura 1**

*Mapa del sistema solar*



*Nota.* Elaboración propia a partir de imágenes de Google.

A su vez, la situación de aprendizaje se encuentra formada por tres partes: Inicio, desarrollo y cierre.

### Inicio de la situación de aprendizaje

Se lleva a cabo unos días antes del comienzo de la situación de aprendizaje, en esta se expone al alumnado la información inicial y necesaria acerca del sistema solar. Para introducir la temática se les presenta un vídeo explicativo.

Seguidamente, se les explica que vamos a realizar un viaje por los planetas que forman el sistema solar y, se les enseña el mapa del sistema solar explicándoles que cada día se realizará el día a uno o dos de los planetas. Se irán colocando los planetas (de color) sobre el mapa en blanco y negro, de esta forma el alumnado puede observar el recorrido que se sigue.

- Recursos personales: docentes y alumnado.
- Recursos espaciales: aula.
- Recursos materiales: vídeo explicativo ([https://www.youtube.com/watch?v=Gh\\_YZ3F-A4](https://www.youtube.com/watch?v=Gh_YZ3F-A4)) y mapa del sistema solar (figura 1).

## Desarrollo de la situación de aprendizaje

Esta parte se corresponde con el viaje al sistema solar y, con ello, al desarrollo de las sesiones al aire libre. En la figura 2 se pueden observar los diferentes espacios en los que se llevan a cabo las dinámicas propuestas, coincidiendo los números (y los puntos más cercanos a estos) con el número de sesión abordada.

### Figura 2

*Lugares en los que situamos los planetas del sistema solar*



*Nota.* Elaboración propia a partir de Google Maps.

### SESIÓN 1

**La Tierra** (planeta azul por la cantidad de agua que lo forma)



**Parte inicial:** puesto a que es la primera sesión y el alumnado tiene que construir su traje de astronauta, se comienza proporcionando al alumnado la plantilla de astronauta, en la cual deben pintar el traje y colocar su foto en el lugar correspondiente. Posteriormente, la maestra coloca el cordón al collar y el alumnado, en ese momento, ya poseen sus trajes de astronautas. A continuación, se reproduce el vídeo de la Tierra y se habla sobre que la Tierra es el planeta azul, ya que en él hay gran cantidad de agua y es lo que hace posible la vida. Se explican los movimientos de rotación y de traslación.

**Actividad motriz:** en este momento, el grupo se desplaza al patio de Infantil, lugar donde se llevan a cabo las dinámicas.

**Dibujando con el palo:** en el arenero presente en el patio, cada discente debe dibujar un círculo pequeño simulando la Tierra y colocar el palo perpendicular al dibujo. Seguidamente, la maestra

menciona *movimiento de rotación* y, el alumnado con el palo sobre el dibujo, gira el palo sobre sí mismo. Una vez se comprenda se pasa a lo siguiente. Al lado del dibujo, cada uno dibuja un círculo más grande, simulando el Sol, y alrededor de este una elipse simulando la órbita. A partir de este momento la maestra menciona los diferentes movimientos, *movimiento de rotación* o *movimiento de traslación* y el alumnado desarrolla la acción correcta, girando el palo sobre sí mismo o alrededor del Sol.

Todos somos La Tierra: Una vez que tengan clara la diferencia entre ambos movimientos, pasamos a incluir una variante. Esta vez el discente simulará ser La Tierra, por lo que al escuchar las indicaciones de la maestra tiene que dar una vuelta sobre sí mismo o sobre su dibujo del Sol.

Tierras y Soles: la maestra coloca al alumnado por parejas, uno de la pareja es el Sol y se pone una bolsa amarilla y el compañero o compañera es la Tierra por lo que se pone una bolsa azul. Según las indicaciones de la maestra *movimiento de rotación* o *movimiento de traslación*, los discentes que desarrollan el rol de la Tierra deben realizar el giro correspondiente. Tras su ejecución durante unos minutos, se cambian los roles, quien es Sol pasa a ser la Tierra y viceversa.

**Asamblea final:** al llegar al aula se verbaliza sobre los movimientos de traslación y de rotación, se recuerda la característica de que la Tierra es el planeta azul y, la maestra explica la diferencia entre el día y la noche a partir de la maqueta de la Tierra y el Sol. Para finalizar se coloca el planeta en el mapa.

- Recursos personales: docentes y alumnado.
- Recursos espaciales: aula y patio de Infantil.
- Recursos materiales: plantilla astronauta (figura 3), foto tamaño carnet de cada discente, rotuladores, condón, vídeo de la Tierra (<https://www.youtube.com/watch?v=th79sDCAh0Q>), palos, bolsas de basura azules y amarillas, maqueta de la Tierra y el Sol (figura 4) y planeta para el mapa.

### Figura 3

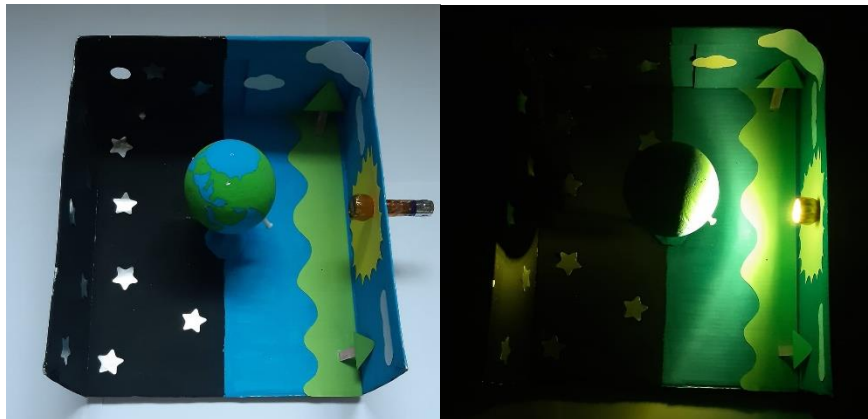
*Plantilla astronauta*



*Nota.* Elaboración propia a partir de imagen de Google.

### Figura 4

*Maqueta de la Tierra y el Sol*



*Nota.* Elaboración propia.

## SESIÓN 2

**Mercurio** (el más pequeño y cercano al Sol) y

**Venus** (el más brillante)



**Parte inicial:** La maestra indica que este día toca viajar a Mercurio y a Venus, por lo que deja unos minutos para que el alumnado mencione lo que conoce sobre ellos. Seguidamente, se visualiza el vídeo y se hace hincapié en las características a trabajar. A continuación, se proporciona la plastilina necesaria para la elaboración de los planetas y, conforme los discentes van terminando, lo guardan en su cajonera y se colocan el traje de astronautas (colgante). Una vez preparados se montan en el cohete para emprender el viaje. Con una cuerda en el suelo se simula la forma del cohete, la cual los discentes deben agarrar durante los desplazamientos.

**Actividad motriz:** se lleva a cabo el desplazamiento al patio de Primaria, al lugar donde se realizan las dinámicas relacionadas con Mercurio.

El más pequeño: Lo primero de todo se aborda la diferencia entre lo que es grande y lo que es pequeño y cómo se puede representar con el propio cuerpo. Para trabajar esta cualidad se desarrolla una dinámica en la cual el alumnado tiene que desplazar las pierdas más pequeñas que encuentre desde un lado del patio a otro (zonas delimitadas por la maestra); los desplazamientos deben realizarse agachaditos, simulando que son lo más pequeños posibles. Posteriormente, se repite la dinámica trasladando a su vez la pierda más pequeña que logren encontrar.

Es el que tiene menor fuerza de gravedad: Para comprender el concepto de gravedad se realizan dos experimentos. El alumnado con la piedra que tenía en la mano anteriormente, estira el brazo y suelta la piedra, observando lo que ocurre. Esta cae al suelo. La maestra explica que esto ocurre porque el planeta donde vivimos tiene mucha fuerza de gravedad, en cambio, en Mercurio no hay casi gravedad por lo que flotaríamos. El alumnado se desplaza por el espacio despacio y simulando esa flotación.

El segundo experimento lo realiza la maestra, esta con un globo, el cual posee en su interior un imán, representa la fuerza que se ejerce desde el interior y el centro el planeta; separa un imán, desde el exterior del globo que al soltarlo este inmediatamente se pega al globo, pues quiere llegar hasta el centro. Siendo esto la gravedad.

De nuevo el alumnado se sube al cohete (coge la cuerda) y se desplazan hacia Venus, extremo contrario del patio de Primaria.

El más cálido: debido que es el más cálido se desarrolla el juego de Bomba, en el cual el grupo se debe colocar formando un círculo. La maestra en el centro debe ir contando de diez en diez e ir estirando los brazos. Mientras tanto, el discente que posee la pelota tiene que pasársela a su compañero de al lado, así unos a otros. Cuando la maestra diga bomba, momento en el que ha llegado a contar hasta cincuenta, el discente que tenga la pelota deberá sentarse en el suelo, con las piernas estiradas y abiertas, durante las siguientes rondas. El alumnado que se encuentre a los lados del discente sentado, deberá saltar las piernas de este para pasar la pelota. Esta dinámica se repetirá varias veces.

Movimiento de rotación hacia la izquierda: Se introduce dicha característica, así como el ejemplo en el que se da una vuelta hacia la izquierda; ya que este planeta es el único que gira

hacia la izquierda. La dinámica consiste en trasladar un palo de un lugar a otro, girando hacia la izquierda. Se lleva a cabo en forma de relevos.

Vuelta a clase, el alumnado subido al cohete se desplaza hasta el aula.

**Asamblea final:** el alumnado se quita el traje de astronauta y se sienta en la alfombra. Se lleva a cabo la verbalización sobre lo aprendido, mencionando las características de los planetas. El encargado coloca los planetas en el mapa.

- Recursos personales: docentes y alumnado.
- Recursos espaciales: aula y patio de Primaria.
- Recursos materiales: vídeos explicativos

([https://www.youtube.com/watch?v=Gh\\_YZ3F--A4](https://www.youtube.com/watch?v=Gh_YZ3F--A4) y

<https://www.youtube.com/watch?v=ink28v2xlGY>), plastilina gris, plastilina naranja, purpurina, globo e imanes, pelota, planetas para el mapa.

### SESIÓN 3

**Marte** (planeta rojo, hay mucho polvo) y

**Júpiter** (es el más grande y muy gaseoso)



**Parte inicial:** La maestra indica que este día toca viajar a Marte y a Júpiter, por lo que deja unos minutos para que el alumnado exponga ideas sobre ellos. Seguidamente, se visualiza los vídeos y se hace hincapié en las características a trabajar. A continuación, se proporciona la plastilina necesaria para la elaboración de los planetas y, conforme los discentes van terminando, lo guardan en su cajonera y se colocan el traje de astronautas (colgante). Seguidamente se suben al cohete.

**Actividad motriz:** se lleva a cabo el desplazamiento hacia la entrada del colegio, espacio donde se realizan las dinámicas, de Marte en primer lugar.

**Hay mucho polvo:** en este planeta, debido a que hay mucho polvo y no se puede ver, se ejecutan dos dinámicas con los tapados. Para desarrollarlas se divide al alumnado en pequeños grupos.

- Gallinita ciega: los grupos se colocan en círculo y la maestra elige a un discente de cada grupo para desarrollar el rol de la gallinita a quien se le tapan los ojos con un pañuelo. Este se posiciona en el centro y comienza la dinámica. (**Todos:** Gallinita ciega, ¿Qué se

te ha perdido? **Gallina:** Una aguja y un dedal. **Todos:** Da tres vueltas y la encontrarás). Los participantes que forman el círculo solo pueden dar vueltas, nunca separarse de los compañeros ni compañeras. La gallinita al atrapar a uno discente deberá reconocer quien es, solo tendrá tres intentos. Esto se repetirá varias veces. Variantes: incluir más participantes desarrollando el rol de gallinita ciega.

- Ciego y guía: manteniendo los grupos anteriores, el discente con los ojos vendados será el ciego y el resto de compañeros y compañeras deben guiarles hacia el lugar que indique la maestra, dándole las indicaciones necesarias para ello.

Llegado este momento, de nuevo en el cohete, el grupo se desplaza al extremo contrario del espacio, simulando que viajan a Júpiter.

Es muy gaseoso: debido a que en este planeta hay muchos gases, no se puede respirar; por ello, la dinámica desarrollada consiste en desplazarse de un extremo a otro sin respirar (nariz tapada), coger un palo y, volver al inicio. Durante el desplazamiento el alumnado no podrá respirar, pero en las paradas sí.

Es el que realiza el movimiento de rotación más rápido: para ello, el alumnado forma un gran círculo e, individualmente, cuando la maestra lo indique darán sobre sí mismos una vuelta lo más rápido posible.

De nuevo el alumnado se monta en el cohete y, se realiza la vuelta al aula.

**Asamblea final:** una vez se hayan quitado el traje de astronautas y se encuentren sentados en la alfombra, se realiza la verbalización sobre lo aprendido en la sesión. Mencionando las características de cada uno de los planetas a los que han viajado. Así como la colocación de estos en el mapa.

- Recursos personales: docentes y alumnado.
- Recursos espaciales: aula y entrada del centro escolar.
- Recursos materiales: vídeos explicativos ([https://www.youtube.com/watch?v=RLky\\_HIOWRg](https://www.youtube.com/watch?v=RLky_HIOWRg) y <https://www.youtube.com/watch?v=02oQIvTCzNI>), plastilina roja y carne, pañuelos, palos y planetas para el mapa.



## SESIÓN 4

**Saturno** (tiene anillos gigantes) y

**Urano** (gigante de hielo)



**Parte inicial:** Al llegar al aula, la maestra indica que este día toca viajar a Saturno y a Urano. Deja unos minutos para que el alumnado exponga ideas sobre ellos. Seguidamente, se visualiza los vídeos y se hace hincapié en las características a trabajar. A continuación, se proporciona la plastilina necesaria y un limpiapipas para la creación de los planetas y, conforme los discentes van terminando, lo guardan en su cajonera y se colocan el traje de astronautas para subir al cohete.

**Actividad motriz:** este día el desplazamiento ya es fuera recinto escolar, al llegar a la explanada se realiza la dinámica de Saturno.

Gran anillo gigante: para abordar esta cualidad, se dibuja la silueta de unos anillos grandes, y desde una determinada distancia el alumnado deberá lanzar pierdas pequeñas, que cogerá por el espacio, teniendo el objetivo de que estas queden en el interior del anillo. Se pueden realizar varios anillos y varios grupos para aumentar la participación. Posibles variantes: lanzar desde más lejos dando pasos hacia atrás.

Seguidamente, montando de nuevo en el cohete, el alumnado se desplaza hacia la segunda parada del día, llegando así a Urano.

Gigante de hielo: se desarrolla la dinámica denominada Cubito de hielo, similar a Tuli-pan. Esta se basa en realizar un pilla-pilla y, los discentes para evitar ser pillados deben quedarse quietos con los brazos estirados y las piernas abiertas. Para salvarse, un compañero o compañera debe pasar por debajo de sus piernas y así continuar participando en el juego.

A continuación, se regresa al aula de nuevo.

**Asamblea final:** una vez el alumnado se quita el traje de astronauta, como los demás días, se lleva a cabo la verbalización final, en la que se recuerda lo aprendido y trabajado durante la sesión. Finalmente, el encargado del día coloca los planetas en su lugar correspondiente del mapa.

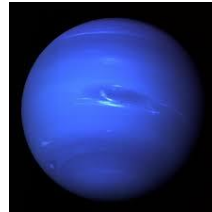
- Recursos personales: docente y alumnado.
- Recursos espaciales: aula y espacio al aire libre.

- Recursos materiales: vídeos explicativos (<https://www.youtube.com/watch?v=SIxyMBjtPYw> y <https://www.youtube.com/watch?v=dTU5TkW4U8E>), plastilina marrón y azul claro y planetas para el mapa.

## SESIÓN 5

**Neptuno** (muy ventoso) y

**la Luna** (satélite de La Tierra)



**Parte inicial:** para comenzar, y tras indicar los lugares dónde se realiza el viaje dicho día, la maestra da pie a una lluvia de ideas para que el alumnado exponga lo que conoce acerca de Neptuno y de la Luna. A continuación, se visualiza los vídeos y se hace hincapié en las características a trabajar. Posteriormente, se proporciona la plastilina necesaria y un trozo de papel aluminio a cada discente para la elaboración del planeta y el satélite respectivamente. Conforme los discentes van terminando, lo guardan en su cajonera y se colocan el traje de astronautas para subir al cohete.

**Actividad motriz:** se lleva a cabo el desplazamiento hacia el exterior del centro, pasando por todos los lugares dónde se realizaron las dinámicas de los planetas anteriores, para llegar al espacio donde desarrolla las dinámicas de Neptuno. Para abordar la cualidad del planeta, es muy ventoso, se ejecutan las siguientes acciones.

Soplando, soplando: al llegar a la zona los discentes deben sentarse en el suelo, formando un círculo, y la maestra los proporciona una pajita a cada uno de ellos. En este momento, cada uno de los discentes coloca su pajita en el interior de la botella y comienza a soplar. Tras dejarles un poco de tiempo libre la maestra indica que deben soplar muy fuerte y durante un periodo de tiempo más largo; seguidamente, se realizará lo contrario, deberán soplar más flojito y durante menos tiempo. Se pondrán en común las diferencias que estos mismos hayan notado y, se les dejará expresar lo que han sentido.

Echando soplos: para su desarrollo se le proporciona a cada discente un envase de yogur, el cual deben colocar, boca abajo, en una línea marcada por la maestra. El objetivo es desplazar, desde el punto de salida hasta la zona delimitada por la docente, el yogur mediante la realización de soplos. Se llevará a cabo varias veces.

Una vez terminadas estas dinámicas, subiendo al cohete de nuevo, se desplazan hasta el espacio cerca de dónde se realizó las dinámicas de La Tierra, para así conocer la Luna, satélite de La Tierra. Localización: patio de Infantil.

Fases lunares: Para llevar a cabo esta dinámica, se divide el alumnado en cinco grupos. Consiste en un juego de relevos, los discentes salen de uno en uno hasta donde se encuentran esparcidas las piezas de su puzle, coger una y volver al grupo. A la llegada del compañero o compañera sale el siguiente y realiza lo mismo y, así sucesivamente hasta que todos los grupos tengan todas las piezas. Una vez llegado este momento, el alumnado debe construir el puzle (puede fijarse en la plantilla de la maqueta) y, cuando lo tenga, cada grupo utilizará la caja lunar, con ayuda de la maestra, para visualizar las distintas fases y comprobar si el puzle esta correctamente construido.

Llegado este momento, se regresa al aula.

**Asamblea final:** al llegar al aula, el alumnado se quita el traje de astronauta y se sienta en la alfombra, como el resto de días se lleva a cabo la verbalización sobre lo trabajado y lo aprendido. Posteriormente, el encargado coloca los elementos en el mapa del sistema solar.

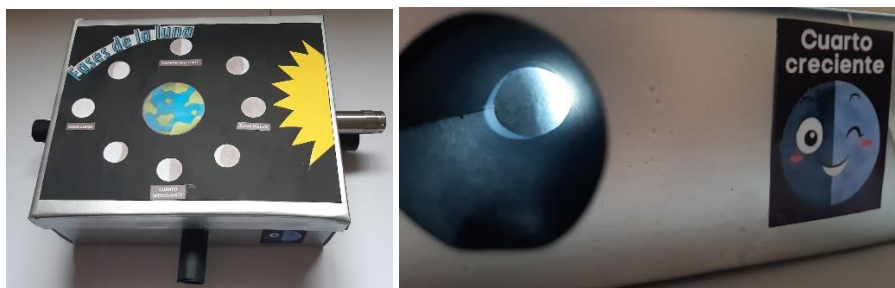
- Recursos personales: docentes y alumnado.
- Recursos espaciales: aula, patio del centro y espacio al aire libre.
- Recursos materiales: vídeos explicativos

(<https://www.youtube.com/watch?v=5vcqxZz89Z4> y

<https://www.youtube.com/watch?v=lfPcs0cCjU> ), plastilina azul oscuro, papel aluminio, pajita, botella de agua, envase de yogur, puzle de la Luna, caja lunar (figura5) y elementos para el mapa.

## Figura 5

### *Caja lunar*



*Nota.* Elaboración propia.

### SESIÓN 6

#### Representación del sistema solar



#### Sesión de repaso y de elaboración del producto final.

**Parte inicial:** a modo de asamblea inicial, la maestra junto con el alumnado recuerda las características de todos los planetas que forman el sistema solar, así como las dinámicas realizadas en cada uno de ellos. Seguidamente, se proporciona la plastilina necesaria para hacer la manualidad de La Tierra, ya que es nuestro planeta y la que queda por realizar.

Seguidamente, la maestra proporciona la plantilla del sistema solar a cada uno de los discentes (cartulina con el Sol y las orbitas de cada uno de los planetas). En este momento, el alumnado debe colocar cada planeta (que ha ido elaborando durante las sesiones anteriores) en su órbita y, la docente se lo pegará en ese lugar con la pistola de silicona. Una vez finalizado este proceso, se sale al patio de Infantil a desarrollar las dinámicas de repaso.

**Actividad motriz:** se llevan a cabo dos dinámicas.

Movimientos de rotación y de traslación: para comenzar, se determina que todo el alumnado ahora es el planeta Tierra y se debe colocar en gran círculo alrededor de la maestra, quien se coloca en el centro simulando que es el Sol. Conforme la maestra vaya nombrando los diferentes movimientos, los discentes deberán realizar una vuelta sobre si mismos hacia la derecha o una vuelta, siguiendo la estructura del círculo (órbita), alrededor de la maestra hasta colocarse de nuevo en la posición inicial. Además, se trabaja el contenido de día y noche de forma que si la maestra dice *día* todos deberán mirar a la maestra, es decir al centro y por lo tanto al Sol y, si esta dice *noche*, deberán colocarse, al contrario, es decir, de espaldas a esta.

Representación del sistema solar: se dibujan las órbitas con tiza en el suelo. Se crean ocho pequeños grupos los cuales cada uno de ellos representan un planeta. Cada grupo se coloca en su órbita correcta, según el orden de posición de los planetas en el sistema solar y su cercanía al Sol. En este momento, la maestra irá dando indicaciones las cuales deben reproducir, por ejemplo, *da un salto Neptuno, se agacha Venus*, etc. Seguidamente, se realizará la siguiente variante. El alumnado se encuentra agachado, cuando la maestra nombre al planeta, los discentes correspondientes se levantan y mencionan una característica, cada uno, de su planeta.

**Asamblea final:** en esta, sentados en la alfombra, los discentes mencionan, por orden, lo que les ha parecido el viaje que se ha realizado por los diferentes planetas del sistema solar, Asimismo, expresan sus emociones y sentimientos a partir de la situación de aprendizaje. Para finalizar, se les proporciona su carpeta para guardar su respectivo sistema solar y el traje de astronauta.

- Recursos personales: docente y alumnado.
- Recursos espaciales: aula y patio de Infantil.
- Recursos materiales: plastilina azul y verde, plantilla de cartulina con el Sol y las órbitas (figura 6), pistola de silicona y tizas gordas.

### **Figura 6**

*Maqueta del sistema solar, lo que el alumnado realiza en esta sesión*



*Nota.* Elaboración propia.

### **ANEXO III. Lista de control grupal**

Heteroevaluación 3 años A. Lista de control grupal. (Todos, casi todos, algunos y ninguno)

CRITERIOS	INDICADORES	VALORACIÓN	OBSERVACIONES
Conocer su propio cuerpo, sus posibilidades y limitaciones.	- Sabe cómo colocar y utilizar su cuerpo para realizar las dinámicas propuestas.	CASI TODOS	Por lo general, el alumnado muestra gran control sobre su cuerpo. Solo observo dificultades en algunos casos concretos. Diego, Carlos, Luis y Sonia en el juego de "Bomba", no se encuentran colocados de forma correcta durante el desarrollo de la misma y, Manuel, Paula y Marcos presentan dificultades al inicio de la dinámica "Soplado el yogur" por la colocación de su cuerpo.
	- Controla de forma progresiva su coordinación y el equilibrio en los diferentes desplazamientos.	TODOS	Ningún estudiante posee inconvenientes a la hora de controlar su coordinación y equilibrio.
Participar de forma activa en las dinámicas propuestas, mostrando seguridad en sí mismo.	- Participa activamente y se involucra a la hora de realizar diferentes dinámicas y juegos.	CASI TODOS	Todo el alumnado participa de forma activa en todas las dinámicas planteadas, pero cabe destacar la participación de Marcos en algunas de ellas, ya que no se involucra al máximo justificando que "no le apetece".
	- Muestra seguridad en sí mismo a la hora de tomar decisiones y durante el desarrollo de las actividades.	CASI TODOS	Muchos de los niños y niñas muestran gran iniciativa en el momento de comenzar las dinámicas, otros esperan a que sus compañeros se desplacen y para seguir a estos mismos.
Respetar las dinámicas propuestas y, por lo tanto, adaptarse a la rutina establecida.	- Muestra respeto y motivación hacia las dinámicas propuestas.	CASI TODOS	Por lo general todo el grupo muestra respeto y gran interés por participar en las dinámicas. Como he mencionado anteriormente, Marcos en alguna ocasión no muestra esta actitud.
	- Se adapta de forma progresiva a la rutina establecida durante el desarrollo de la situación de aprendizaje.	CASI TODOS	La mayoría del alumnado se ha ajustado de forma favorable a la rutina desarrollada, conforme ha ido avanzando el proyecto. Marcos y Carlos, en algunas ocasiones, han mostrado disconformidad.
Ayudar y mostrar empatía por sus compañeros, cooperando entre iguales.	- Se interesa por sus compañeros.	ALGUNOS	El grupo muestra interés por ellos mismos, es decir, durante las dinámicas que no son cooperativas, pocos son los que preocupan por sus compañeros y compañeras, se centran en ellos mismos.
	- Cooperar con los demás en el desarrollo de las dinámicas y durante los desplazamientos en el cohete, compartiendo la cuerda y dejando hueco a los demás en la misma.	ALGUNOS	La mayoría de los discentes se preocupan, únicamente, por su hueco en la cuerda, llegando en algunos momentos a realizar tirones, y en algunos casos algún empujón, debido a perder su hueco y querer recuperarlo de nuevo.

Establecer relaciones entre los planetas y sus características.	- Conoce las cualidades trabajadas de cada uno de los planetas.	TODOS	Tienen clara dicha relación. Han adquirido el aprendizaje de cada uno de los planetas de forma eficaz.
	- Relaciona las dinámicas abordadas con el planeta correspondiente.	CASI TODOS	La mayoría recuerdan todos los juegos y actividades desarrolladas en cada planeta. Es una minoría los que recuerdan solo una parte.
Ubicarse adecuadamente en los espacios y diferenciar derecha-izquierda y alrededor de.	- Se coloca de forma autónoma y correcta a la hora de formar un círculo.	ALGUNOS	Son muy pocos los que se colocan de forma autónoma sin necesidad de recibir ayuda. Bruno, Lucía, Isabel, Celia y Miguel lo logran.
	- Diferencia la derecha y la izquierda para el desarrollo de los desplazamientos de rotación y traslación.	CASI TODOS	Algún discente muestra aún algo de confusión al tener que diferenciar entre derecha e izquierda, como es el caso de Paula.
	- Diferencia y desarrolla correctamente el movimiento de rotación (girar sobre sí mismo) y el movimiento de traslación (girar alrededor de).	TODOS	Todos los discentes reconocen y dominan la acción que deben realizar en cada uno de los movimientos y, por lo tanto, la diferencia entre los mismos.
Escuchar activamente y respetar tanto a la maestra como a los compañeros.	- Presta atención a las explicaciones de la maestra.	CASI TODOS	En el caso de Diego, Marcos, Luis y Carlos resulta algo más difícil captar su atención, pues se distraen fácilmente.
	- Respeta el turno de palabra y se encuentra en silencio mientras sus compañeros y compañeras hablan.	ALGUNOS	En las asambleas y en los momentos de puestas en común resulta muy difícil respetar el turno de palabra, pues todos muestran intención de intervenir y no escuchan a sus compañeros.
Identificar la organización del día y la noche.	- Reconoce los movimientos de traslación y de rotación.	TODOS	El grupo tiene claro la diferencia y, por lo tanto, cada uno de los conceptos.
	- Identifica el día y la noche según la posición del Sol respecto a la Tierra.	TODOS	El alumnado lo diferencia y justifica de manera rápida y correcta los conceptos.
Resolver los problemas de forma rápida y eficaz.	- Muestra ganas por resolver los problemas rápidamente y con intención de que no vuelva a surgir.	ALGUNOS	Han surgido pocos problemas para poder observar este aspecto. No obstante, en ese caso hay algunos de los alumnos que se han preocupado por resolverlo rápidamente.
Respetar y valorar el entorno cercano.	- Cuida y no ensucia el entorno cercano, lo respeta y valora de forma positiva.	-----	Con este grupo no hemos podido desplazarnos finalmente fuera del centro escolar, por lo que este aspecto no se puede evaluar.
Interpretar de forma eficaz los mensajes verbales y no verbales de sus iguales y de los	- Comprende las indicaciones de la maestra y de sus compañeros y compañeras tanto verbales, a la hora de escuchar explicaciones o ideas; como no verbales a	CASI TODOS	En cuanto a las indicaciones verbales, todo el alumnado comprende lo que se transmite.



adultos respondiendo de forma adecuada.	la hora de interpretar la información corporal durante las sesiones.		En cuanto a las indicaciones no verbales (expresión corporal), podemos encontrar algún alumno y alumna que les resulta más difícil entender lo indicado.
Ajustar armónicamente su movimiento al de los demás y al espacio como forma de expresión corporal libre, manifestando interés e iniciativa.	- Adapta sus desplazamientos y movimientos al ritmo que lo realizan los demás para no interrumpir su ejecución y no incomodar a los mismos.	TODOS	Durante las dinámicas ninguno de los niños y niñas interrumpe el desarrollo de sus compañeros y compañeras.
	- Transmite corporalmente y según la utilización de su expresión corporal sus intenciones e iniciativas.	ALGUNOS	Pocos son los alumnos que se comunican a través de la expresión corporal y, por lo tanto, que interactúan y comprenden la información utilizando la misma.
Expresar gustos y respeto sobre distintas manifestaciones artísticas.	- Expresa satisfacción por las producciones propias, respeto hacia las demás e interés por comunicar el proceso.	TODOS	Se muestran alegres y emocionados por el resultado final, utilizando lo ejecutado y construido durante la situación de aprendizaje.
	- Muestra interés por ayudar a los demás.	ALGUNOS	No ha habido muchos momentos en los que se pudieran ayudar los unos a los otros; no obstante, cuando las elaboraciones eran trasladadas al cajón y a algún estudiante se le caía la suya, los compañeros y compañeras cercanos a este mostraban interés.

Heteroevaluación 3 años B. Lista de control grupal. (Todos, casi todos, algunos y ninguno)

CRITERIOS	INDICADORES	VALORACIÓN	OBSERVACIONES
Conocer su propio cuerpo, sus posibilidades y limitaciones.	- Sabe cómo colocar y utilizar su cuerpo para realizar las dinámicas propuestas.	CASI TODOS	La mayoría del alumnado sabe colocarse de forma correcta para el desarrollo de las diferentes dinámicas. Juan, Pablo, Adrián y Marina presentan dificultades al inicio de la dinámica "soplado el yogur".
	- Controla de forma progresiva su coordinación y el equilibrio en los diferentes desplazamientos.	TODOS	Ningún estudiante posee inconvenientes a la hora de controlar su coordinación y equilibrio.
Participar de forma activa en las dinámicas propuestas, mostrando seguridad en sí mismo.	- Participa activamente y se involucra a la hora de realizar diferentes dinámicas y juegos.	TODOS	Todo el alumnado parece motivado y participa de forma activa en cada una de las actividades.
	- Muestra seguridad en sí mismo a la hora de tomar decisiones y durante el desarrollo de las actividades.	CASI TODOS	Muchos de los niños y niñas muestran gran iniciativa en el momento de comenzar las dinámicas, otros esperan a que sus compañeros se desplacen y siguen a estos mismos.
Respetar las dinámicas propuestas y, por lo tanto, adaptarse a la rutina establecida.	- Muestra respeto y motivación hacia las dinámicas propuestas.	TODOS	Por lo general todo el grupo muestra respeto y gran interés por participar en las dinámicas. Andrés y Lucas en algunas sesiones muestran conductas disruptivas.
	- Se adapta de forma progresiva a la rutina establecida durante el desarrollo del proyecto.	CASI TODOS	La mayoría del alumnado se ha ajustado de forma favorable, conforme ha ido avanzando el proyecto, a la rutina desarrollada. Ana, Sara y Lucas, en algunas ocasiones, han mostrado disconformidad.
Ayudar y mostrar empatía por sus compañeros, cooperando entre iguales.	- Se interesa por sus compañeros.	CASI TODOS	El grupo muestra interés, a excepción de Andrés y Lucas a los cuales les resulta más difícil mostrar dicha actitud.
	- Cooperar con los demás en el desarrollo de las dinámicas y durante los desplazamientos en el cohete, compartiendo la cuerda y dejando hueco a los demás en la misma.	ALGUNOS	La mayoría de los discentes se preocupan únicamente por su hueco en la cuerda, llegando en algunos momentos a realizar tirones, y en algunos casos algún empujón, debido a perder su hueco y querer recuperarlo de nuevo.
Establecer relaciones entre los planetas y sus características.	- Conoce las cualidades trabajadas de cada uno de los planetas.	TODOS	Tienen clara dicha relación. Han adquirido el aprendizaje de cada uno de los planetas de forma eficaz.
	- Relaciona las dinámicas abordadas con el planeta correspondiente.	CASI TODOS	La mayoría recuerdan todos los juegos y actividades desarrolladas en cada planeta. Es una minoría los que recuerdan solo una parte.

Ubicarse adecuadamente en los espacios y diferenciar derecha-izquierda y alrededor de.	- Se coloca de forma autónoma y correcta a la hora de formar un círculo.	ALGUNOS	Víctor, Mateo, Darío, Clara, Lidia, Rubén y Andrea se colocan sin ayuda al recibir la indicación.
	- Diferencia la derecha y la izquierda para el desarrollo de los desplazamientos de rotación y traslación.	CASI TODOS	Algún discente muestra aún algo de confusión al tener que diferenciar entre derecha e izquierda.
	- Diferencia y desarrolla correctamente el movimiento de rotación (girar sobre sí mismo) y el movimiento de traslación (girar alrededor de).	TODOS	Todos los discentes reconocen y dominan la acción que deben realizar en cada uno de los movimientos y, por lo tanto, la diferencia entre los mismos.
Escuchar activamente y respetar tanto a la maestra como a los compañeros.	- Presta atención a las explicaciones de la maestra.	CASI TODOS	En el caso de Juan, Andrés y Lucas resulta algo más difícil captar su atención, pues se distraen fácilmente.
	- Respeto el turno de palabra y se encuentra en silencio mientras sus compañeros y compañeras hablan.	TODOS	Todos muestran dicha actitud durante los momentos en los que los compañeros y compañeras muestran sus ideas.
Identificar la organización del día y la noche.	- Reconoce los movimientos de traslación y de rotación.	TODOS	El grupo tiene claro la diferencia y, por lo tanto, cada uno de los conceptos.
	- Identifica el día y la noche según la posición del Sol respecto a la Tierra.	TODOS	El alumnado lo diferencia y justifica de manera rápida y correcta los conceptos.
Resolver los problemas de forma rápida y eficaz.	- Muestra ganas por resolver los problemas rápidamente y con intención de que no vuelva a surgir.	CASI TODOS	La mayoría de los niños y niñas poseen dicha actitud ante los problemas que surgen y se encuentran a su alcance.
Respetar y valorar el entorno cercano.	- Cuida y no ensucia el entorno cercano, lo respeta y valora de forma positiva.	CASI TODOS	La mayoría del alumnado muestra dichos comportamientos, a excepción de Lucas, el que en el camino de los almendros no respeta la norma y arranca el fruto del árbol.
Interpretar de forma eficaz los mensajes verbales y no verbales de sus iguales y de los adultos respondiendo de forma adecuada.	- Comprende las indicaciones de la maestra y de sus compañeros y compañeras tanto verbales, a la hora de escuchar explicaciones o ideas; como no verbales a la hora de interpretar la información corporal durante las sesiones.	CASI TODOS	En cuanto a las indicaciones verbales, todo el alumnado comprende lo que se transmite, en el caso de Lucas esto puede resultar algo más complicado, debido a las diferencias del lenguaje. En cuanto a las indicaciones no verbales (expresión corporal), podemos encontrar a un número mayor de alumnado que les resulta más difícil entender lo indicado.

Ajustar armónicamente su movimiento al de los demás y al espacio como forma de expresión corporal libre, manifestando interés e iniciativa.	- Adapta sus desplazamientos y movimientos al ritmo que lo realizan los demás para no interrumpir su ejecución y no incomodar a los mismos.	TODOS	Durante las dinámicas ninguno de los niños y niñas interrumpe el desarrollo de sus compañeros y compañeras.
	- Transmite corporalmente y según la utilización de su expresión corporal sus intenciones e iniciativas.	ALGUNOS	Pocos son los alumnos que se comunican a través de la expresión corporal y, por lo tanto, que interactúan y comprenden la información utilizando la misma.
Expresar gustos y respeto sobre distintas manifestaciones artísticas.	- Expresa satisfacción por las producciones propias, respeto hacia los demás e interés por comunicar el proceso.	TODOS	Se muestran alegres y emocionados por el resultado final, utilizando lo ejecutado y construido durante la situación de aprendizaje.
	- Muestra interés por ayudar a los demás.	ALGUNOS	Destacar a Juan, Iván, Pablo, Víctor y Julia los cuales se prestaron voluntarios para ayudar los compañeros y compañeras que necesitaban ayuda para elaborar el producto final.

## **ANEXO IV. Cuaderno de maestra**

14

VIERNES  
FRIDAY

semana week 15

- Hacee astronauta
- Ve video explicativo de la Tierra
- Dinámica con las bolsas en el exterior (patio) (-Rotación y Traducción)
- Asamblea final

→ Alumnado muy motivado.

¿Pero vamos a viajar al espacio de verdad?

- Participación activa.  
El alumnado interactúa y muestra los conocimientos ya adquiridos sobre la temática (Contenido: Sistema Solar)

- Emocionados y con ganas de llevar a cabo

- Muy curiosos con la cose Día/Noche

- Comprenden bien la dinámica.

\* Se nota que es final de semana y última hora.

\* Mis asociaciones son buenas y tengo grandes expectativas. Les he visto aprender y disfrutar

notas

\* A no quiere participar, se queda en clase.

HOW WAS YOUR DAY?



ABRIL

SÁBADO  
SATURDAY

15

### \* PROPUESTAS DE MEJORA:

↳ En vez de utilizar bolsas de basura poner pegatinas de colores. Es más rápido y al alumnado le gusta también.

DOMINGO  
SUNDAY

16

notas

mayo 2023

WEEKEND!



abril 2023

17 LUNES  
MONDAY

\* Peticiones de mejora / variantes:

- Utilizar tiras en cemento
  - Utilizar pegatinas o pintura de cara
- semana 16  
week 16

\* Relajación ya que vienen alterados del recreo.

- Introducción proyecto
- Realización astronauta
- Video explicativo de la Tarea
- Las tres dinámicas
- Asamblea final
- Alumnado muy motivado
- Todos quieren contar datos sobre lo que conocen del espacio y lo que han aprendido.
- Conocen y poseen gran conocimiento previo.
- Realizan el astronauta rápido y utilizando gran cantidad de colores. Cada poco vienen a enseñarnos para que vea como van.
- Conocen los datos de los movimientos de la Tierra
- La primera dinámica, al principio, resulta difícil el dibujo en la arena ya que no se visualiza bien.
- Realizan las tres dinámicas de la forma correcta y con muchas ganas.

\* Hay niños que tardan un poco más en pintar el astronauta.

→ Un niño no quiere dar la mano a su pareja al principio. Luego el problema se soluciona.

abril 2023

S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D							
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30

HOW WAS YOUR DAY?



ABRIL

MARTES  
TUESDAY 18

- CORPORAL -

- Corporal → Leer documento + mapa conceptual
- Mapa conceptual + clase T.C.

Sociales → Terminar ficha de actividad "Memory"

notas

mayo 2023

L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31

HOW WAS YOUR DAY?











Asamblea inicial → Ideas sobre Marte y Júpiter  
Videos explicativos  
Manualidad plastilina  
Desplazamiento y realización de dinámicas  
Vuelta a clase - Asamblea - sellar mapa

- Alumnos muy motivado y alborotado
- Levantan la mano casi siempre los mismos, pero intentó que todos aporten alguna idea en relación a los planetas a trabajar
- Los motivo a que escuchen con atención los videos
- Realizan los planetas con plastilina muy rápido
- Saben que nos hace falta el traje de astronauta y el cohete para viajar
- Las dinámicas de Marte se realizan en 3 pequeños grupos, ya que están muy alborotados y les resulta complicado escuchar de esta manera la participación aumenta.
- Se desarrollan perfectamente las dinámicas de Marte.
- Un niño "En Júpiter no podemos parar"
- Comprenden y realizan bien el max. de rotación y la siguiente dinámica (Mover palo sin respirar).
- El estar tan alborotados hace que disminuya la atención.

notas

Hay que castigar un niño porque no respeta las normas en numerosas ocasiones

HOW WAS YOUR DAY?



[Blank grid area for Saturday]

ABR

[Blank grid area for Sunday]

notas

WEEKEND!



# 05 VIERNES

FRIDAY

semana 18  
week 18

Asamblea inicial y Ideas sobre Saturno y Urano.  
Visualización de los vídeos explicativos  
Manualidad plastilina  
Desplazamiento y realización de dinámicas  
Vuelta a clase - Asamblea final o completar mapa

- Alumnos muy motivados y ¡¡¡serenquillo!
- Respetan el turno de palabra
- Muestran atención y concentración (vídeo + plastilina)
- Hablan muchos que otras veces no intervienen
- Saturno - color azul oscuro con anillo (limpiapiipas)  
↳ la mayoría consigue colorearlo solos  
se fomenta la motivación fina.
- Urano → azul oscuro (no hay plastilina clara)
- Desplazamiento en orden. Primer día que salimos ~~de~~ fuera del aula escolar
- Dinámica de Saturno. Se colocan en 2 filas y los anillos se representan con la cuerda.  
- Respetar las normas. Todos están atentos y motivados con la dinámica.
- Desplazamiento hacia "Urano". Nos premo al lado ya que es gaseoso y en él no podemos aterrizar.  
- "avisos de ruido" comprenden las normas.  
Todos quieren pillar. La participación es alta.

Un niño se encuentra distraído con el almuerzo, se le indica un señal → "se le liga".

notas

Todos están pendientes de ayudar a sus compañeros

- la asamblea se realiza rápidamente. Mencionan a la perfección lo realizado y las características trabajadas.

HOW WAS YOUR DAY?



mayo 2023

L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X							
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31



08

LUNES  
MONDAY

semana 19  
week

\*Debido a que el lunes de Mayo no pudimos avanzar, la idea inicial es hacer todo lo que nos da tiempo para ponernos a la par

- Asamblea inicial → Ideas sobre Marte, Júpiter, Saturno y Urano
- \* No ponemos videos los han visto ya con la maestra durante los días anteriores
- \* Monodrama de plastina - Marte y Urano
- \* Dinámicas de Marte y Júpiter
- Asamblea final + Mapa (No da tiempo)

Muy motivados por saber a qué planeta viajamos hoy, muy intrigados.

- Exponer muchas ideas y características de todos los planetas. Conocen gran cantidad de información

- Hay que llamar la atención a un niño que se encuentra muy despierto/desobediente.

- Conocen y mencionan las lunas + conocidas de Marte y Júpiter, diciendo sus nombres y reflejando las características que conocen.

- Marte → plastina roja

- Urano → Azul/verde con anillo oscuro y alreces (por falta de plastina)

- Dinámicas: Gallinita ciega → a 2 grupos, mayor participación; Desplazamientos sin respisar 2 veces. Lo realizan sin problemas.

- Llegamos a clase y no da tiempo a realizar la asamblea final! La sesión se queda sin cerrar, ya que la maestra va a adelantar manualidades durante la semana para intentar ponernos a la par con el otro grupo.

(Júpiter y Saturno).

mayo 2023

L M X J V S D L M X J V S D L M X J V S D L M X J V S D L M X  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

HOW WAS YOUR DAY?  
😊 😐 😞

MAYO

MARTES  
TUESDAY 09

Lengua → Estar pendientes de la segunda parte del trabajo del Blogue III

- Impresión apuntes
- Rellenar (complementar) Jazo

Sociales → Preparar materiales actividad

1h) Clase Alba Lunas (16:30h) (P)  
1h) Clase Alba martes (16:30h) (P)

notas

junio 2023

J V E D I M X J V S D I M X J V S D L M X J V S D L M X J V S D L M X  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

HOW WAS YOUR DAY?  
😊 😐 😞

MAY

MAY

12 VIERNES  
FRIDAY

"Último día que viajamos :)"

semana week 19

Asamblea inicial. Ideas.

- Visualización ideas - Neptuno y La Luna (Tierra y Luna)
- Materiales plastilina y papel de aluminio
- Salida al exterior (Neptuno + Luna - caja lunar)
- Asamblea final - Mapa

Motivados y con ganas de conocer a dónde viajamos.

Adivinan y tienen intriga en las dinámicas de la Luna.

Exponen muchos datos (interesantes) sobre lo aprendido.

- Al principio confunden satélite con planeta pero se dan cuenta rápido y rectifican (no les pasa a todos, sólo a dos niños)

- Un niño con muchas ganas de decir un dato que conoce de Júpiter.

- "Yo un día vi la luna naranja"

- Dinámica "Soplar con pagita".  
Lo comprenden la dinámica a la perfección.  
Lo siguen las indicaciones.  
Un se ríen mucho, por lo que disfrutan.

- "Desplazo el yogur".  
Hay alumnos que lo logran en muy poco tiempo. Una niña lo consigue y lo logra hacer a la primera, super rápido, en poco tiempo.  
Hay niños que tardan más y les resulta complicado realizarlo.  
se ayudan entre ellos!

- La dinámica de la luna es solo nos da tiempo a hacer la carrera de relevos y montar el puzzle.

Me sorprende la rapidez para montar el puzzle de algunos de los grupos.

\*Faltan 2 niños que requirieran mucha atención. Yosie y Jorge





5 años A

15 LUNES MONDAY

\* Durante las semanas han ido visualizando los videos explicativos con la maestra con la intencion de pensar al dia.

semana 20 week

Asamblea inicial.  
Hacer la Luna (acaban con la profe Júpiter & Saturno)  
Análisis de Saturno, Urano y Neptuno.  
Asamblea final

- Cuando llego, varios me dicen que el ultimo dia no completamos el mapa del Sistema solar (que por falta de tiempo)   
- Esperantes y con ganas por saber a donde viajamos

- Asamblea inicial -> Recordamos lo que hicimos la semana pasada y lo explicamos   
- Ideas sobre Neptuno.

- Manualidad con plastilina y papel de aluminio (Neptuno, la luna de la Tierra)

Tardan muy poco y lo guardan rápidamente   
- Salida a por diferentes zonas de los patios del colegio. La maestra muestra preocupacion y peligro por salud fuera del centro escolar.

- Como no hay piedrecitas, intentan encajar en las quillas el encaje de un yogur se complica por el viento - Cambios piezas de construcción.

"Cubito de hielo" se desmorona sin problema

- Correos de yogures. Algunos se frustan al principio y buscamos la técnica para liberarlos, entran todos.

Asamblea final: Repaso de los últimos 5 planetas. Conocen mucho sobre el espacio.   
Un niño pregunta: "¿Fallan todos esos puntos cercanos?"

de los carteles "Cinturón de asteroides"   
Me quedo sorprendido   
HOW WAS YOUR DAY?   
😊 😐 😞

LMXJVS D LMXJVS D LMXJVS D LMXJVS D LMX   
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31   
se habla entre las diferencias y similitudes.

MAYO

MARTES TUESDAY 16

notas

junio 2023

HOW WAS YOUR DAY?   
😊 😐 😞

JUNIO 2023   
L M X J V S D L M X J V S D L M X J V S D L M X   
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

MAY

MAY

19 VIERNES  
FRIDAY

SARASA

semana week 20

Asamblea inicial - Recordatorio de todas las plantas haciendo un mapa en la Tierra.

Manuales de la Tierra + Formas el sistema solar

Dinámicas de grupos

Asamblea final + entrega de carnet

Investigadas por conocer a dónde iríamos hoy y por saber que iban a hacer.

Se pensaban que les estaba diciendo por el hecho de que, con este caso, tengo los lunes.

Recordamos datos e información de la Tierra.

Mencionan las características + inventarios y colores

Respetan el orden y el turno la mayoría

La maestra tenía las maquetas todas acabadas a excepción de la Tierra que la pegamos en la Tierra

Diferencian sin problemas el movimiento de rotación y de traslación.

Práctica del SS. bastante dinámica. Nivel de inter. La participación ha sido buena durante toda la actividad. Enseñan los nombres diferentes actividades que hemos realizado

Actividad de la Luna (No se ordena lo un para terminar).

Buscan por colores y un pieza del puzzle alabran

Alguno se lleva y con la luna de todos menos la luna.

Se llevan el sistema solar en un carpeta transparente

HOW WAS YOUR DAY?



mayo 2023

LMXJVS D LMXJVS D LMXJVS D LMXJVS D LMX  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

MAYO

SÁBADO  
SATURDAY

20

MAY

DOMINGO  
SUNDAY

21

notas

junio 2023

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31

WEEKEND!



- Asamblea inicial • Recordatorio de todos los planetas
- Hacer maqueta del Sistema Solar
- Dinámica de rotación y + rotación
- Representación del Sistema Solar en el patio
- Asamblea final + entrega de maqueta y carnet

• Alumnos participativo, motivado y obediente, se nota que no era viernes a última hora

• Todos participan en la asamblea mencionando características de los planetas.

• Para hacer la maqueta, se reparte a cada niño la cartulina con los órbitas, el sol y cada uno pega de su cajón los planetas y los coloca en su lugar. La maestra los pega con silicona, por orden.

• Como faltan niños, sus compañeros los ayudan.

• Diferencian perfectamente los mas. de rotación y traslación.

• En la representación del SS. la participación fue muy buena, estuvieron atentos y expectantes.

• En la asamblea final, mencionan sus sensaciones y sentimientos.

→ Muy divertida

→ Se llevan su maqueta del Sistema Solar en una carpeta.



# A NECDOTARIO



- En la primera sesión colocó la cuerda en U invertida simulando un cohete; no fue muy efectivo porque el alumnado no mantenía el orden y, por lo tanto, la forma de cohete se destruía. En el resto de las sesiones no se formó el cohete, el alumnado agarró la cuerda simulando este en línea recta (fila india).
- Mis sensaciones son negativas porque mis expectativas al venir de trabajar con el alumnado de Ed. Primaria son más altas y distintas. "Aún tienes que cambiar el chip".  
↳ Los indicadores tienen que ser diferentes, no esperes que al mandar hacer un círculo el alumnado de infantil se coloque solo formando un círculo perfecto.
- Dinamizar más. Por ejemplo, el alumnado se sale del "cohete", se suelta de la cuerda, en vez de mandales que busquen un hueco y se incorporen de nuevo a la fila, se debería poner en situación. "Ay! que nos caemos del cohete, y nos perdemos por el espacio...". "Un agujero negro justo debajo no podemos salir del cohete...".

Anecdótico      Practicum 0.

• Muchas dinámicas y muchas ideas (buenas) pero muy poco tiempo. En Educación Infantil no hay tiempos, estos tiempos los establecen los docentes, pues cuando van terminando lo indicado se pasa a lo siguiente, ¡no se mira el reloj!; cuando se llega a hora cambiar de actividad y dejarlo a medias!

• Proporcional al alumnado: indicaciones más sencillas. Por ejemplo: en vez de decir "hemos un paso grande", cambiarlo por "hemos pasos grandes". Estaríamos cumpliendo la dinámica de esta manera.

• Solo salimos a realizar actividades al aire libre los primeros días en los que me encargó de las descargas activas.

• La muestra no se atreve a salir al aire libre con el alumnado. Debido a su edad y a que nos encontramos en el primer trimestre.

• Por Navidad, **me** nos acercamos al aula del pueblo a llevar la carta. Inseguridades de la muestra y miedo por tener que cruzar la carretera.

• Lo único que salimos del aula en todo el trimestre, son dos veces para ir al edificio de primaria, a ser una representación y un museo preparado por el alumnado de primaria.

## ANEXO V. Transcripciones de la entrevista grupal

### ANEXO V.I. Transcripciones entrevista grupal 3ºA de Educación Infantil

¿Qué hemos aprendido con nuestro proyecto? ¿qué hemos trabajado? ¿a dónde hemos viajado?

- *Los planetas.*
- *El Sol.*
- *El universo y el sistema solar.*
- *8 planetas: Mercurio, Venus, La Tierra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano y Neptuno.*
- ***La Tierra:** los movimientos de rotación → girar sobre sí misma y el movimiento de traslación → girar alrededor del Sol. Es el planeta azul.*
- ***Mercurio:** es chiquitito, el más cercano al Sol y el más rápido en dar una vuelta alrededor del Sol, tarde 88 días terrestres. Tiene muchos cráteres por los meteoritos que llegan a Mercurio. Con los materiales de Mercurio se hace la punta de los lápices. Hicimos un juego en el que íbamos agachados y llevando una pierda la más pequeña posible. Vimos la gravedad, soltábamos una piedra y esta se caía al suelo, si no hubiera gravedad la piedra se quedaría flotando.*
- ***Venus:** es el más brillante y el más caliente, jugamos al juego de la bomba.*
- ***Marte:** es el planeta rojo, tiene volcanes y rocas, tiene dos lunas (Fobos y Deimos), tiene el volcán más alto del sistema solar que se llama el Monte Olimpo, jugamos a la gallinita ciega porque en Marte hay mucho polvo y no podemos ver, no hay agua y tampoco vida. Hace mucho tiempo hubo agua y se piensa que hace muchos años atrás había seres vivos. Fobos va a chocar con parte por lo cerca que está de él.*
- ***Júpiter:** es el planeta más grande de todos, allí no hay gravedad, es un planeta gaseoso, jugamos al juego de mover el palo de un lugar a otro tapándoos la nariz y sin respirar. Allí no se puede respirar porque hay muchos gases. Tiene diferente núcleo respecto a Mercurio, Venus, la Tierra y Marte. Es el primer planeta gaseoso. Tiene una gran mancha roja que es una tormenta gigante.*
- ***Saturno:** es el planeta de los anillos, desde la Tierra se pueden ver sus anillos. La primera persona en ver sus anillos fue Galileo Galilei.*
- ***Urano:** es el planeta más frío, el gigante de hielo, el más gaseoso de todo el sistema solar, tiene gases y líquidos, tiene un anillo, allí hace mucho frío. Es azul clarito. Está tumbado y hace el movimiento de rotación hacia arriba, jugamos a cubito de hielo.*

- *Neptuno: jugamos a soplar un yogur y así trasladarlo hasta la línea blanca, es gaseoso y en él hace mucho viento.*
- *La Luna: es el satélite natural de la Tierra, el primer astronauta en pisar la Luna se llama Neil Armstrong.*

¿Os ha gustado los juegos que hemos hecho? Y, ¿dónde los hemos hecho?

- *En los patios, fuera de clase, no había techo. Al aire libre.*
- *Lo íbamos a hacer donde aparcen los coches, pero como era un poco peligroso no lo hicimos allí y lo hicimos en el patio.*

¿Os ha gustado salir fuera de clase a hacer las actividades? ¿Cómo os habéis sentido?

- *Sí, mucho. Muy a gusto.*

¿Os hubiera gustado más/os parece mejor idea hacer las actividades dentro de clase? ¿Por qué?

- *Mejor fuera porque es más divertido que dentro de clase y hay más espacio.*

Hay algún día que podríamos haber salido fuera del colegio a hacer los juegos y viajar a los últimos planetas ¿Os gustaría que lo hubiéramos hecho fuera del colegio? Es decir, habernos ido más lejos.

- *Sí, pero como al final es más peligroso pues lo hemos hecho dentro.*

Votación de quién prefiere hacer los juegos en clase y quién fuera de clase. (La maestra hace la pregunta y el alumnado responde levantando la mano).

Juegos en clase: 2 personas /// Juegos fuera de clase: 21 personas

## **ANEXO V.II. Transcripciones entrevista grupal 3ºB de Educación Infantil**

¿Qué hemos aprendido con nuestro proyecto? ¿qué hemos trabajado? ¿a dónde hemos viajado?

- *El lado de la Tierra en la que está el Sol es de día y se ve y en el otro lado es de noche y no se ve el Sol.*
- *Los planetas, la Luna que es un satélite de la Tierra.*
- *Hemos viajado a los planetas: Mercurio, Venus, La Tierra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano y Neptuno.*

- *El sistema solar está formado por los planetas que se encuentran en orbitas alrededor del Sol, y hacen los movimientos de rotación y traslación.*
- ***La Tierra:** hay muchas personas, es el planeta azul.*
- ***Mercurio:** es muy rápido el movimiento de traslación, hay lluvia de meteoritos, es muy pequeño, de día se pone muy caliente y cuando es de noche se vuelve más frío.*
- ***Venus:** es el planeta más brillante y naranja. El Sol le da los rayos a Venus para que brille más. Jugamos al juego de la bomba porque es el más caliente.*
- ***Marte:** hay volcanes, es el planeta rojo, es muy caliente, hay mucho polvo y en él no podemos ver; jugamos al juego de la gallinita ciega, en Marte hay un volcán el más grande del sistema solar y es tres veces más alto que el volcán más alto de la Tierra.*
- ***Júpiter:** tiene muchos gases, tiene más de 60 lunas, júpiter se juntó a la Luna, es el más grande de todos, jugamos al juego de mover los palos de un lugar a otro tapándonos la nariz sin respirar porque en Júpiter no se puede respirar porque hay muchos gases. Cayó un meteorito.*
- ***Saturno:** tiene anillos, está formado por gases, líquidos, rocas y asteroides, jugamos a encestar las piedras dentro de los anillos. Saturno es el segundo planeta más grande del sistema solar.*
- ***Urano:** es azul clarito porque está formado por gases y es el gigante de hielo, jugamos a cubito de hielo, es muy frío, tiene un anillo y está de lado.*
- ***Neptuno:** es azul oscuro, también es frío, hicimos juegos de soplar porque había mucho viento, soplamos con pajitas en nuestras botellas de agua y después soplamos yogures.*
- ***La Luna:** es el satélite de la Tierra.*

¿Os ha gustado los juegos que hemos hecho? Y, ¿dónde los hemos hecho?

- *Juegos: en Neptuno soplar con las pajitas, en Venus la bomba, en Saturno encestar en los anillos, en Urano jugar a cubito de hielo, en Marte la gallinita ciega,*
- *Estos juegos los hemos hecho en los planetas, en el sistema solar, fuera de clase.*

¿Os ha gustado salir fuera de clase a hacer las actividades? ¿Por qué?

- *Sí nos ha gustado salir fuera de clase porque hemos jugado a muchos juegos*

¿Os hubiera gustado más/os parece mejor idea hacer las actividades dentro de clase? ¿Por qué?

Hay algunos niños que dicen que sí, pero la mayoría dicen que no, que prefieren fuera.

¿Por qué preferís dentro de clase?

- *Podríamos hacer el sistema solar en clase, pero no hay mucho hueco.*

¿Por qué preferís fuera de clase?

- *Porque hay más hueco y espacio.*
- *Porque al soplar con la pajita el agua se puede salir de la botella y no pasa nada porque se nos caiga el agua fuera.*

Hay algunos días que hemos viajado y hemos salido al patio, otros días a la entrada del colegio y, otros días hemos salido del colegio y nos hemos ido más lejos ¿Qué os ha parecido salir fuera del colegio? ¿Cómo os habéis sentido?

- *Nos ha gustado mucho.*
- *Hemos sentido que estábamos en el sistema solar.*

Votación de quién prefiere hacer los juegos en clase, quién en el patio o en la entrada del colegio y quién salir fuera del cole. (La maestra hace la pregunta y el alumnado responde levantando la mano).

Juegos en clase: 2 personas // Juegos en el patio: 15 personas // Juegos en la entrada del colegio: 19 personas // Juegos fuera del cole: 22 personas

A quién le hubiera gustado no salir fuera, ¿por qué?

- *Porque no era de verdad.*

## ANEXO VI. Fotografías de las sesiones

### Figura 7

#### *Fotografías evaluación sesión 1*



*Nota.* Elaboración propia.

### Figura 8

#### *Fotografías evaluación sesión 2*



*Nota.* Elaboración propia.



## Figura 9

### Fotografías evaluación sesión 3



Nota. Elaboración propia.

## Figura 10

### Fotografías evaluación sesión 4



Nota. Elaboración propia.



*Fotografías evaluación sesión 5*



*Nota. Elaboración propia.*

**Figura 12**

*Fotografías evaluación sesión 6*



*Nota. Elaboración propia.*

## **ANEXO VII. Escala verbal de las maestras tutoras y alumna en prácticas**

ÍTEM	ESCALA				OBSERVACIONES
La maestra ha sabido aprovechar los espacios al aire libre.	<b>SIEMPRE</b>	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA	
La maestra ha sabido conectar los contenidos de las características de los planetas con las acciones motrices.	<b>SIEMPRE</b>	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA	
La maestra ha sabido mantener un buen control en el grupo y en las actividades.	SIEMPRE	<b>CASI SIEMPRE</b>	A VECES	NUNCA	
La maestra ha proporcionado explicaciones claras y concisas.	<b>SIEMPRE</b>	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA	
El feedback aportado por la maestra resulta útil para el alumnado.	<b>SIEMPRE</b>	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA	
En qué medida la maestra ha sabido dinamizar las actividades y al grupo.	<b>COMPLETAMENTE</b> PARCIALMENTE		NORMALMENTE ESCASAMENTE		
En qué medida la situación de aprendizaje se ha adaptado al alumnado.	<b>COMPLETAMENTE</b> PARCIALMENTE		NORMALMENTE ESCASAMENTE		
En qué medida la situación de aprendizaje ha sido motivadora para el alumnado.	<b>COMPLETAMENTE</b> PARCIALMENTE		NORMALMENTE ESCASAMENTE		
En qué medida la situación de aprendizaje se ha adaptado a los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado.	<b>COMPLETAMENTE</b> PARCIALMENTE		NORMALMENTE ESCASAMENTE		
En qué medida la utilización de espacios al aire libre ha supuesto una ventaja para el desarrollo de la situación de aprendizaje.	<b>COMPLETAMENTE</b> PARCIALMENTE		NORMALMENTE ESCASAMENTE		

ÍTEMS	ESCALA		OBSERVACIONES
La maestra ha sabido aprovechar los espacios al aire libre.	<b>SIEMPRE</b> NUNCA	CASI SIEMPRE A VECES	
La maestra ha sabido conectar los contenidos de las características de los planetas con las acciones motrices.	<b>SIEMPRE</b> NUNCA	CASI SIEMPRE A VECES	
La maestra ha sabido mantener un buen control en el grupo y en las actividades.	SIEMPRE NUNCA	<b>CASI SIEMPRE</b> A VECES	
La maestra ha proporcionado explicaciones claras y concisas.	<b>SIEMPRE</b> NUNCA	CASI SIEMPRE A VECES	
El feedback aportado por la maestra resulta útil para el alumnado.	<b>SIEMPRE</b> NUNCA	CASI SIEMPRE A VECES	
En qué medida la maestra ha sabido dinamizar las actividades y al grupo.	<b>COMPLETAMENTE</b> PARCIALMENTE	NORMALMENTE ESCASAMENTE	
En qué medida la situación de aprendizaje se ha adaptado al alumnado.	<b>COMPLETAMENTE</b> PARCIALMENTE	NORMALMENTE ESCASAMENTE	
En qué medida la situación de aprendizaje ha sido motivadora para el alumnado.	<b>COMPLETAMENTE</b> PARCIALMENTE	NORMALMENTE ESCASAMENTE	
En qué medida la situación de aprendizaje se ha adaptado a los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado.	<b>COMPLETAMENTE</b> PARCIALMENTE	NORMALMENTE ESCASAMENTE	
En qué medida la utilización de espacios al aire libre ha supuesto una ventaja para el desarrollo de la situación de aprendizaje.	COMPLETAMENTE PARCIALMENTE	<b>NORMALMENTE</b> ESCASAMENTE	Aunque el proyecto debía desarrollarse al aire libre en ocasiones hemos perdido mucho tiempo en los desplazamientos y las actividades planteadas han tenido que llevarse a cabo en un tiempo más reducido.

ÍTEMS	ESCALA	OBSERVACIONES
La maestra ha sabido aprovechar los espacios al aire libre.	<u>SIEMPRE</u> CASI SIEMPRE A VECES NUNCA	Siempre. Ha sabido aprovechar el propio espacio exterior del centro y explotó los recursos naturales que ofrece el entorno de la escuela. Además, ha sido resolutiva ante el factor ambiental.
La maestra ha sabido conectar los contenidos de las características de los planetas con las acciones motrices.	<u>SIEMPRE</u> CASI SIEMPRE A VECES NUNCA	Siempre. Lo ha hecho de una forma significativa para el alumnado, ya que les ha permitido asociar la acción motriz con la característica propia del planeta y facilitar así la adquisición de contenidos.
La maestra ha sabido mantener un buen control en el grupo y en las actividades.	<u>SIEMPRE</u> CASI SIEMPRE A VECES NUNCA	Siempre. Para controlar el grupo recurre a cuñas motrices que captan la atención y el interés del alumnado. Asimismo, para controlar el grupo fuera del centro utiliza una cuerda que simula un cohete y asegura a los educandos.
La maestra ha proporcionado explicaciones claras y concisas.	<u>SIEMPRE</u> CASI SIEMPRE A VECES NUNCA	Siempre ha utilizado un lenguaje claro y las explicaciones fueron concisas.
El feedback aportado por la maestra resulta útil para el alumnado.	<u>SIEMPRE</u> CASI SIEMPRE A VECES NUNCA	Siempre. Durante la sesión aporta feedback individualizado y grupal para comprobar la adquisición de aprendizajes. También, en todas las sesiones ha realizado una asamblea final para poner en común los aprendizajes.
En qué medida la maestra ha sabido dinamizar las actividades y al grupo.	<u>COMPLETAMENTE</u> PARCIALMENTE	NORMALMENTE ESCASAMENTE
En qué medida la situación de aprendizaje se ha adaptado al alumnado.	<u>COMPLETAMENTE</u> PARCIALMENTE	NORMALMENTE ESCASAMENTE
En qué medida la situación de aprendizaje ha sido motivadora para el alumnado.	<u>COMPLETAMENTE</u> PARCIALMENTE	NORMALMENTE ESCASAMENTE

En qué medida la situación de aprendizaje se ha adaptado a los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado.	<u>COMPLETAMENTE</u> PARCIALMENTE	NORMALMENTE ESCASAMENTE	Completamente, la maestra se adaptó a los ritmos, el desarrollo evolutivo de los niños, a sus características motrices y a su fatiga de la jornada escolar.
En qué medida la utilización de espacios al aire libre ha supuesto una ventaja para el desarrollo de la situación de aprendizaje.	<u>COMPLETAMENTE</u> PARCIALMENTE	NORMALMENTE ESCASAMENTE	Realizarlo al aire libre aumenta la motivación del alumnado, hay más estímulos y recursos de aprendizaje que en el aula, es más significativo y supone un proceso de enseñanza aprendizaje en un entorno cercano y real para el niño.

## **ANEXO VIII. Autoevaluación de la maestra**





		Primaria, ese nivel de dinamización tan necesario en Educación Infantil puede no estar aún adquirido al %.
En qué medida la situación de aprendizaje se ha adaptado al alumnado.	<b>COMPLETAMENTE</b> PARCIALMENTE	NORMALMENTE ESCASAMENTE
En qué medida la situación de aprendizaje ha sido motivadora para el alumnado.	COMPLETAMENTE PARCIALMENTE	<b>NORMALMENTE</b> ESCASAMENTE
En qué medida la situación de aprendizaje se ha adaptado a los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado.	<b>COMPLETAMENTE</b> PARCIALMENTE	NORMALMENTE ESCASAMENTE
En qué medida la utilización de espacios al aire libre ha supuesto una ventaja para el desarrollo del proyecto.	<b>COMPLETAMENTE</b> PARCIALMENTE	NORMALMENTE ESCASAMENTE
		A la hora de programar la situación de aprendizaje se tuvo en cuenta al alumnado que iba a participar en la misma, por lo que esta se encontraba adaptada a sus características y necesidades.
		Para la mayoría de los discentes ha sido bastante motivadora, pues antes de la hora de llevar a cabo la sesión, cada día (tanto del grupo 1 como del grupo 2) en cuanto los niños y niñas me veían aparecer por la puerta del patio me preguntaban cuál era el planeta al que íbamos a viajar en ese día y mostraban bastante interés por conocer lo que íbamos a trabajar. No obstante, en el momento de comenzar con ello, ha habido 3 discentes que no parecían estar motivados por lo que íbamos a realizar.
		En su totalidad, la situación de aprendizaje daba la posibilidad a cada niño y niña de realizar lo indicado según su ritmo y, por lo tanto, adquirir un aprendizaje estableciendo su propio ritmo.
		Resulta mucho más atractivo para la mayoría de los discentes y, al mismo tiempo, facilita el aprendizaje del contenido de forma experiencial y significativa.