



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
MENCIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA
TRABAJO FIN DE GRADO**

EVALUACIÓN EN EL MEDIO NATURAL

*Recursos que puedan servir para evaluar el desarrollo
en salidas al medio natural durante las clases de
Educación Física*



Autora Lydia Jiménez Velasco

Tutor: Darío Pérez Brunicardi

Febrero, 2024

RESUMEN

El presente documento centra la atención en la evaluación durante las salidas a entornos naturales. En primer lugar, se realiza un estudio para que el profesorado en activo responda a una serie de preguntas en torno a cómo evalúan cuando desarrollan actividades en la naturaleza. A partir de las conclusiones de esta primera parte, se diseña y se pone en práctica una situación de aprendizaje de actividades físicas en el medio natural del entorno próximo, poniendo énfasis en su sistema de evaluación. Esta situación de aprendizaje se desarrolla en un centro rural con una clase con alumnado de 5º y 6º de Primaria, fundamentalmente en el horario de Educación Física. Esta experiencia es evaluada, centrándose especialmente en sus procesos de evaluación. Entre las conclusiones, destaca la necesidad de tener presente los motivos que justifican nuestras salidas, en el momento de crear la evaluación de estas, así como las necesidades con las que cuenta la clase. De esta manera, estaremos poniendo el foco en el desarrollo integral del alumnado, a partir de la interacción con la naturaleza de forma libre y autorregulada.

PALABRAS CLAVE

Naturaleza, Evaluación, Educación Primaria, Educación Física, Metaevaluación, Aprender fuera del aula.

ABSTRACT

This paper focuses on assessment during outings in natural environments. First of all, a study is carried out so that active teachers can answer a series of questions about how they evaluate when they develop activities in nature. Based on the conclusions of this first part, a learning situation of physical activities in the natural environment is designed and put into practice, with emphasis on its evaluation system. This learning situation is developed in a rural center with a class of 5th and 6th grade students, mainly during the Physical Education timetable. This experience is evaluated, focusing especially on its evaluation processes. Among the conclusions, we highlight the need to keep in mind the reasons that justify our outings, at the time of creating the evaluation of these, as well as the needs of the class. In this way, we will be putting the focus on the integral development of the students, from the interaction with nature in a free and self-regulated way.

KEY WORDS

Nature, Assessment, Evaluation, Primary Education, Physical Education, Meta-evaluation, Learning Outside the Classroom.

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
OBJETIVOS TFG.....	1
JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	2
Justificación personal	2
Justificación formativa	2
Justificación educativa.....	4
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	5
(1) Educar en la naturaleza.	5
(2) Evaluación en la naturaleza	10
PARTE I - INVESTIGACIÓN.....	16
OBJETIVOS.....	16
METODOLOGÍA INVESTIGACIÓN	16
Diseño de la investigación	16
Participantes en el estudio	17
Recogida de la información	17
Análisis de la información.....	18
RESULTADOS Y DISCUSIÓN INVESTIGACIÓN.....	21
CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	34
PARTE II – SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	37
OBJETIVOS DE LA SA	37
CONTEXTO DE LA SA.....	38
METODOLOGÍA DE LA SA	39
Diseño SA	41
RESULTADOS SA	44
OBJETIVOS DE LA METAEVALUACIÓN DE LA SA	45
METODOLOGÍA DE LA METAEVALUACIÓN DE LA SA	46
RESULTADOS Y DISCUSIÓN METAEVALUACIÓN SA	47
CONCLUSIONES DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO	53
LIMITACIONES DEL TRABAJO.....	55
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57
ANEXOS	62
ANEXO I. Red de Categorías	62
ANEXO II. Vaciado.....	63

ANEXO III. Aprendizajes, criterios e instrumentos de evaluación consensuados	78
ANEXO IV. Tabla diseño y rediseño	79
ANEXO V. Tabla con descripción de las actividades.....	82
ANEXO VI. Recursos materiales en cada sesión.....	89
ANEXO VII. Competencias de EF, contenidos y criterios de sexto que se trabajan.....	98
ANEXO VIII. Resultados evaluaciones	101

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1	6
Figura 2	18

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	3
Tabla 2	9
Tabla 3	17
Tabla 4	19
Tabla 5	19
Tabla 6	42
Tabla 7	46

INTRODUCCIÓN

Son muchas las personas que, a día de hoy, utilizan las salidas a espacios naturales como recurso en las clases de Educación Física (a partir de ahora EF), por los grandes beneficios que estas acciones generan. Pero, (1) ¿Por qué o para qué se realizan actividades fuera del aula?; (2) ¿Qué se evalúan en estas actividades?; (3) ¿Cómo se evalúa?

El presente Trabajo de Fin de Grado (a partir de ahora TFG), pretende dar respuesta a estas tres preguntas. Para ello, primeramente, se recoge información literaria que nos ayuda a contextualizar realmente a qué nos referimos con “educar en la naturaleza” y de qué manera se “evalúa en la naturaleza”. A continuación, el trabajo se divide en dos grandes bloques, denominados “Parte I” y “Parte II”.

La “Parte I” está compuesta por una investigación a maestros, compuesta por unos objetivos, metodología, resultados y discusión concretos, y cuyas conclusiones serán necesarias para dar pie al siguiente bloque del TFG.

A continuación, en la “Parte II” encontramos a su vez otro desglose. Primero, exponemos los objetivos y metodología propios de una propuesta didáctica en la naturaleza, así como los resultados obtenidos a través de su evaluación. Después, se redactan una serie de objetivos específicos y metodología concreta propios de la metaevaluación de la propuesta, es decir, se pretende evaluar la evaluación utilizada en la Situación de Aprendizaje (a partir de ahora SA). Por eso mismo, los resultados y discusión de la metaevaluación dan respuesta a estos objetivos específicos, y requieren de una relación directa con los resultados de la propuesta.

Finalmente, se exponen las limitaciones percibidas durante la elaboración del trabajo, así como las conclusiones del mismo, relacionando la “Parte I” y “Parte II”, y justificando el nivel de logro de los objetivos del TFG. A su vez, se logra dar respuesta a las tres preguntas iniciales que impulsan la elaboración de este trabajo, y que surgen a partir de una inquietud por parte de la autora.

OBJETIVOS TFG

Para poder dar respuesta a estas preguntas, nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Conocer por qué y para qué se considera importante la EF en la naturaleza.

Esta información será recopilada a través de una revisión bibliográfica, recogida en el marco teórico, y una investigación desarrollada en la Parte I de este TFG.

2. Evaluar el grado de coherencia entre la importancia que se otorga a la EF en la naturaleza y la evaluación que se realiza durante su implementación.

Teniendo en cuenta que se evalúan los aspectos considerados relevantes, comprobaremos qué grado de coherencia existe entre la importancia que se le da a educar en el medio natural, y la evaluación que se realiza durante las salidas.

Después de analizar las cuestiones planteadas, se plantea el tercer y último objetivo.

3. Diseñar, implementar y evaluar una propuesta de EF en la naturaleza de calidad, prestando especial atención a la evaluación.

Teniendo de referencia la información y conclusiones obtenidas en el análisis anterior, se implementará una propuesta de evaluación en una SA de EF en la naturaleza. Con ello se pretende ofrecer a otros docentes recursos apropiados para poder evaluar estas actividades de EF cuando se realizan en el medio natural.

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Justificación personal

Personalmente he decidido escoger este tema por dos motivos clave que se encuentran estrechamente relacionados con mi experiencia. El primero de ellos es referente a la evaluación en educación, ya que desde que comencé la carrera de magisterio he considerado que no se ha dado la suficiente importancia a esta como merece. Además, creo que realmente no somos conscientes de la relevancia que tiene en nuestra profesión. Y el segundo motivo se centra en la educación en el medio natural. Durante mis primeras prácticas tuve la oportunidad de poder observar, vivenciar y experimentar la gran variedad de recursos que nos aporta la naturaleza y que nunca antes había apreciado. Finalmente, cabe mencionar que también tuve la suerte de asistir a una asignatura en mi formación como maestra que entrelazaba ambos temas; desde entonces, me ha supuesto un gran reto personal el ser capaz de afrontarlo adecuadamente.

Justificación formativa

En lo que a la justificación formativa concierne, hemos considerado oportuno elaborar la Tabla 1 indicando qué competencias consideramos que se cumplen al realizar este TFG, justificándolo con hechos que llevaremos a cabo. Estas son marcadas por la misma Facultad en el documento “Guía General Trabajo Fin de Grado 22-23”.

Tabla 1

Justificación de cumplimiento de las competencias del documento “Guía General Trabajo Fin de Grado 22-23”

Competencias que se trabajan en mi TFG	Justificación
1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, (...).	A través de la Educación Física en la naturaleza se pueden abarcar distintas competencias interdisciplinarias: matemáticas, naturaleza... En adición, el hecho de enfocar el objetivo en la evaluación hace que se tengan en cuenta todos aquellos criterios que sirvan para evaluar lo aprendido.
2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, (...).	Para poder completar el TFG es necesario realizar estos tres procesos y posteriormente evaluarlos, con el fin de ofrecer instrumentos de evaluación de calidad de cara a la evaluación en el medio natural. Para todo esto, contaremos con el refuerzo de mi tutor, a quien daremos la oportunidad de opinar y aconsejar mejoras en todo el proceso.
3. Diseñar, planificar, adaptar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje para el alumnado con necesidades educativas específicas, (...).	Actualmente estoy realizando mi prácticum II en un aula con una Alumna Con Necesidades Educativas Especiales. Esto supone un mayor reto para nosotros, ya que será necesario adaptar toda la sesión a las necesidades de esta persona, demostrando cómo todos tenemos la oportunidad de poder disfrutar de la naturaleza.
4. (...). Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.	Con el fin de aportar la mayor calidad posible a los instrumentos de evaluación elaborados, será necesario contar con el análisis de artículos específicos, seleccionando aquella información relevante para la evaluación de la SA.
5. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad (...).	La naturaleza en sí misma es un espacio sin estereotipos y sin estructuración. Esto hace que podamos aprovechar distintas situaciones para poder actuar sin juzgar a nadie, además de prestar atención al cuidado natural.
6. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, (...).	El medio natural ofrece todas estas características gracias a la riqueza motriz que puede abarcar. Todo esto será reforzado y evaluado durante la SA con criterios que tienen en cuenta este aspecto.
7. Conocer la organización de los colegios de Educación Primaria (...). Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.	Las actividades llevadas a cabo en el centro deberán ser adaptadas a las necesidades y características del centro y alumnado. Además de esto, la nueva ley exige en un mayor grado las salidas al medio natural y necesidad de evaluar por competencias, por lo que tendremos que adaptar las propuestas a los nuevos cambios (legislativos).
8. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social (...).	En un principio, para poder evaluar al alumnado, este deberá grabarse exponiendo algunos aspectos necesarios para poder realizar actividades seguras en el medio natural; la idea era aportar estos vídeos al centro para ser colgados en su web y así poder difundir la seguridad al resto de la comunidad.
9. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.	Esta competencia la conseguiremos a través del análisis crítico de las respuestas de docentes actuales en instituciones públicas y privadas, los cuales responden aspectos relacionados con los valores de la EF en el medio natural y la importancia que estos dan a la evaluación en la práctica. De esta manera podremos establecer una relación o incoherencia entre ambas respuestas.
10. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.	Como el fin de este TFG es poder aportar a otros docentes instrumentos que evalúen, entre otras características, la educación medioambiental, se está colaborando en la autonomía del alumnado actualmente y en un futuro.

11. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo (...).	A través de las entrevistas, podremos evaluar si realmente la educación que reciben los discentes podría mejorarse. En caso afirmativo, podremos dejar a su disposición el material que se utilice en este TFG. En adición, una de las intenciones en la SA es que el alumnado logre ser cooperativo y autónomo.
12. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación (...).	Para evaluar la actividad, entre otros instrumentos, se utilizará un vídeo elaborado por los mismos discentes. En él, se explicarán aspectos fundamentales que se deben conocer al realizar Actividad Física en el Medio Natural (a partir de ahora AFMN). Así se les estará demostrando cómo una de las ventajas de las tecnologías: difundir información de calidad.
13. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual (...). Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.	Debido a que la información que analizo contiene opiniones de maestros/as actuales relacionadas con el tema que me interesa (educación y evaluación en el medio natural), puedo conocer la situación actual en algunos lugares. A través de mi formación y análisis, puedo ofrecer posibles alternativas o mejoras a estos docentes para poder realizar actividades fuera del aula.

Nota: Elaboración propia a partir de las competencias expuestas en la Guía General Trabajo Fin de Grado 22-23.

Justificación educativa

Gracias a que uno de los objetivos del TFG abarca la aportación de material evaluativo en la EF en la naturaleza, este podrá ser utilizado por otros docentes. Además, consideramos que al tener presente facilidades para poder generar y evaluar diferentes aprendizajes en la naturaleza, hace que otros docentes puedan tener la iniciativa de emprenderse a realizar las actividades en el medio natural. Consecuentemente, se estarán potenciando las salidas, de lo que personalmente consideramos como j-aulas, y transformando poco a poco la visión que se tiene de la naturaleza en el ámbito educativo. Además, ayudaremos al alumnado a adquirir todas las habilidades y capacidades que se desarrollan en el medio natural (y no abarcan las j-aulas), logrando así una afinidad y afecto cada vez mayor con el mundo que nos rodea.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

(1) Educar en la naturaleza.

¿QUÉ ES LA NATURALEZA?

Para poder enmarcar correctamente los términos a los que se hacen referencia en este TFG, hemos considerado oportuno comenzar esta fundamentación teórica aclarando algunos conceptos.

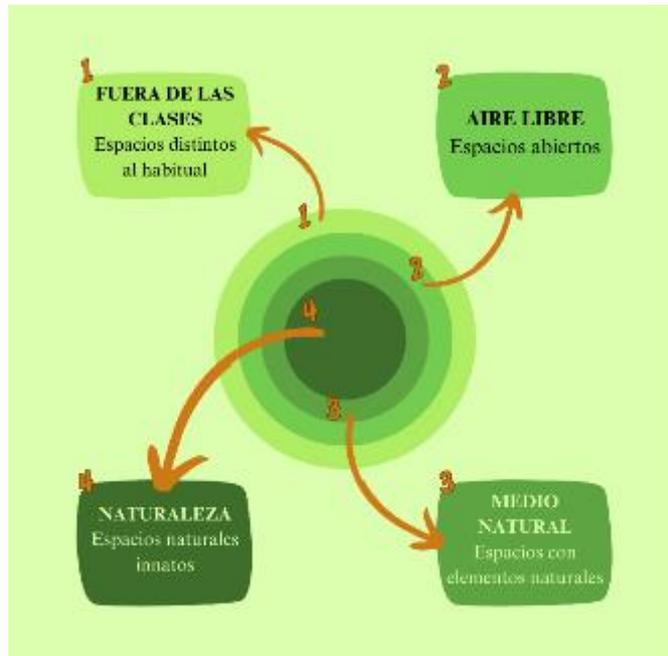
Como no, debemos saber distinguir el término “naturaleza” frente a otros aparentes sinónimos como: “medio natural”, “aire libre”, etc. Por eso, hemos seleccionado una serie de conceptos que diferenciaremos y explicaremos a continuación:

- Respecto al ámbito educativo, English Outdoor Council (2015) nos indica que, aprender fuera de las clases significa impartir clases en espacios distintos al aula habitual. Estos pueden seguir estando en el mismo centro (patio, cultivos, teatro, videoconferencias, pernoctas...), cerca de este (localidad) o lejos (viajes lejos, pernoctas). Así pues, el significado de “actividades fuera del aula” podríamos catalogarlo como aquellas actividades que se realizan en un espacio (abierto o cerrado), distinto al aula habitual.
- Incidiendo más en esta idea, la Red Estatal de Educación Física en la Naturaleza (2020), a partir de ahora REEFNAT, va más allá, y remarca constantemente a lo largo de todo su manifiesto la necesidad de realizar actividades “al aire libre”. Estos la definen como: “los espacios al aire libre como ámbitos abiertos” (p.4), y utilizan en varias ocasiones como sinónimo el “exterior”; aunque lugares como los patios y la naturaleza hacen referencia a este mismo concepto. Por tanto, podemos entender el término “aire libre” como cualquier espacio donde no existan paredes o techos que puedan encerrar y, por tanto, limitar las experiencias.
- Concretando más con nuestro interés real, contemplamos el término “medio natural”, Este hace referencia, tal y como nos exponen Pérez-Brunicardi et al. (2022), a un espacio que puede abarcar elementos naturales. Estos pueden ser un pequeño rincón en un patio escolar cuyos elementos puedan ser árboles, césped... o bien, un lugar más amplio donde se puedan recoger setas. De esta manera, el término “medio natural” consideramos que puede ser un espacio innato o creado intencionadamente, donde los elementos que lo componen son naturales.
- Recogiendo todo esto, podemos observar cómo la naturaleza se encuentra integrada en cada una de las definiciones. Así pues, podemos determinar que este término hace referencia al

conjunto de elementos innatos de nuestro planeta: bosques, valles, praderas... Observando cómo una “escuela a cielo abierto” o “educación destechada o sin techo” también focaliza el aprendizaje en estos lugares (Wauquiez et al., 2019).

Figura 1

Distinción de conceptos.



Nota. Elaboración propia a partir de los autores mencionados.

En definitiva, cada término abarca distintos significados, pudiendo englobar unos a otros; para poder tener una visión general de todos, hemos creado la Figura 1. No obstante, en este TFG hemos decidido hacer hincapié en este último concepto: naturaleza. Por eso mismo, de ahora en adelante, todos los términos que puedan ser similares a la Educación Física en la naturaleza harán referencia a esta.

¿POR QUÉ SALIR A LA NATURALEZA?

Sumando que la naturaleza es un espacio con el que llevamos conviviendo desde nuestra existencia (Robertson, 2020), y que el filósofo Heráclito de Éfeso expuso que el cambio es la única constante permanente en la vida (incluyendo así el medio natural), debemos ser los habitantes de esta, quienes nos adaptemos a ella en todo momento (Mohammadian, 2019). Para esto, es imprescindible acercarse y conocerla, pudiendo detectar de esta manera los problemas que pueden existir en la actualidad, así como reflexionar sobre cómo podemos actuar para solventarlos (España y Prieto, 2009; Otero et al., 2014).

Esta interacción directa resulta necesaria para lograr combatir el llamado “déficit de la naturaleza” o “biofobia” que envuelve a las niñas y niños actualmente (Freire, 2011; Louv, 2018; Otero et al., 2014). Esto hace referencia al miedo, rechazo o desvinculo con la naturaleza física, y se debe al proceso que se utiliza para conocer estos entornos: aparatos tecnológicos y virtuales que simulan esta realidad, pero alejan a su vez el contacto real, junto a las emociones y beneficios que esto genera (Louv, 2018; Otero et al., 2014; REEFNAT, 2020). Para poder solventar esta biofobia, deberíamos seguir el consejo que Sampson (2023) expone en su libro cuando dice:

acompaña a las niñas y niños de tu entorno para ayudarles a disfrutar tanto de la tecnología como de la naturaleza, consiguiendo que el equilibrio entre la tecnología y el amor por la naturaleza se convierta en algo normal y deseable. (p.239)

Además de esto, es relevante comentar cómo, a consecuencia del COVID-19, el aislamiento en espacios cerrados se consideró uno de los lugares más seguros para no contraer este virus. Por ello, estudios reconocen cómo el sedentarismo ha aumentado 2 horas y 40 minutos diarios después de esta pandemia (Sánchez-Lastra et al., 2022). A raíz de esta situación, otras investigaciones demostraron cómo finalmente la interacción con espacios al aire libre consiguió ser la solución a estos contagios y a la inactividad física (REEFNAT, 2020).

Aun así, cabe mencionar que, a pesar de la rigurosidad de estas investigaciones, todavía hay personas que deciden no acercarse a estos lugares naturales por costumbre adquirida en el confinamiento (REEFNAT, 2020). Por esto mismo, cada vez resulta más necesario, importante y urgente considerar que pequeñas acciones tan sencillas como plantar en un huerto, localizar lugares de ocio cercanos o jugar en lugares con elementos naturales, pueden ayudar a evitar esta desvinculación. Además, contribuye al afecto y vínculo que se va generando con el entorno, el cual puede ir aumentando a medida que hagamos más actividades relacionadas con este (Freire, 2011; Robertson, 2020; Sampson, 2023).

En definitiva, resaltamos la importancia de interactuar con la naturaleza, siendo el colegio el lugar más apropiado para poder trabajarlo. Desde edades bien tempranas (Educación Infantil), se puede conocer el entorno a través del contacto directo con el mismo (Mateo et al., 2021; Robertson, 2020; Wauquiez, et al., 2021).

¿CÓMO APRENDEMOS?

Para poder conocer este entorno, diferenciamos dos metodologías opuestas que abarcan el aprendizaje del medio natural:

- El primero que se basa en la **teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner**, mencionado por primera vez en el 1961. Este se basa en curiosear y manipular diversos materiales para que el mismo alumnado descubra y comprenda qué utilidades tienen, interiorizando así todo aquello que se investiga de forma involuntaria (Arias-Gallegos y Oblitas-Huerta, 2014; Beames et al., 2012; Wauquiez, et al., 2021). De esta manera, primero se experimenta por el motor de la curiosidad, y a través del descubrimiento se adquieren conocimientos y afecto hacia el mismo.
- En cambio, en 1963 **Ausubel** contrapone la metodología anterior con su **teoría del aprendizaje por recepción**. Esta se centra en la ampliación de conocimiento de forma lineal, relacionando los saberes nuevos con los anteriores. Con esto se logra una conexión entre ambos de forma conceptual (Arias-Gallegos y Oblitas-Huerta, 2014; Arribas-Cubero, 2003; Miguel-Aguado, 2003). Por tanto, se condicionan los aprendizajes del alumnado a aquello que el maestro/a quiera enseñar, ya que partiendo del conocimiento se procede a la experimentación.

La metodología que más repiten algunos autores, relevantes en la educación en la naturaleza, es el aprendizaje basado en el descubrimiento (Beames et al., 2012; Freire, 2011; Louv, 2018; Wauquiez, et al., 2021). Esto se debe a que, como bien defienden, la curiosidad potencia la necesidad de conocer algo, además de dejar las puertas abiertas para descubrir cada vez más. En adición, remarcan cómo el ser humano, desde que nace, se encuentra en constante aprendizaje a través del descubrimiento, y qué mejor manera de descubrir todos los elementos que nos rodean, que a través del juego (Beames et al., 2012; Freire, 2011; Gómez-Encinas, 2003; Wauquiez, et al., 2021).

Este vehículo interdisciplinar (juego) es tan defendido, gracias a los beneficios que tiene. Entre otros, destacamos: mejora de habilidades lingüísticas y sociales, control del temperamento, mayor autonomía, comprensión y reflexión, y fomento de la creatividad, imprescindible a estas edades (Beames et al., 2012; Robertson, 2020; Wauquiez, et al., 2021). Freire (2011) remarca cuatro tipos distintos de juego que se aprecian en la Tabla 2, que cuentan con grandes beneficios si estos se dan de “de forma libre, espontánea y autorregulada” (p.50).

Tabla 2

Tipos de juego y descripción

TIPO DE JUEGO	DESCRIPCIÓN
Juego con movimiento	Parte de habilidades psicomotoras para conocer un espacio y estimular el equilibrio.
Juego con manipulación de objetos	Pilar fundamental de conceptos geométricos y matemáticos que contribuye a la estructuración y coordinación de áreas cerebrales.
Juego simbólico o representativo	Complementan el desarrollo de capacidades de simbolización, procesos de abstracción y razonamiento, comunicación, intuición y relación social y afectiva.
Juego con reglas	Regulan las relaciones y vínculos sociales.

Nota. Elaboración a partir de Freire (2011).

Relacionado con esto, encontramos cómo la naturaleza cuenta con muchas “piezas sueltas”. Estas hacen referencia a los elementos que se encuentran en ese espacio (naturaleza), pues estos cuentan con multitud de variables que pueden ser determinadas por los niños y niñas a medida que juegan. Es decir, el material con el que experimentan no tiene una estructura específica, por lo que da paso a estos infantes a imaginar qué posible utilidad puede tener este (Nicholson, s.f.).

¿QUÉ BENEFICIOS TIENE?

Al igual que el juego en sí, el utilizar el medio natural como recurso didáctico cuenta con grandes beneficios generales e importantes que distintos autores/as defienden, y que, según ellos mismos, aumentan a la vez que las interacciones con la naturaleza se repiten de forma más continuada (Mateo et al., 2021; Navarro, 2015; Otero et al., 2014; Robertson, 2020).

Otero et al. (2014) y Wauquiez, et al. (2021) defienden cómo esta relación nos da la oportunidad de aprender y conocer nuevos juegos, seres vivos, arte, música, interacciones sociales, camuflaje y supervivencia. Por otro lado, estos autores centran los beneficios en aspectos emocionales: cambios favorables referentes a la personalidad, sentimientos e incluso emociones; aumentando este desarrollo en función de la diversidad de experiencias que vivenciamos en la naturaleza. Además de esto, Robertson (2020) y Wauquiez, et al. (2021) añaden a estos beneficios la mejora de aspectos motrices (coordinación, equilibrio, agilidad...) y la prevención de posibles deficiencias como la obesidad, miopía o enfermedades; uniéndose a esta última indicación Mateo et al. (2021).

Wauquiez, et al. (2021) además de todo lo anterior, remarca y demuestra en varias ocasiones, a lo largo del libro, la interdisciplinariedad de trabajar en el medio natural; para ello, programa 200 actividades pensadas para niños de todas las edades. Todas ellas están basadas en investigaciones que demuestran la mejora “en el desarrollo físico, mental y social, en el

aprendizaje, en habilidades de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible, adquisición de valores” (Wauquiez, et al., 2021, p.23).

Por todo esto, Miguel-Aguado (2003) defiende que todas aquellas acciones catalogadas como “Actividades Físicas en el Medio Natural” deben fundamentar su objetivo a través de la educación. En el ámbito curricular, Navarro et al. (2015) nos recuerda que es desde la Ley Orgánica 2/2006 que la AFMN se refleja como requisito en el currículo de área y etapa. Igualmente, hemos podido observar cómo en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, las indicaciones referentes a las AFMN son mucho más repetidas y relevantes, valorando positivamente los distintos beneficios que se producen con este contacto: aprender a ser (empatía, apreciar, vínculo...), aprender a hacer (conservar, cuidar, mejorar...) o aprender a conocer (conocer deportes o actividades que ofrece, seguridad, diversidad). Este hecho nos demuestra cómo el medio natural debe cobrar especial relevancia en la educación (Gómez-Encinas, 2003).

En definitiva, tal y como defiende Robertson (2020), la interacción con el medio natural repercute neurológicamente en las personas. De esta manera, ayudan a asentar las bases del aprendizaje, conocimiento y también del comportamiento; producto de la afección que se produce con la misma naturaleza. Y es que, tal y como exponen Beames et al. (2012), debemos ser capaces de salir de nuestra zona de confort, como es el aula, para lograr cumplir todos estos beneficios mencionados anteriormente.

Aun así, es importante resaltar cómo la decisión de realizar actividades en el medio natural recae, casi en su totalidad, en el docente que imparte la clase. Si realmente somos conscientes de los grandes beneficios que nos aporta, debemos ser suficientemente responsables y conscientes de los distintos riesgos y, por tanto, retos que debemos prevenir, asumir y solventar; además de conocer los aspectos legales sobre estas salidas que implican al docente (Pérez-Brunicardi et al., 2018).

No obstante, nosotros hemos considerado focalizar todos estos aprendizajes al ámbito de la Educación Física en la naturaleza, pudiendo igualmente contar con todos los beneficios e indicaciones expuestas anteriormente.

(2) Evaluación en la naturaleza

Una vez conocemos los distintos beneficios que nos aporta la interacción con y en la naturaleza, es imprescindible que en el ámbito educativo de educación primaria se recoja una “evaluación continua, formativa y compartida de los aprendizajes” (Pérez-Brunicardi y Martín-del Barrio,

2021, p.16) con el fin de cumplir con los objetivos propuestos y supuestamente relacionados con los beneficios.

¿QUÉ CRITERIOS SE PUEDEN EVALUAR?

En rasgos generales, son varios los autores que defienden que una buena evaluación referente al **aprender a conocer**, considerando así los aspectos conceptuales. Esto debe ser a través del reconocimiento de los elementos materiales (nombre de plantas) e inmateriales (situación ecológica), que envuelven el espacio de la salida (Arribas-Cubero, 2003; English Outdoor Council, 2015; Miguel-Aguado, 2003; Wauquiez, et al., 2021).

No obstante, frente a esto, otros autores consideran necesario también evaluar el **aprender a hacer**. Uno de los aspectos más importantes que se tiene bastante en cuenta es el proceso que tiene el alumnado a lo largo de las sesiones, además de contemplar si es capaz de superar los retos a medida que estos se complican de forma progresiva (Arribas-Cubero, 2003; English Outdoor Council, 2015; Miguel-Aguado, 2003; Vaca-Escribano y Cartón-Revuelta, 2003). Aun así, también defienden la evaluación de otros aspectos relacionados con el aprender a hacer como pueden ser: la flexibilidad y coordinación corporal, adaptación a respuestas externas, participación, resolución de problemas, cooperación, etc. (Arribas-Cubero, 2003; English Outdoor Council, 2015; Gómez-Encinas, 2003; Miguel-Aguado, 2003; Tejedor-Lorenzo, 2003).

Por otra parte, concretando lo que el actual currículo define como “**aprender a ser**”, catalogados anteriormente como “aspectos actitudinales”, encontramos cómo otros autores indican la evaluación de diversos aspectos. Estos hacen referencia a lograr una reflexión crítica acerca de la situación del entorno y cuidado del medio natural (conciencia medioambiental), además de ser capaces de preparar y desarrollar actividades en este sin perjudicar la naturaleza, consiguiendo, por tanto, una mejora en la automotivación y autoconfianza (Arribas-Cubero, 2003; Gómez-Encinas, 2003; López-Pérez y Mínguez-Miñambres, 2003). Con esto, se logra obtener los criterios que Miguel-Aguado (2003) considera relevantes a través de estas actividades: conciencia, conocimiento, actitud, aptitud y participación.

Reuniendo todo esto, podríamos considerar al English Outdoor Council (2015) como la entidad que recoge prácticamente la mayoría de los ítems para evaluar: “disfrute, confianza y carácter, salud y bienestar, conciencia social y emocional, conciencia medioambiental, habilidades de actividad, cualidades personales, habilidades para la vida, mayor motivación y apetito para aprender, horizontes ampliados” (p.8). Relacionado, encontramos una de las finalidades que

persigue la Ley Orgánica 3/2020 actualmente, que es el traspaso de las actividades saludables que se realizan en el centro a la vida cotidiana, por lo que el cumplimiento de todos estos ítems podría ser una buena señal para conseguirlo.

¿QUÉ CRITERIOS SE HAN EVALUADO EN DISTINTAS PRÁCTICAS?

Si ponemos el foco en la evaluación de actividades más específicas como el senderismo, la orientación o una pernocta, por ejemplo, podemos ver cómo se utilizan otros criterios de evaluación. Estos se encuentran relacionados con el uso del material aportado (uso del mapa o brújula, localizar controles), el rendimiento (físico, psicológico y emocional) al finalizar el recorrido, la autonomía y preparación en todos los ámbitos de la actividad (vestimenta, alimentación, equipaje, hábitos saludables, contratiempos, accidentes), conocimientos culturales, y valores y actitudes a lo largo del ejercicio (Gómez-Encinas, 2003; Miguel-Aguado, 2003).

Por otro lado, hay otras propuestas en las que se han utilizado los criterios que el English Outdoor Council (2015) expone en la realización de una pernocta con niñas y niños de Educación Infantil (Pérez-Brunicardi y Marugán-García, 2020).

Pérez-Brunicardi y Martín-del Barrio (2021), nos muestran cómo los aspectos que evaluarían a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, referente a realizar salidas seguras a la montaña, giran en torno al aprender a conocer (nombre y uso de elementos, número de emergencias, normas en los procesos), aprender a hacer (en caso de accidentes, antes y durante salidas, comportamiento) y aprender a ser (responsable, autónomo, respetuoso).

Y completando estos ítems, nos encontramos como Wauquiez et al. (2021) remarcan que, la evaluación que proponen puede ser utilizada para las 200 actividades propuestas en su libro. Entre los ítems que utilizan para evaluar las sesiones encontramos: conocer los aprendizajes adquiridos; ser capaces de trasponer los aprendizajes a su rutina; exteriorizar inquietudes y emociones antes, durante y después de la actividad; sugerir propuestas (de mejora, aprendizaje, etc.); mencionar logros personales y su proceso hasta lograrlo; mejoras de habilidades (personales, sociales, etc.); reconocer situaciones complicadas o problemáticas y capacidad de solventarlas; cooperación; ayudar a los demás, etc.

Reuniendo todo esto, Pérez-Brunicardi y Martín-del Barrio (2021) nos recuerdan también cómo los criterios deben estar suficientemente sistematizados para poder establecer posteriormente una calificación.

¿A TRAVÉS DE QUÉ SE PUEDE EVALUAR?

Asimismo, podríamos categorizar todos los ítems que queremos evaluar como hace Gómez-Varela (2003), evaluando primeramente lo más general de la salida e ir concretando y especificando a características más complejas de la actividad concreta (si la hubiese). Para esto, es necesario utilizar una serie de instrumentos de evaluación de calidad, los cuales puedan servirnos realmente para averiguar si se han logrado o no algunos de los aprendizajes o desarrollos anteriormente mencionados.

Por un lado, encontramos el uso del conocido “**Diario del profesor**” o “Cuaderno del Diario” para anotar aspectos que el mismo docente considere relevantes para la evaluación: hechos realizados, aspectos aprendidos y vivencias. Además, se pueden tener de referencia algunas preguntas para guiar estas notas, o simplemente, se pueden anotar cuestiones aleatorias captadas a través de la observación (English Outdoor Council, 2015; Miguel-Aguado, 2003; Wauquiez et al., 2021). Aun así, también encontramos que hay docentes que dan la oportunidad a los mismos discentes de utilizar este mismo recurso, logrando así recopilar más perspectivas (Wauquiez et al., 2021).

Por otro lado, también indican el análisis **creaciones** de los niños donde reflejen su experiencia, pudiéndose recoger a través de dibujos, redacciones, murales, fotos y cuentos, y que pueden darnos información sobre aspectos aprendidos, logrados o simplemente la expresión de aspectos que les hayan llamado la atención (Vaca-Escribano y Cartón-Revuelta, 2003).

El English Outdoor Council (2015) propone establecer una serie de criterios, dentro de cada objetivo propuesto, y evaluar si se han logrado los ítems para poder considerar la adquisición de la meta propuesta. Para ello, Pérez-Brunicardi y Marugán-García (2020) utilizan estos criterios enumerados en una **casilla**, y los evalúan a través de **tres colores** que indican el nivel de logro de cada criterio. Esta evaluación es parecida a la planteada por Pérez-Brunicardi y Martín-del Barrio (2021) en su propuesta, ya que estos utilizan **gomets** (rojos, amarillos y verdes), **caras** (feliz, seria, triste) o **pulgares** (hacia arriba, en medio, hacia abajo) para pegarlos en las casillas (carnet de montañero seguro), que pueden ir variando en función del progreso de aprendizaje.

Además de esto, Pérez-Brunicardi y Martín-del Barrio (2021) también ofrecen infografías que pueden utilizarse como actividades. Estas evalúan el aprendizaje adquirido: **rutinas de pensamiento**, que puede ayudar al alumnado a evaluar si realmente conoce o no el proceso de

una situación, **encontrar los 7 errores** en la preparación de vestimenta, **viñetas** que deben ordenar y narrar una historia, etc.

¿QUIÉN EVALÚA?

Previo a la asignación de la persona que evalúa, López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) nos inciden en la importancia de establecer, de forma conjunta (profesorado y alumnado), los criterios de evaluación, en un momento previo a la actividad (siempre y cuando se considere a los discentes capaces de intervenir en esta situación). De esta manera, el alumnado conoce qué se espera de ellos y qué objetivos deben intentar alcanzar desde el comienzo de las actividades. No obstante, si como docentes consideráramos necesario establecer nosotros mismos los criterios, igualmente deberíamos informar al alumnado para que tenga constancia de ello.

Así pues, el último aspecto relevante que debemos abarcar, de cara a la evaluación, es quién debe ser responsable de realizarla. El English Outdoor Council (2015) nos indica cómo la **autoevaluación** puede ayudar al alumnado a que se dé cuenta de los aspectos que ha conseguido. Sobre todo, ayuda a apreciar el progreso que puede (o no) estar haciendo. Pérez-Brunicardi y Martín-del Barrio (2021) coinciden en esta idea, aunque estos añaden la **coevaluación** para fomentar la responsabilidad entre iguales. No obstante, también es necesaria la **heteroevaluación** para poder establecer así una evaluación compartida final. Con esto logramos una “mejora del aprendizaje y la adquisición de ciertas competencias personales, académicas y/o profesionales” (López-Pastor, 2017, p.41), además de poder transformar esa evaluación en **calificación** (Pérez-Brunicardi y Martín-del Barrio, 2021).

¿DE QUÉ MANERA SE EVALÚA?

Coincidiendo en cierta manera con la cita anterior: “evaluación continua, formativa y compartida de los aprendizajes” (Pérez-Brunicardi y Martín-del Barrio, 2021, p.16), nos encontramos con la Ley Orgánica 3/2020, donde se expone que la evaluación del alumnado en Educación Primaria debe ser “global, continua y formativa” (p.48331).

Así pues, hemos considerado oportuno diferenciar estas cuatro características de la evaluación, pues en ocasiones se confunden entre sí:

- La “**evaluación continua**” determina el momento en que se debe realizar la evaluación, pudiendo encontrar también al principio y al final. Esta se refiere a que, la evaluación que se haga debe ser abarcada a lo largo de todo el proceso (Hortigüela et al., 2019).

- La “**evaluación formativa**” hace referencia al fin con que se evalúa. En este caso, para lograr formar adecuadamente al alumnado y retroalimentar sus aprendizajes para obtener cada vez resultados más favorables. Para ello, puede (o no) atender a su vez a la continuidad de esta evaluación (Hortigüela et al., 2019; López-Pastor, 2017).
- Además de esto, si también cuenta con “**evaluación compartida**”, nos estamos centrando en la implicación y diálogo entre el profesorado y alumnado, a la hora de evaluar el proceso y los aprendizajes. El fin último es lograr un consenso entre ambas posturas para mejorar la calidad de la implicación del discente, pudiendo ampliar esta evaluación a la calificación compartida (López-Pastor, 2017).
- Finalmente, la “**evaluación global**” se focaliza en atender la evaluación de todos los aprendizajes que se hayan podido adquirir a través de todo el proceso de enseñanza (Hortigüela et al., 2019).

Relacionado con esto, podemos encontrar cómo la evaluación en la naturaleza es capaz de abarcar estas características, pudiendo fomentar grandes experiencias a través de la práctica en el medio natural (Pérez-Brunicardi y Martín-del Barrio, 2021).

PARTE I - INVESTIGACIÓN

OBJETIVOS

Los objetivos que nos planteamos para esta investigación se encuentran estrechamente relacionados con los generales del TFG, ya que este análisis específico nos servirá de referente para poder abarcar la Parte II del trabajo. Por ello, los objetivos de esta investigación son los siguientes:

1. Conocer por qué y para qué consideran importante los sujetos realizar actividades en el medio natural.

A través de ello, podemos contrastar o afirmar si realmente se sigue la misma línea que plantean los autores del marco teórico, pudiendo complementar dichas referencias.

2. Comprobar si existe una relación coherente entre los argumentos positivos acerca de la EF en el medio natural y la evaluación (y calificación) que se realiza de esta.

Con esto, consideramos que la evaluación es el indicador fundamental acerca de la importancia que se establece de una puesta en práctica: si se evalúa y sobre todo, si se califica, se considera relevante. Gracias a esta recogida determinaremos si realmente las ideas se conectan con la práctica.

3. Recopilar criterios e instrumentos de evaluación útiles para recoger información de la práctica en la naturaleza.

La valoración de estos nos servirá de base para construir una evaluación continua, formativa, compartida y global de la EF en el medio natural, planteando así la evaluación de la SA.

METODOLOGÍA INVESTIGACIÓN

Diseño de la investigación

La investigación consistió en realizar un pequeño cuestionario abierto de cinco preguntas breves a través de una aplicación móvil (*WhatsApp*). Las respuestas las recogimos desde esta misma mensajería instantánea a través de oralidades (audios) y las utilizamos para realizar un vaciado selectivo, categorizando cada una de las respuestas y separando entre (categorías) previas (relacionadas con las preguntas) y emergentes (surgen a través de las respuestas). El análisis posterior lo realizamos cumpliendo con los objetivos marcados al inicio de la investigación.

Participantes en el estudio

Los participantes en el estudio son docentes que actualmente están impartiendo su profesión en alguna de las siguientes tres etapas educativas: Infantil, Primaria o Secundaria. Contamos con un total de 11 docentes distribuidos como aparece en la Tabla 3.

Tabla 3

Especialización de los entrevistados

ETAPA	DOCENTES POR ETAPA	TUTORAS O TUTORES	IMPARTEN EF O PSICOMOTRICIDAD
Educación Infantil	5 personas	4 personas	5 personas
Educación Primaria	7 personas	6 personas	6 personas
Educación Secundaria	2 personas	1 persona	2 personas
TOTAL		11 personas	13 personas

Nota. Elaboración propia.

Cabe mencionar que hay docentes que forman parte de un aula multinivel, por lo que son docentes en varias etapas y no está recogida la suma de estos. Como muestra la última columna de la Tabla 3, señalamos “EF o Psicomotricidad” porque el área de EF se trabaja en Educación Primaria y Secundaria, mientras que la Psicomotricidad se encuentra integrada en Educación Infantil. Además de esto, podemos ver cómo nos resulta irrelevante la situación administrativa del docente, así como la titularidad y localización del centro; aunque afirmamos que todos se encuentran en España.

Recogida de la información

Tal y como se ha expuesto anteriormente, la recogida de información se realizó a través de *WhatsApp*, puesto que consideramos que es un medio de comunicación que puede adecuarse a las necesidades de todos y todas debido a que los sujetos pueden contestar cuando consideren oportuno.

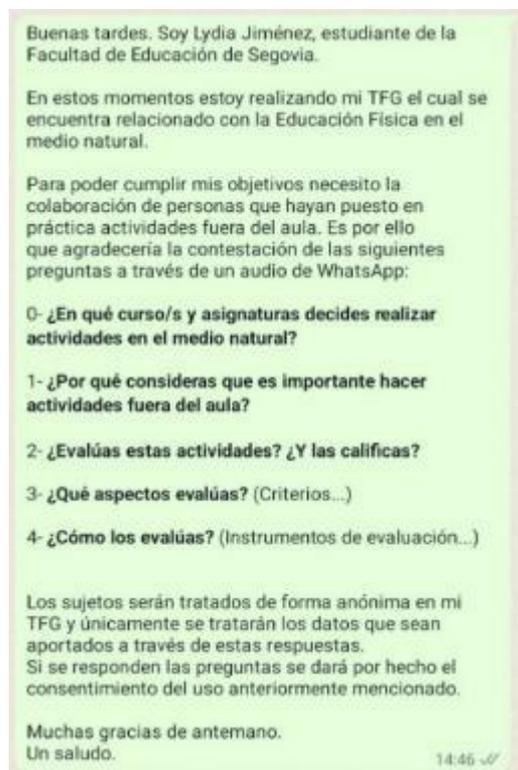
Para ello, creamos un cuestionario que fue revisado por el tutor de este TFG para, posteriormente, remitirlo al profesorado que ha participado en el trabajo por medio de *WhatsApp* y que pudiesen responder oralmente a cada cuestión; aun así, también tuvimos en cuenta contestaciones escritas.

En la Figura 2 se aprecia un envío del texto redactado. Tal y como se observa, dentro del mismo viene incorporado el consentimiento del uso de las respuestas, así como una serie de preguntas a contestar: (1) “¿En qué curso/s y asignaturas decides realizar actividades en el medio natural?”, (2) “¿Por qué consideras que es importante hacer actividades fuera del aula?”, (3)

“¿Evalúas estas actividades? ¿Y las calificas?”, (4) “¿Qué aspectos evalúas? (Criterios...)” y (5) “¿Cómo los evalúas? (Instrumentos de evaluación...)”.

Figura 2

Envío del cuestionario por WhatsApp



Nota. Captura de pantalla del mensaje por *WhatsApp*.

Análisis de la información

Para analizar la información, primeramente, se realizó un vaciado agrupando las respuestas de cada sujeto en función de las categorías previas encontradas en la Tabla 4 que corresponden a las preguntas expuestas en la “Recogida de información”. Para mantener el anonimato de los participantes, se optó por establecer un código similar para cada uno, cumpliendo las siguientes pautas: indicar la inicial “S”, correspondiente a la palabra “Sujeto”, y añadir el número según el orden de respuesta, de tal manera que a la primera persona en contestar se le atribuye el código S1 y a la última persona el S11.

Tabla 4*Categorías previas*

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Curso	Curso que imparte
Materias	Asignaturas en las que utiliza el medio natural
Importancia	Importancia de realizar actividades fuera del aula
Evaluación	Evaluar las actividades
Calificación	Calificar las actividades
Criterios	Criterios que se evalúan
Instrumentos	Instrumentos de evaluación

Nota. Elaboración propia.

Tras observar que la información proporcionada por los entrevistados ofrecía la posibilidad de añadir subcategorías, decidimos ampliarlas; por eso mismo, volvimos a rediseñar las categorías, asignando una clasificación y código determinados. El resultado fue la creación de una “Red de Categorías”, tal y como aparece en el Anexo I, ya que además de contar con una jerarquía principal, hay distintos apartados que se relacionan entre sí (Caro-González y Díez-Castro, 2005).

En la Tabla 5, se observa una descripción de las categorías emergentes y finales utilizadas en esta investigación. Los colores que aparecen en cada casilla se encuentran relacionados directamente con los que aparecen marcados en la Red de Categorías del Anexo I. De esta manera, consideramos que resulte mucho más sencillo reconocer los distintos apartados y sus subcategorías.

Tabla 5*Categorías emergentes*

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Cursos	Curso o cursos que imparten los docentes encuestados
Infantil	Docentes encuestados que imparten clase en Educación Infantil
Primaria	Docentes encuestados que imparten clase en Educación Primaria
Secundaria	Docentes encuestados que imparten clase en Educación Secundaria
EF	Docentes encuestados que realizan actividades en el medio natural durante las clases de Educación Física
Otros	Docentes encuestados que realizan actividades en el medio natural durante clases distintas a EF
¿Por qué fuera?	Motivos por los que realizan actividades en el medio natural
Aprendizaje Intransferible	Aprendizajes que únicamente se dan en la naturaleza, y que este lugar impulsa a desarrollar
Motricidad	Aspectos motrices que la naturaleza en sí misma favorece: trepar...
Motivación	Motivación que se genera por querer descubrir el entorno y sus capacidades

Experiencia	Experiencias que favorece el contacto con la naturaleza: seguir un rastro...
Elementos	Elementos que se encuentran en la naturaleza
Vínculos	Conexiones afectivas que se desarrollan (sociales y naturales) tras el contacto con la naturaleza
Beneficios científicos	Evidencias científicas que demuestran los beneficios que se generan a través del contacto directo con la naturaleza
Currículo	Aspectos del currículo que señalan la necesidad de salir a la naturaleza
Desarrollo integral	Evolución personal en todos los aspectos del desarrollo del niño gracias al contacto con la naturaleza
Espacio adaptativo	Espacios naturales capaces de adaptarse a las necesidades de cada etapa
Actividades	Tipo de actividades que se llevan a cabo en la naturaleza
Generales	Actividades que se generan espontáneamente
Específicas	Actividades planificadas y secuenciadas previamente
Evaluación	Aspectos de la evaluación relevantes en las actividades en la naturaleza
¿Evaluación?	Cuestionamiento acerca de la evaluación de las actividades en la naturaleza
¿Calificación?	Cuestionamiento acerca de la calificación tras la evaluación de las actividades en la naturaleza
Consensuado	Evaluación participativa, consensuando los criterios de evaluación, instrumentos de evaluación, contenidos y calificación.
¿Qué?	Aspectos que se evalúan durante una salida a la naturaleza
Relación	Tipos de relación que se evalúan
Naturaleza	Evaluación de la relación que genera una persona con la naturaleza gracias al contacto con esta
Personal	Evaluación de la relación que genera una persona con otra gracias al contacto con la naturaleza
Aspectos currículo	Evaluación de criterios que establece el currículo mediante el contacto y relación con la naturaleza
Desarrollo general	Evaluación de la evolución de aspectos generales del alumnado
Motivación	Evaluación de la motivación que se genera gracias a las salidas a la naturaleza
Experimentación	Evaluación de las experiencias que tienen los alumnos en la naturaleza
Motricidad	Evaluación de aspectos motrices del alumnado
Habilidades específicas de una actividad	Evaluación de habilidades específicas que se desarrollan a través de una actividad concreta, planificada y secuenciada anteriormente (orientación, senderismo...)
¿Para qué?	Fin con el cual se evalúan los distintos aspectos durante las salidas a la naturaleza
Recoger información	Recoger información tanto del individuo como de las actividades simplemente para conocerlas
Aprendizaje	Recogida de información para orientar la práctica hacia el aprendizaje del alumnado, pudiendo modificar las sesiones
¿Cómo?	Sistematización (o no) de los aspectos a evaluar durante la salida
No sistematizada	Evaluación subjetiva, sin considerar ningún criterio y meramente observar, sin anotar ningún aspecto considerable de la salida
Sistematizada	Evaluación a partir de una serie de criterios o aspectos señalados para observar en la salida a la naturaleza

No registrado	Únicamente observar (sin anotar) los aspectos considerados previos a la salida a la naturaleza
Sí registrado	Anotación de los resultados observados o recogidos tras la salida a la naturaleza en función de los criterios seleccionados previamente
¿Dónde?	Lugar en el que se anotan las observaciones o resultados de los criterios seleccionados previos a la salida a la naturaleza
¿A quién?	A quién va dirigida la evaluación (competencias docentes, discentes)
¿Quién?	Quién realiza la evaluación (docentes, discentes)
Heteroevaluación	Evaluación del alumnado a los docentes (o actividades) o viceversa (docentes al alumnado)
Coevaluación	Evaluación del alumnado entre sí (alumnado a alumnado)
Autoevaluación	Evaluación del alumnado o el docente a sí mismo, o del docente a sus actividades

Nota. Elaboración propia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN INVESTIGACIÓN

En este apartado reflejaremos los resultados de cada nivel categorizado anteriormente para poder complementarlos con otros autores, entre ellos, los expuestos en el marco teórico. En el Anexo II se muestra el vaciado correspondiente y organizado.

¿Por qué fuera?

Respecto a la pregunta 2, “¿Por qué consideras que es importante hacer actividades fuera del aula?”, hemos obtenido distintas respuestas que podrían diferenciarse en seis grandes grupos (cuyos conceptos señalamos en negrita).

El primer conjunto hace referencia a la justificación de las salidas por los aprendizajes que se llevan a cabo únicamente en ese espacio (**aprendizaje intransferible**). Entre estos, encontramos cuatro subcategorías que defienden su aprendizaje de la siguiente manera (cuyos principales conceptos se encuentran remarcados en negrita):

La naturaleza favorece la presencia de **motricidad espontánea y naturalmente**, por lo que no es necesario crear circuitos en los gimnasios que simulen dichos espacios naturales para incitar el aprendizaje de distintas habilidades, pues ya surgen simplemente saliendo de las aulas, y se trabajan aspectos como *el salto, el equilibrio, la carrera, la coordinación...* (S5).

Además de que la naturaleza nos facilite **experiencias motrices**, también debemos tener en cuenta cómo al transferir los aprendizajes fuera del aula se vuelven útiles y dan sentido a través de la práctica gracias al contacto directo con lo trabajado: *en orientación es muy bonito explicarle los mapas, pero si luego no salen fuera a que trabajen con mapas en espacios más amplios pues al final el contenido no va a ser trabajado* (S11) o *será mejor trabajarlo fuera*

del aula que lo podemos ver, que dentro del aula con imágenes o con el ordenador (S5). De igual manera, al experimentar distintas situaciones espontáneas, se logra un mayor aprendizaje social y académico, favoreciendo, por tanto, el aprendizaje significativo del alumnado: dan vivencias, experiencias que en el aula no tendría sentido y no te las aportaría; es mucho más rico cuando las desarrollas en el medio natural (S4) o adquiere una mayor experimentación y mejores descubrimientos (S3).

Con todo esto, vemos cómo las experiencias en el medio natural generan una **motivación** intrínseca por la incertidumbre que nos deparan distintos espacios naturales y que desconocemos: *toda la incertidumbre que conlleva el medio natural que el aula, gimnasio o patio no tienen (S1).*

De hecho, uno de los aspectos que debemos tener en cuenta son los **elementos** que se encuentran en la naturaleza de forma libre (sin ser intencionada como podría ser en el aula), responsables de dar pie a la generación de dicha incertidumbre y aprendizaje significativo gracias al contacto y experimentación directa con este: *hay muchas cosas en el medio natural que no hay en el aula (S1) o sales y ellos ya van a aprender dónde la han encontrado, en qué tipo de planta, cómo es, qué características tienen, qué color... (S5).*

Todas estas justificaciones se relacionan directamente con autores expuestos en el marco teórico de este TFG. En primer lugar, podemos conocer la forma en que los sujetos utilizan la naturaleza, es decir, el “para qué” la utilizan, ya que aparecen de forma implícita las dos teorías defendidas anteriormente: teoría del aprendizaje por recepción de Ausubel, cuando utilizan la naturaleza como medio de asentamiento de conocimientos expuestos en clase (sobre todo en etapas de Primaria y Secundaria); y la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner, cuando defienden la necesidad de interacción con la naturaleza para descubrir y conocer por uno mismo de forma espontánea (más frecuentes en Educación Infantil). Igualmente, mencionan la espontaneidad, motivación e interacción con elementos naturales, propios del juego libre que también citamos en el marco teórico; como bien indican autores como Freire (2011) o Sampson (2023), los niños cuentan con una predisposición natural a interactuar con elementos naturales, fomentando así la teoría de las piezas sueltas, ya que son los mismos niños quienes ejercen en el objeto natural la forma que estos consideren, y consecuentemente, favoreciendo aspectos como la creatividad y autonomía.

El segundo aspecto que los maestros destacaron frente al motivo por el cual realizaban actividades fuera de las aulas resultaron ser los **vínculos**. Esta conexión, según comentan,

resulta ser con la naturaleza o bien, con el alumnado; siendo causa principal de lograr una *conexión con el mundo real más allá del aula* (S4). Es la valoración positiva que se hace respecto a la conexión con la naturaleza la que supone interiorizar mejor los aprendizajes y desarrollo:

es importante conectar con la naturaleza para tener conocimientos más directos, enfocar la atención y estar más receptivos, despertar el interés y crear mejores vínculos entre los alumnos además de mejorar la interiorización de contenidos y valorar el medio natural. (S6).

Autores como Mateo et al. (2021), Navarro (2015), Otero et al. (2014), Robertson (2020) o Wauquiez et al. (2021) también señalan que beneficios como el incremento de relaciones sociales aumenta si también crece la interacción directa con la naturaleza. Freire (2011) y Sampson (2023) complementan esto al señalar y justificar que el ser humano siempre ha estado conectado con la naturaleza, por lo que los vínculos que se desarrollan con esta son innatos; consecuentemente, el desarrollo físico, mental y social a partir de la naturaleza, deberían ser innatos, así es que, en nuestra mano está el ofrecer o no oportunidades al alumnado para que las desarrolle en este espacio.

El tercer elemento, que únicamente una maestra señala como justificación a las salidas a la naturaleza, son los beneficios que exponen las **investigaciones científicas**. Demuestran y justifican a través de distintos casos cómo las actividades en la naturaleza son beneficiosas para la salud, autoestima y motivación, entre otras, que supondrán una mejora a nivel académico e intelectual del niño: *beneficios que están abalados de manera científica* (S3).

Wauquiez et al. (2021) podrían ser un gran ejemplo, pues además de señalar que otras investigaciones defienden el beneficio de las actividades en la naturaleza, exponen 200 actividades basadas en estos estudios que afirman ser enriquecedoras para los distintos niveles del desarrollo de los niños. Igualmente, otros autores igual de relevantes, como son Freire (2011) y Sampson (2023), constantemente se encuentran investigando y analizando la repercusión que tiene el contacto con la naturaleza en nuestra sociedad, con el fin de ofrecer una visión real y justificada de cómo favorecer el desarrollo de los niños. Por eso mismo, es importante, tal y como se sobreentiende en la explicación de la maestra (S3), estar en constante formación y al día con los avances que autores o investigadores expongan en artículos científicos; de esta manera, lograremos una educación de calidad para nuestros alumnos.

El cuarto elemento que se señala, y en el que cada vez se tiene más presente estas salidas es el **currículo oficial** (Ley Orgánica 3/2020). Las actividades en la naturaleza, como bien exponen los entrevistados, pueden ser situaciones de aprendizaje que se den de forma contextualizada (en un lugar y tiempo determinado) y motivadora (conocer lo desconocido), tal y como requiere el nuevo decreto (Ley Orgánica 3/2020). Igualmente, también cumple las funciones interdisciplinarias (la naturaleza abarca multitud de aprendizajes interrelacionados) y competenciales (a través de las interacciones con la naturaleza se trabajan y desarrollan distintas competencias) que señala la Ley Orgánica 3/2020: *aprender a aprender, manifestaciones culturales, etc.* (S10) o *se dan muchos aspectos que tienes que trabajar del medio: el clima, el ciclo del agua, las estaciones, la flora, la fauna...* (S5).

Tal y como se expone en el marco teórico de este TFG, desde la Ley Orgánica 2/2006 se requieren actividades físicas en el medio natural tanto en las áreas como en las distintas etapas. Actualmente, la Ley Orgánica 3/2020 exige explícitamente a los centros fomentar “el desarrollo de actividades docentes en espacios abiertos y entornos naturales” (p. 122940), por lo que las salidas al medio y espacios naturales se vuelve además de una necesidad, una exigencia por parte de la ley.

El quinto elemento, como no podía ser de otra manera en educación, es el **desarrollo integral** que supone la relación del niño con la naturaleza. Los maestros defienden distintos desarrollos que se dan y que forman parte de la integralidad del alumnado: *socialización, el trabajo en equipo, la coordinación, la ayuda, el lenguaje, vocabulario* (S5) o *valores* (S8). Todo ello ayuda al niño a crecer, formar y zanjar su personalidad.

Así pues, las afirmaciones de Robertson (2020) ejercen más veracidad a las justificaciones de los entrevistados. Este autor defiende que, el contacto con la naturaleza interviene directamente en el asentamiento de bases del aprendizaje, conocimiento y comportamiento, y por ello, el desarrollo integral del niño.

Finalmente, el sexto elemento que consideran relevante y justificable como elección de espacios naturales para trabajar es la **adaptabilidad** de estos. Distintos alumnos con diversidad de características tienen la oportunidad de acceder a estos lugares, siendo todas sus singularidades aceptadas y favorecedoras para su aprendizaje. En adición, los encuestados comentan la responsabilidad de los docentes para incitar y configurar distintos retos en un mismo espacio para que todo el alumnado consiga superarlos: *se pueden hacer un montón de cosas fuera y con edades diferentes* (S9).

Tal y como Freire (2011) y Sampson (2023) exponen, la naturaleza es un espacio adaptable y cambiante que puede adecuarse a las necesidades de cada persona, puesto que no tienen una función concreta. Relacionado con esto, también encontramos cómo en el DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, aparece la exigencia y necesidad de aplicar los principios DUA en las aulas; esto hace referencia a la necesidad de crear situaciones de aprendizaje accesibles para toda una clase, por lo que las actividades en la naturaleza cumplirían con este requisito.

Actividades

Tras las preguntas formuladas nos dimos cuenta de que a través de sus respuestas se podían observar diferencias entre el tipo de actividades que realizaban, pudiendo diferenciarlas en dos grandes bloques.

El primero de ellos hace referencia a las **actividades generales**, es decir, las que surgen espontáneamente durante el contacto con la naturaleza. Entre ellas se comentan el pasear, jugar con las oportunidades que ofrezca el terreno (trepar) o ver lo que se encuentre presente en ese momento (animales, cambios).

Estas acciones se relacionan directamente con la mencionada anteriormente, Teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner, puesto que a partir de las oportunidades que ofrece la naturaleza, el alumnado explora e interioriza un aprendizaje. Según Freire (2011), este tipo de actividades son las que deberíamos fomentar en nuestras aulas, pues son las encargadas de desarrollar “capacidades intelectuales, sociales y creativas de niños y niñas” (p.50).

Por otro lado, encontramos aquellas salidas con **actividades específicas** y planificadas con anterioridad. Este tipo de actividades requieren generalmente de forma directa el entorno (orientación, bicicleta, juego de pistas, escalada) o elementos de este (mariquitas). En alguna ocasión se menciona la realización de *algún juego o actividad dirigida* (S9) que no exija directamente la naturaleza.

Estas actividades, tal y como Freire (2011) critica, a pesar de realizarse en la naturaleza, son actividades que descuadran el “efecto calmante de los espacios verdes que relaja nuestras tensiones y nos permite recargarnos de energía” (p.107). Esto se debe a que no nos permite parar y estar en silencio disfrutando y aprendiendo, pues ponemos el foco en la actividad y no en el disfrute con la naturaleza.

Evaluación

En cuanto a la evaluación, encontramos cómo a pesar de tener en cuenta, en un primer lugar, cuatro aspectos (evaluación, calificación, criterios, instrumentos), finalmente hemos considerado algunos aspectos más que veremos a continuación (y cuyos conceptos principales serán señalados en negrita).

Primeramente, se consideró la **evaluación** de las actividades a través de la pregunta “¿Evalúas estas actividades?”, en las que todos los sujetos afirmaron hacerla e hicieron hincapié en la necesidad de estar evaluando constantemente: *creo que evaluar se evalúa todo* (S1).

No obstante, cuando hablamos de **calificación**, gracias a la pregunta “¿Y las calificas?”, las opiniones varían. Por un lado, hay personas que deciden únicamente evaluar el desarrollo del alumnado generado espontáneamente en entornos naturales, sin necesidad de acompañar esto con una calificación. Mientras que, por otro lado, hay quienes consideran oportuno acompañar estas evaluaciones con calificaciones, determinadas prácticamente en su mayoría por las competencias adquiridas a través de actividades específicas como la orientación o bicicleta: *las actividades en el medio natural planteadas desde la EF sí las calificamos* (S10). En ocasiones encontramos cómo esta calificación puede compartirse con otras áreas si se ha **consensuado** anteriormente con el alumnado: *en ocasiones lo que hacemos califica para el área de Lengua y Educación Física* (S2).

Es considerable, como bien exponen algunos entrevistados, tener en cuenta la diferencia que existe entre calificar y evaluar. Como bien expone López-Pastor (2017), “puede y debe haber evaluación sin calificación” (p.47) para lograr un verdadero aprendizaje en el alumnado, ya que el señalar un número (calificar) para indicar el nivel de logro de un aprendizaje sin especificar el por qué ni retroalimentar al alumnado, no aporta ningún aprendizaje (López-Pastor, 2017). Por eso mismo, todos los docentes evalúan y algunos los acompañan de calificación. En cuanto a las personas que sí optan por calificar en sus clases, generalmente sí muestran, como bien defiende López-Pastor (2017), unos criterios de calificación específicos (sobre todo, de actividades concretas). De hecho, complementando las indicaciones de este mismo autor, uno de los entrevistados también implica al alumnado en todo el proceso de evaluación-calificación.

Otro aspecto que consideramos preguntar de forma explícita fueron los criterios que consideraban evaluar los sujetos gracias a la cuestión “¿Qué aspectos evalúas? (Criterios...)” y los cuales nombramos como “¿**Qué**?” en la Red de Categorías (Anexo I). Las respuestas podemos distribuirlas en siete bloques distintos (señalados en negrita los conceptos clave).

El primer bloque engloba las **relaciones** que hay entre **personas**, es decir, evalúan si las relaciones sociales son problemáticas o no, si existe colaboración o interacción entre los compañeros y la calidad del trabajo en grupo: *nos fijamos más en el cómo se relacionan tanto entre ellos* (S9). Igualmente, algunos (3 docentes) también evalúan la relación del niño con el **entorno**, analizando la experimentación con el entorno natural y sus recursos.

En este caso, los criterios que utilizan se encuentran relacionados con el “aprender a ser” expuestos en el marco teórico de este TFG, ya que la relación con el entorno, tal y como se refleja, debe ser respetuosa y valorada; pues de igual manera ocurre con las relaciones entre personas, ya que en ambas se valora la actitud y valores que se transmiten a través de una interacción.

Otros aspectos que evalúa el profesorado (en gran medida) son los criterios o indicadores de logro que establece el **currículo** (Ley Orgánica 3/2020 dependiendo del curso). Estas se centran, principalmente, en las competencias del alumnado, pudiendo ser recogidas en una plataforma digital (*llevo a cabo una evaluación criterial tal y como propone la herramienta séneca*, S8) y poniendo el foco en varias ocasiones en competencias tanto motrices o físicas, como sociales, personales o digitales, señalando que a veces se evalúan ítems generales como la coordinación: *si coordina sus movimientos* (S5).

El currículo engloba los tres bloques generales mencionados en el marco teórico (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser), por lo que contamos con una evaluación global. Igualmente, el mismo currículo exige realizar salidas al medio natural para aprender en estos espacios distintos aspectos desglosados en cada etapa y bloque; sobre todo, el “Bloque F. Interacción eficiente y sostenible con el entorno” (DECRETO 38/2022, p.48564), ya que abarca aprendizajes que requieren el uso del entorno.

También, al igual que en la justificación de las salidas, encontramos cómo los entrevistados evalúan aspectos del **desarrollo general** e integral del alumnado: rendimiento, descubrimientos, socialización, valentía, desarrollo personal, etc. Que en ocasiones sirven como indicadores para el docente, ya que a través de esto puede considerar modificar o no las actividades o espacios.

Este desarrollo, al ser general, abarca los diferentes saberes mencionados en el marco teórico (aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser), pues el conjunto de todos estos, conforman a la persona.

El cuarto bloque que se evalúa engloba los **aspectos motivacionales** que se detectan o expresa el alumnado. Generalmente ponen el foco en el disfrute, interés, participación y gusto, mayormente para conocer si realmente las situaciones propuestas están generando motivación en los niños y, por ende, aprendizaje; y en alguna ocasión, también sirve como retroalimentación para el docente.

El English Outdoor Council (2015) podría ser, respecto a la literatura de este TFG, quién más hincapié hace respecto a la necesidad de evaluar el disfrute del alumnado. Freire (2011) defiende reiteradas veces la necesidad de que el alumnado realmente sienta una motivación por el aprendizaje para que este realmente se interiorice; por lo tanto, es imprescindible evaluar constantemente dicha motivación con el fin de mantenerla presente en las salidas.

Otro aspecto que tienen en cuenta en la evaluación es la **experimentación**, entendida como la valoración de la interacción por medio de una actividad en el medio natural. En este ítem, se comprende que la experiencia ha sido acertada si la implicación e interés del alumnado en la sesión ha sido constante: *nuestra calificación no depende de eso, sino del trabajo previo y de la participación en la misma* (S10).

Este aspecto se encuentra estrechamente relacionado con el anterior, ya que, como bien Freire (2011) expone, el alumnado siente de forma innata la necesidad de querer experimentar, y teniendo en cuenta que la naturaleza aporta facilidades de adaptación al alumnado, resulta imprescindible asegurarse que todo el alumnado es capaz de averiguar la forma de conectar con esta necesidad de experimentación. Igualmente, Freire (2011) advierte sobre los distintos niveles de implicación e interacción con la naturaleza, pues a medida que el alumnado crece, necesita una intervención más compleja. Con esto, podemos considerar que, la evaluación de la experimentación del alumnado deberá tener en cuenta el nivel evolutivo en el que se encuentra para poder guiarlo hacia la resolución de sus necesidades.

Como no, también hay sujetos que evalúan aspectos y competencias **motrices** generales: *vamos evaluando cómo mejoran en su motricidad, si se van atreviendo a subirse a los árboles* (S3).

Al entrevistar generalmente a docentes cuya implicación está relacionada con la Educación Física, es imprescindible tener en cuenta lo que en el marco teórico hemos considerado como “aprender a hacer”, ya que el desarrollo motriz del niño parte del logro de los distintos retos que se presentan en espacios naturales (English Outdoor Council, 2015).

Y finalmente, también evalúan **habilidades específicas de una actividad** concreta como la orientación, senderismo, etc. Para ello, seleccionan una serie de criterios que reflejen estos

aprendizajes específicos, como pueden ser: saber orientarse, leer el mapa, bases de orientación, saber utilizar los planos... en definitiva, seleccionan aquellos ítems que cuyo resultado demuestre *si han aprendido* (S6) las distintas habilidades características de cada actividad concreta.

Este último apartado, también forma parte del “aprender a hacer” expuesto en el marco teórico, además de coincidir con los aspectos evaluados en otras prácticas específicas de senderismo, orientación o pernocta por Gómez-Encinas (2003) y Miguel-Aguado (2003): material aportado, rendimiento, autonomía, conocimientos adquiridos...

Después de recoger la información, nos percatamos de las intenciones que tenían algunos docentes respecto a la evaluación que realizaban, por lo que decidimos realizar una nueva categoría llamada “¿**Para qué?**” haciendo referencia a esto mismo.

Principalmente obtuvimos dos grandes bloques: el primero únicamente utiliza la evaluación para **recoger información** y conocer las habilidades o competencias del alumnado (*simplemente para evaluar al grupo: para ver cómo se comportan, cómo se relacionan entre ellos*, S1).

Este maestro no especifica realmente si, posteriormente, será utilizada para generar procesos de aprendizajes adaptados al alumnado. Por tanto, esta evaluación realmente no tiene ninguna finalidad formativa y estaríamos hablando de evaluación sumativa (Casanova, 2007a), ya que sí expone la decisión del maestro en “si el resultado es positivo o negativo, si es válido para lo que se ha hecho o resulta inútil” (Casanova, 2007a, p.69).

El segundo bloque hace referencia a la recogida de información con el fin de **orientar o redireccionar las sesiones** posteriores al aprendizaje del alumnado (*me permiten hacer una valoración continua de cómo han ido las actividades, de cómo se han sentido los alumnos*, S2).

Esta recogida de información sirve para “mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa” (Casanova, 2007a, p. 71), por lo que hace referencia a una evaluación formativa; consecuentemente, deberemos recoger información a lo largo de todo el proceso y no únicamente al final de las sesiones.

La recogida de información que utilizaban los sujetos fue una de las preguntas explícitas que queríamos conocer: “¿Cómo los evalúas? (Instrumentos de evaluación...)”, por lo que esta categoría se titula “¿**Cómo?**” en la Red de Categorías (Anexo I). A pesar de tener en cuenta únicamente los instrumentos de evaluación, nos dimos cuenta cómo había diferencias entre esta

recogida de información. En primer lugar, contemplamos que había distintos **niveles de sistematización**, es decir, de programación y organización de aspectos a evaluar: a pesar de que no encontramos a nadie que reflejase un desinterés por conocer los aspectos a evaluar, sí pudimos diferenciar personas que anotaban los criterios que deseaban evaluar e incluso había quienes los consensuaban con el alumnado y otras que, posiblemente fruto de la experiencia, consideraban innecesario anotarlas. Generalmente, se pudo observar que aquellos maestros que anotaban los criterios a evaluar eran principalmente enfocados al aprendizaje de habilidades concretas de actividades específicas (como la orientación): *se califican en base a los criterios de cómo ha salido, si se sabe orientar, sabe leer el mapa (S1)*; mientras que, cuando eran evaluaciones de situaciones espontáneas, esta se realizaba en función de criterios o competencias generales y sin anotar aquello que se quisiese evaluar: *no tanto nos planteemos unos criterios y los escribamos (S8)*.

Estas respuestas hacen referencia a la idea de que, la evaluación debe ir de lo más general a lo más específico, tal y como Gómez-Varela (2003) defiende. Respecto a los ítems a evaluar, encontramos que Casanova (2007b) señala la imprescindibilidad de saber qué se quiere evaluar para así conocer qué se puede mejorar, pues en función de lo que se evalúe, se tendrá conocimiento de unos procesos u otros que podrán ser modificados y orientados a la mejora del aprendizaje del alumnado, ya que también remarca la necesidad de este fin último en la evaluación. Por tanto, resulta imprescindible conocer qué aspectos consideramos relevantes en el aprendizaje del alumnado durante una salida a la naturaleza para poder evaluarlos y tomar decisiones con el fin de generar una educación de calidad, pudiendo o no ser anotados para tenerlos presentes a lo largo de la práctica. De hecho, hay personas que deciden consensuar el modo en que van a ser evaluados, generando así lo que Barba-Martín (2007) considera un contrato de aprendizaje.

Siguiendo la línea de sistematización (en diversos niveles), encontramos gran diferencia entre quienes, por un lado, registraban los resultados obtenidos en la evaluación de los criterios establecidos, y quienes, por otro lado, consideraban innecesario tener que anotar dichos resultados. Los entrevistados que sí registraban las evaluaciones gracias a la **técnica** principalmente de observación, y en ocasiones, de interrogatorio, lo hacían a través de distintos **instrumentos de evaluación** como pueden ser: materiales que demuestren las horas de salidas, puntos de control o tickados en una orientación, cuadernos de campo y aprendizaje, rúbricas, escalas de Likert, listas de cotejo, evaluación figuro-analógica, DAFO, dianas, fichas de trabajo, reflexiones, valoraciones, registros de observación, registros anecdóticos y sobre todo, el más

recurrente, el diario del profesor. Mientras que, el docente que en alguna ocasión decide no registrar los resultados se justifica señalando que se debe a una mera recogida de información para saber de dónde partir en sus próximas sesiones (**evaluación inicial**).

Para considerar este apartado es necesario distinguir los conceptos de técnica, la cual hace referencia al procedimiento que se utiliza para recoger información, e instrumento de evaluación, documentos en los que se registran el nivel de logro de distintos aprendizajes (Andrade-Escobar et al., 2010). En cuanto a la técnica, Freire (2011) y Wauquiez et al. (2021) defienden la observación como herramienta fundamental para recoger información, por lo que gran parte de los entrevistados coinciden con estas autoras. No obstante, Wauquiez et al. (2021), al igual que ciertos maestros, también proponen la recogida de información a través de técnicas de interrogatorio, pues generan una serie de preguntas que los niños deberán reflexionar y contestar (Andrade-Escobar et al., 2010). Por otro lado, los instrumentos de evaluación que los entrevistados exponen, coinciden en gran medida con los autores mencionados en el marco teórico, quienes optan por el uso del Diario del Profesor. No obstante, es obvia la diversidad de instrumentos que se pueden utilizar a partir de la observación y del desempeño, según la distinción que hacen Andrade-Escobar et al. (2010).

Finalmente, este último apartado, a pesar de que tampoco estaba inicialmente planteado, pudimos observar cómo las respuestas cobraban sentido si se planteaba. Además, hemos considerado oportuno unir tanto “¿**A quién** (se realiza la evaluación)?” como el “**Quién** (la realiza)?” para señalar si se trata de una autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación.

En el caso de las **autoevaluaciones**, hemos visto cómo hay casos en los que el alumnado tiene la oportunidad de evaluarse a sí mismo (*me gusta que ellos hagan una autoevaluación*, S11), y también hay ocasiones en las que es el mismo docente quién evalúa sus propias competencias (incluidas así las de gestión de las actividades): *evalúo si es conveniente la actividad, qué variaciones se conviene realizar, posibles actividades nuevas...* (S7). Hay ocasiones en las que estas autoevaluaciones se llevan a cabo durante todo el proceso (*constantemente estamos comentando tanto el qué hacemos, qué hemos hecho antes, qué hemos visto mejor, peor...*, S9) y otras en las que únicamente se hace al finalizar la sesión (*autoevaluación al final de las sesiones*, S4).

Esta opinión, coincide con la que el English Outdoor Council (2015) y Pérez-Brunicardi y Martín-del Barrio (2021) presentan en este marco teórico, ya que tanto el alumnado como los docentes podrán percibir tanto el progreso como los logros obtenidos.

Por otro lado, las **coevaluaciones** únicamente se dan cuando el alumnado se evalúa entre sí, y tan solo las utiliza un sujeto al finalizar las sesiones.

Tal y como Pérez-Brunicardi y Martín-del Barrio (2021) exponen, también podrá ser de ayuda para fomentar la responsabilidad entre iguales.

Y, por último, las **heteroevaluaciones** se dan de dos formas distintas: el alumnado evalúa al profesorado o a la práctica del mismo (*me gusta que ellos den su opinión sobre lo que hemos hecho para ver si les ha gustado o no, qué cosas se pueden mejorar, qué cosas cambiarían, S11*) o bien, la que más se repite, cuando el docente evalúa a los discentes (*tengo en cuenta este tipo de actividades en el medio natural para evaluarles, S5*).

Conociendo las aportaciones que el alumnado expone acerca de la sesión o del docente, podremos ver las carencias o puntos fuerte de las sesiones (Casanova, 2007a). Por otro lado, también se recogerá información del proceso de aprendizaje del alumnado, pudiendo evaluar así el nivel de alcance en el que se encuentra. Como bien comenta Casanova (2007a), se tendrá en cuenta que “la calidad de la educación depende, en buena medida, de la rigurosidad de la evaluación” (p.90).

Considerando la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, tal y como expone López-Pastor (2017), podremos llevar a cabo un contraste de opiniones respecto a las evaluaciones, realizando una evaluación compartida entre el alumnado y profesorado si se desea.

Cursos

Hemos decidido considerar este apartado como el último para poder exponer una breve reflexión acerca de la relación entre las respuestas de los sujetos y el curso en el que trabajan estas evaluaciones. Principalmente, fraccionaremos las respuestas en infantil, primaria y secundaria. Dentro de cada uno de los apartados, distinguiremos si se trata de un docente que imparte solo en un área o en varias; pero, sobre todo, haremos hincapié en la reflexión, ya que la distinción de sujetos está recogida en el apartado de “Participantes en el estudio” de esta primera parte del TFG.

En **educación infantil**, vemos cómo hay únicamente una persona que imparte tan solo psicomotricidad (S1) y otra que el curso anterior estuvo en la misma situación (S9). Los demás entrevistados (incluido el 9 actualmente) son tutores de aulas infantiles. Estos remarcan la oportunidad que ofrecen a sus alumnos, de aprender fuera de las aulas de forma reiterada; alguno de estos indica su docencia en aulas multinivel y señala cómo aprovecha estas

situaciones para retroalimentar al alumnado entre sí. Es interesante comentar que, según exponen, en su gran mayoría se dan situaciones de aprendizaje libre, y los docentes optan por una evaluación más abierta y superficial. Suelen centrarla en el desarrollo general y gusto por el aprendizaje del alumnado en la que utilizan especialmente el “Diario del Profesor” como instrumento de evaluación.

En **educación primaria**, tres personas tienen la oportunidad de aprovechar tanto sus horas de EF como del resto de áreas para realizar actividades en el medio natural e incluso algunos compartirlas con otras etapas. Por otro lado, tan solo dos personas únicamente imparten EF, y otras dos sólo imparten otras asignaturas. Si analizamos las respuestas de cada entrevistado en los apartados anteriores, vemos cómo comienzan a poner el foco, cada vez más, en la evaluación de habilidades adquiridas en actividades más específicas y concretas. En ocasiones, también muestran interés por conocer las opiniones y disfrute del alumnado, capacitado para opinar y valorar. Además, las calificaciones también cobran más importancia y a veces es consensuada con el alumnado (evaluación compartida), al igual que el instrumento y técnica de evaluación. Consecuentemente, los instrumentos de evaluación son más complejos y no utilizan únicamente el Diario del Profesor.

Finalmente, en **educación secundaria**, uno de los dos docentes es tutor y profesor de EF, mientras que el otro es únicamente profesor de EF. Comparando esta etapa con las anteriores, vemos cómo tan solo se realizan actividades dirigidas y asociadas a un tema concreto de EF u otras áreas, dejando de lado el juego libre. La evaluación, por tanto, se centra en habilidades específicas generadas a través de unas actividades cerradas. Esta información se recoge a través de distintos instrumentos (más complejos que los anteriores) que completan tanto el docente como los discentes, y la cual generalmente viene acompañada de la calificación. No obstante, cabe mencionar que, al tener un desarrollo mayor, las opiniones y gusto por las sesiones también se recogen en dichos instrumentos.

Contrastando todo esto con la literatura, podemos observar cómo, verdaderamente las necesidades de los niños van evolucionando con el tiempo (Freire, 2011). Aun así, como docentes, tenemos la necesidad de estar formándonos constantemente para lograr fusionar los avances que encontramos hoy en día, y adaptarlo a las verdaderas necesidades de nuestro alumnado, sin dejar de lado las relaciones directas, tranquilas y libres con el entorno natural (Freire, 2011; Sampson, 2023). Esta práctica viene acompañada del apoyo de la ley, pues en la misma se exigen las salidas en el medio natural (DECRETO 38/2022); no obstante, resulta

interesante ofrecer, además de las actividades dirigidas que en gran parte se repiten, momentos en los que sean los mismos alumnos quienes descubran y exploren estos espacios.

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Para concluir esta Parte I del TFG, hemos considerado señalar en qué medida hemos cumplido los objetivos propuestos en esta primera sección (remarcados en negrita).

Gracias al análisis de las respuestas de los encuestados hemos logrado **conocer por qué y para qué consideran importante los sujetos realizar actividades en el medio natural**.

Inicialmente, podemos diferenciar dos justificaciones contrastadas respecto a las salidas, que podrían acogerse a la Teoría del aprendizaje por recepción, por un lado, y a la Teoría del Aprendizaje por descubrimiento por otro; aun así, ambas permiten demostrar cómo la naturaleza es capaz de contextualizar y asentar las bases del aprendizaje, logrando así que este sea significativo. Esto se debe a que, como bien comentan, es un lugar en el que se adquieren multitud de aprendizajes intransferibles, pues generan motivación y aprendizaje espontáneo, gracias a la interacción con la diversidad de elementos que nos proporciona. De hecho, remarcan que los espacios que nos ofrece son adaptables a cualquier necesidad, logrando así un desarrollo integral por parte del alumnado. Igualmente, hay entrevistadas que también justifican sus salidas por recomendación de investigaciones, o bien, del currículo.

Todo esto, permite que el alumnado desarrolle aspectos como la autonomía, creatividad, salud, autoestima, conocimiento, comportamiento, valores, vocabulario, lenguaje, personalidad, motricidad, vínculos tanto con las personas como con la naturaleza y, en definitiva, todo el desarrollo integral del niño.

En esta investigación, hemos logrado **comprobar si existe una relación coherente entre los argumentos positivos acerca de la EF en el medio natural y la evaluación (y calificación) que se realiza de esta**. Encontramos diferencias entre la media de todos los encuestados, en la que sí hay coherencia, y aquellos maestros de Educación Primaria especializados en Educación Física, donde carece de coherencia (se muestran muy afines a los beneficios de las salidas, pero, sin embargo, no los evalúan):

Por un lado, vemos cómo en líneas generales los entrevistados evalúan las relaciones interpersonales y la motivación por encima del resto de aspectos; seguido de aquello que marca el currículo, y con ello, habilidades específicas de una actividad; después de eso, evalúan la experimentación, el desarrollo integral del alumnado y la relación con el entorno; y, por último,

la motricidad. Esto demuestra que realmente la importancia que asignan a estas salidas es el vínculo personal, responsable de crecer a medida que aumenta el contacto con la naturaleza. Además, el identificar la motivación como elemento fundamental supone un gran avance, pues ya hemos visto que es la encargada de fomentar e interiorizar los aprendizajes.

Por otro lado, observando únicamente las respuestas de los maestros de Educación Primaria especializados en EF, vemos cómo ofrecen la misma importancia a la evaluación de la motivación como de las habilidades específicas; seguidamente, señalan la observación de la relación interpersonal y experimentación; y a continuación, los aspectos señalados en el currículo y la relación con el medio; finalmente, no nombran aspectos motrices generales ni de desarrollo integral. Con todo esto, vemos cómo en esta etapa, a pesar de ser conscientes de la importancia de la motivación y coincidir con su opinión en las justificaciones, resulta mucho más importante el desarrollo en habilidades específicas que generales. Por eso, vemos incoherencias respecto a las afirmaciones que estos mismos maestros han expuesto en su justificación a las salidas, pues daban más peso a la necesidad de salir para desarrollar competencias generales a partir de los elementos del entorno, tal y como expone el currículo. De hecho, hemos visto carencias de motivos por los cuales salen los maestros de EF y, por ende, poca evaluación respecto a la interacción con esta: los entrevistados afirman saber que es necesario el contacto con la naturaleza porque lo dice la ley, pero lo más relevante es si realizan bien las actividades, y no el impacto que genera el realizar estas sesiones fuera en vez de dentro de un aula.

Por último, consideramos parcialmente haber logrado **recopilar criterios e instrumentos de evaluación útiles para recoger información de la práctica en la naturaleza**, pues depende de qué aspectos consideremos relevantes evaluar en la salida y cómo queramos hacer la recogida.

Los criterios se asocian al código “QEV-” del apartado “EVALUACIÓN” en el Anexo II, y en líneas generales encontramos cómo sí evalúan aspectos referentes a actitudes en el medio natural, mientras que, en la especialidad de Educación Física en Primaria, estos criterios se centran en las actividades que pueden trasladarse a la naturaleza.

En cambio, en el Anexo II, dentro del apartado “EVALUACIÓN” y asociados al código “DÓ-INST”, encontramos una larga lista de técnicas e instrumentos de evaluación que sí pueden ser tanto utilizadas como adaptadas a cualquier salida y aspecto a evaluar, pues en gran medida se utiliza la técnica de la observación y análisis de desempeño, e instrumentos que implican la

autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de diversos aspectos, destacando entre ellos los cuadernos de campo (docente y discente), rúbricas y listas de cotejo. Todo ello, acorde a las indicaciones que el DECRETO 38/2022 exige.

PARTE II – SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

A partir de las conclusiones de la Parte I se plantea el diseño y desarrollo de una SA. En ella introduciremos las ideas referentes a la evaluación que consideramos más relevantes y determinantes: criterios, técnicas e instrumentos de evaluación. Después, analizaremos el resultado de la intervención.

A continuación, realizaremos una metaevaluación (evaluación de la evaluación de la propuesta), para lograr ofrecer finalmente las herramientas y motivos que puede haber para realizar y evaluar la Educación Física en el medio natural.

OBJETIVOS DE LA SA

Esta SA está enmarcada en un Aprendizaje Participativo, por lo que los objetivos de esta sesión resultaron ser acordados con el alumnado y adaptados a las obligaciones de la ley. Finalmente, los objetivos planteados fueron los siguientes:

1. Conocer los recursos y oportunidades de juego que ofrece la naturaleza para interactuar con ella.

A través de la interacción e investigación, se pretende conocer el nombre y funciones de los distintos elementos que se encuentran en el entorno del centro. Igualmente, existe una inquietud por saber de qué manera se pueden aprovechar estos recursos para jugar o divertirse, pues están cansados de jugar siempre a lo mismo.

2. Mejorar las actitudes de respeto a la naturaleza.

Son conscientes de que hay que respetar la naturaleza, pero demandan una exigencia mayor para asumir actitudes de respeto hacia la naturaleza y los elementos que la componen.

3. Reconocer los elementos imprescindibles que se deben portar para una salida al medio natural.

Muestran intriga por conocer los diferentes recursos necesarios en una salida, sobre todo, respecto al material imprescindible en la mochila, y entre ellos, dentro del botiquín. Resulta interesante conocer también, la diversidad de equipamiento según las distintas estaciones.

4. Aprender a intervenir adecuadamente en caso de accidentes.

El alumnado mostró especial interés en conocer los pasos a seguir en función del nivel de gravedad en un accidente durante una salida en el medio natural.

CONTEXTO DE LA SA

La SA se encuentra enmarcada en un Centro de Educación Infantil y Primaria situado en una localidad de Segovia, dentro del Parque Nacional de la Sierra de Guadarrama; a unos 15km de la capital provincial y aproximadamente a 70km del centro de la capital estatal, por lo que los niños de este centro se relacionan con niños de varias zonas. Está considerado Comunidad de Aprendizaje desde el curso 2012-13 y según exponen en su Proyecto Educativo de Centro, esta iniciativa pretende incentivar el aprendizaje dialógico, por lo que resulta ser un centro activo; consecuentemente, generan y participan en diferentes propuestas de aprendizaje durante el periodo lectivo y fuera de este, sumando la participación de otras personas, centros o entidades: mercado todos los viernes, actividades del CENEAM, carnavales...

En cuanto a la localización, además de ser una localidad situada en un Parque Nacional, gran parte de sus alrededores pertenece a dos reservas naturales: Reserva de la Biosfera Real Sitio de San Ildefonso-El Espinar y la Reserva Natural Fluvial del Alto Eresma (Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico, s.f.). Consecuentemente, la presencia de espacios naturales y verdes se hace notar considerablemente (predominando, sobre todo, los pinos).

Por otro lado, respecto a las características de la clase en la que se llevará a cabo la SA, cabe mencionar que se trata de un aula multinivel, por lo que estará dirigido a los cursos de 5º (10 niños) y 6º (10 niños) de primaria. El hecho de compartir clase dos cursos distintos, según comentan los docentes, resulta de muy buena retroalimentación por ambas partes, pues a medida que avanza el curso se relacionan más entre ellos y cooperan con más facilidad; no obstante, en dos áreas (Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas) se divide la clase por cursos, para poder concretar mejor los aprendizajes de estas materias. En esta SA los aprendizajes y diseño estarán sustentados por el BCOYL (2022), pues, aunque el 5º curso todavía no deba trabajar de esta manera, consideramos una gran oportunidad de aprendizaje competencial y preparativo de cara al siguiente curso.

En cuanto a las características generales del alumnado, tal y como la gran mayoría de docentes comentan, se trata de unos alumnos muy habladores, pero trabajadores. Algunos maestros también señalan alteraciones en el comportamiento del alumnado respecto a su tutor y directora frente al resto de docentes, pues con estos últimos se repite la falta de escucha y concentración por parte de los discentes.

Acerca de aspectos relevantes del alumnado de cara a la SA, según comenta el tutor, deberíamos tener en cuenta la posible desconcentración de determinados niños, pero, sobre todo, la

disfunción de las dos extremidades superiores de una niña (sin contar las manos) y su escoliosis pronunciada, ya que hay determinadas actividades que no puede realizar o que requiere de ayuda externa para ello.

Finalmente, con respecto a la temporalización de la SA, se llevará a cabo en el tercer trimestre según su calendario escolar (comenzando el 10 de abril) y se extenderá inicialmente en seis sesiones. En su horario lectivo las clases de EF son los lunes 1h al final del día (13h-14h) y los viernes 1h antes del recreo (11h-12h), aunque el tutor nos ha dado la oportunidad de poder aprovechar la hora del recreo si hiciese falta (11h-12:30h). No obstante, también debemos contar con que, dos lunes de cada mes debemos impartir nuestras clases de EF en la piscina: un día con la etapa de Educación Infantil y otro día con la clase de 5º y 6º de Educación Primaria, por lo que esos dos días no podremos llevar a cabo las sesiones de esta SA.

METODOLOGÍA DE LA SA

A continuación, expondremos todos los principios metodológicos de etapa y área que se llevarán a cabo en esta SA, siguiendo en todo momento las recomendaciones del DECRETO 38/2022.

Hemos considerado utilizar una metodología que trabaja competencias transversales y globalizadoras, fomentando en todo momento la acción entre iguales y diversas experiencias contextualizadas, donde cuyos aprendizajes y recursos sean “significativos, transferibles y duraderos” (DECRETO 38/2022, p.48369).

Esta metodología será adaptada a las necesidades e individualidades de todo el alumnado; cumpliendo de esta manera los principios de Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Y por supuesto, favoreciendo en todo momento tanto actitudes como valores positivos para generar un buen clima de aprendizaje.

En cuanto a los estilos de enseñanza, encontraremos situaciones en las que el rol docente será directivo (exponiendo el funcionamiento de las actividades), y otras en las que las situaciones serán más democráticas (el alumnado debe dialogar y acordar el proceso o resultado).

Para ello, como técnica fundamental utilizaremos el juego, y en repetidas ocasiones se darán situaciones de diálogo o debates para resolver problemas planteados. Aun así, en ocasiones puntuales (últimas sesiones) existirá la representación de roles.

Con el fin de lograrlo, dispondremos de recursos materiales variados, polivalentes, estimulantes, manipulables, observables y creativos: naturales, artificiales (botiquín), creados (tarjetas, infografías) o tecnológicos (videocámara).

Los agrupamientos en las sesiones serán principalmente pequeños grupos heterogéneos, los cuales irán cambiando para facilitar la relación entre distintos compañeros. No obstante, en la primera sesión sí habrá un aporte más individual y personal, al igual que durante los trayectos entre el centro y el espacio al que nos dirigamos.

Estos espacios, siempre que se pueda, serán naturales; aprovechando el entorno cercano del centro. Los lugares seleccionados son agradables, tranquilos y con características terrenales diferentes; por eso mismo, adecuaremos las actividades a cada espacio, distribuyendo de esta manera las zonas en función de las propuestas. Al igual que encontramos estos espacios físicos, también contaremos con digitales, pues durante las últimas sesiones se pretende utilizarlos “como medio de comunicación, creación, colaboración y difusión” (DECRETO 38/2022, p.48373).

Por lo que se refiere al tiempo, respetaremos los ritmos de aprendizaje y desarrollo del alumnado, ya que el diseño propuesto es abierto: estaremos dispuestos a ampliar el número de sesiones o el horario, si así lo requiere el aprendizaje del alumnado.

Con respecto a la metodología, realizaremos una combinación entre el Aprendizaje Cooperativo y el Aprendizaje Basado en el Juego, ya que a través de la cooperación en pequeños grupos deberán resolver una serie de retos, adivinanzas o juegos que generarán en ellos un aprendizaje autónomo, reflexivo y significativo (DECRETO 38/2022; Flórez-Oviedo y González-Penagos, 2022; Martín-Hierro y Pastor-Seller, 2020).

En cuanto a la evaluación, será **continua**, llevada a cabo durante de toda la SA; **formativa**, cuyo fin será la mejora, adaptabilidad y reorientación del proceso para favorecer el aprendizaje del alumnado; **integradora**, ya que todos los aprendizajes serán transferibles a hechos de la vida cotidiana; y **compartida**, pues en todo momento contaremos con las opiniones y aportaciones del alumnado para proceder a mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Para señalar el “¿**Qué evaluaremos?**” tendremos en cuenta las conclusiones de la Parte I. Optaremos por realizar un aprendizaje participativo con el alumnado, ya que serán ellos mismos quienes propongan los aspectos que deseen trabajar; consecuentemente, su implicación debería ser mayor (Araya-Crisóstomo y Urrutia, 2022). Igualmente, trabajaremos con el concepto que Paz Gonçalves en la ponencia del Seminario REEFNAT de 2021 comenta: el “currículo al

revés”, ya que a partir de los aprendizajes que surjan en esta SA, se señalarán los aspectos que demanda el DECRETO 38/2022, dejando a la vista cuáles son aquellos que se deberán trabajar en otras ocasiones.

Podemos ver cómo, al igual que los entrevistados en la Parte I, los criterios se centran en las habilidades específicas (prevención y acción durante las salidas al medio natural) así como la motivación que estos tienen en función de las opiniones expuestas en la “Reflexión general de la sesión” o “Aprendizaje adquirido”, mientras que también se evalúan las relaciones personales y, sobre todo, con el entorno; ya que este TFG pretende hacer hincapié en la importancia de esta evaluación.

Respecto al “¿**Cómo evaluaremos?**”, utilizaremos técnicas de evaluación centradas en la observación y análisis de desempeño, tal y como exponen el DECRETO 38/2022 y los entrevistados. En cuanto a los instrumentos de evaluación, podemos observar que son bastante variados y similares a los que los maestros nos propusieron. En el Anexo III podemos ver cuáles son utilizados para evaluar cada criterio.

A lo que el “¿**Cuándo evaluaremos?**” se refiere, seguiremos las pautas que defiende la ley, los entrevistados y López-Pastor (2017), pues la evaluación está centrada en el aprendizaje del alumnado y pretendemos que las sesiones sean significativas; para ello, utilizaremos una evaluación diaria en la que recojamos los resultados y evolución del alumnado. Esta recogida nos servirá para poder reorientar el diseño de las sesiones o la metodología.

Finalmente, en cuanto al “¿**Quién evaluará?**”, tal y como hemos observado en la Parte I de este TFG y lo que el DECRETO 38/2022 nos muestra, contaremos con una autoevaluación y heteroevaluación. Hemos decidido no realizar coevaluaciones por la falta de objetividad que muestran los alumnos frente a la respuesta de ítems en otras asignaturas.

Diseño SA

El tema principal a trabajar fue la seguridad en el medio natural, ya que los niños insistieron en varias ocasiones durante el curso en realizar salidas al medio natural; no obstante, para poder realizarlas, se les propuso una iniciación previa al conocimiento de prevención y actuación en las salidas con ayuda de la información y recursos proporcionados por la Federación de Deportes de Montaña, Escalada y Senderismo de Castilla y León (2023), a partir de ahora FDMSCYL.

Esta recomendación fue intencionada, pues de esta manera podríamos conectar las experiencias de los participantes (docente y discentes) con este TFG. Igualmente, previa a la propuesta, el

tutor y especialista de EF de esta clase aceptó llevar a cabo esta propuesta debido a que, además de considerar relevante la temática y aprendizajes, contaba con un consentimiento informado por parte de las familias. Al ser un centro activo, solicitan a comienzos de curso la autorización de salidas y actividades dentro del horario lectivo, siempre con fines educativos y acompañados de los tutores correspondientes. Por motivos de confidencialidad, el centro no ha aceptado aportarnos una muestra de este consentimiento informado, por lo que no podemos exponerlo.

El diseño de esta SA es abierto porque, según expone el docente, nunca antes habían trabajado el tema que abarcaríamos y nos resultaba importante que asentaran estos conocimientos, por lo que en función de cómo considerásemos el funcionamiento de las clases, modificaríamos las propuestas; igualmente, al ser una comunidad de aprendizaje activa, en varias ocasiones surgen actividades durante el curso escolar y preferimos adaptar las sesiones a estas participaciones en vez de cancelarlas. No obstante, en el Anexo IV podemos observar la planificación inicial y orientativa de las sesiones, frente a las modificaciones que se llevaron a cabo.

En la Tabla 6 se muestran las actividades realizadas finalmente en esta SA y en el Anexo V se expone de forma resumida en qué consiste cada una de estas actividades. Igualmente, en el Anexo VI se exponen todos los recursos materiales de cada sesión.

Tabla 6

Diseño de las sesiones llevadas a cabo

DÍA HORA	ACTIVIDADES
10 abril 1h	<ul style="list-style-type: none"> • Acordar aprendizajes en el patio. • Hacer grupos e ir al puente cercano y pensar criterios. • Acordar en el puente cercano los criterios de evaluación. • Volver al cole conociendo distintos instrumentos de evaluación. • Acuerdo instrumentos de evaluación.
14 abril 1:30h	<ul style="list-style-type: none"> • Ir hacia una pradera e informar de cómo será definitivamente la evaluación. • Relevos para buscar prendas y acordar a qué tipo de meteorología pertenece. • Evaluar las respuestas y explicar la infografía 8 de FDMESCYL. • Almuerzo y volver de una pradera. • Asamblea con evaluación.
21 abril 1:30h	<ul style="list-style-type: none"> • Ir hacia una pradera almorzando. • Encontrar y resolver adivinanzas de elementos de la mochila. • Evaluar las respuestas y explicar la cuarta parte de la infografía 8 de FDMESCYL. • Volver de una pradera recogiendo basura. • Asamblea con evaluación.
15 ma yo	<ul style="list-style-type: none"> • Ir a una pradera recogiendo basura.

	<ul style="list-style-type: none"> • Relevos con descripciones e imágenes de elementos del botiquín. • Evaluación con botiquín real e infografía 3.1 de FDMESCYL. • Retos y preguntas. • Volver a clase recogiendo más basura. • Asamblea con evaluación.
19 mayo 1h	<ul style="list-style-type: none"> • Ir al patio. • Retos y preguntas • Hacer grupos y repartir especialización tarjetas. • Volver a clase y asamblea.
22 mayo 1h	<ul style="list-style-type: none"> • En clase. • Practicar la representación. • Asamblea final y puesta en común de todas las sesiones.

Nota. Elaboración propia al finalizar las sesiones.

Recordamos que, al ser un aula multinivel y estar ante un cambio legislativo, hemos decidido adaptar los aprendizajes al currículo nuevo (Ley Orgánica 3/2020) y centrados en aquellos que se exponen en 6º de Primaria, pues este último curso tan solo tiene este curso para alcanzarlos, mientras que 5º puede lograrlos en dos. El Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, nos recuerda la presencia del perfil de salida del alumnado, en la que deben fundamentarse también nuestras propuestas.

Al trabajar con el “currículo al revés”, es tras la puesta en práctica cuando se pueden extraer los saberes básicos y competencias del currículo que se han trabajado durante toda la SA; en el Anexo VII se enumeran aquellos centrados en la etapa de Educación Física y este último ciclo.

A lo que la evaluación se refiere, al ser un aprendizaje participativo, el alumnado tuvo el derecho a escoger, dialogar y consensuar qué tipo de evaluación y criterios consideraban relevantes, para reflejar su aprendizaje. Aunque en el Anexo III se muestran los aprendizajes, criterios e instrumentos de evaluación que aceptaron utilizar, a continuación, expondremos una breve explicación de su uso diferenciando entre aquellos utilizados para una heteroevaluación o autoevaluación:

Para realizar la heteroevaluación (docente a discentes), se hará uso de la técnica expuesta generalmente en la Parte I de este TFG, es decir, la observación y análisis de desempeño. En cuanto a los instrumentos de evaluación, pondremos el foco en el cuaderno de campo del docente, es decir, el conocido como “Diario del profesor” en el marco teórico y Parte I de este trabajo; y los ítems a evaluar serán aquellos que aparecen en el Anexo III y que fueron consensuados con el alumnado. En adición, también tendremos en cuenta el vídeo creado en la última sesión, y cuyos ítems son los que aparecen en el Anexo III. Además de estos instrumentos de evaluación consensuados, hemos decidido utilizar uno directamente extraído de otra práctica en la naturaleza, sin modificar absolutamente ningún ítem ya

adaptado por la misma maestra que lo utilizó (Delia, 2018), para contemplar el nivel de adquisición de cada criterio; este instrumento se muestra completo y ejemplificado en el Anexo VIII y es una traducción de los ítems que “English Outdoor Council” exponen como imprescindibles para evaluar durante las actividades realizadas en salidas a la naturaleza.

Como autoevaluación consensuada, encontramos las mismas técnicas expuestas en la heteroevaluación, pero utilizando unos instrumentos diferentes. En primer lugar, encontramos listas de cotejo para evaluar actitudes de respeto en la naturaleza y la atención a las explicaciones de actividades, en las que tendrán que señalar un “siempre, normalmente, a veces, casi nunca, nunca” en función del logro de cada ítem. Por otro lado, deberán completar una diana referente a las actitudes desarrolladas durante las actividades. Y, por último, para recoger una breve reflexión general de la sesión, el alumnado deberá contestar una serie de aspectos en su cuaderno de campo, y realizar una evaluación figuro-analógica frente a sus sentimientos. Los ítems a evaluar de cada instrumento se encuentran en el Anexo III, y además de esto, encontramos el uso de rutinas de pensamiento que serán realizadas de forma verbal al comienzo y final de la clase.

RESULTADOS SA

A continuación, expondremos en qué medida hemos logrado cada uno de los objetivos propuestos en esta SA (resaltados en negrita).

¿Han conocido los alumnos los recursos y oportunidades de juego que ofrece la naturaleza para interactuar con ella?

Parcialmente, sí. Aunque en alguna autoevaluación si han reflejado el aprendizaje de algunos aspectos relacionados con elementos de la naturaleza, respecto a las anotaciones en el cuaderno o diario, consideramos que no hemos logrado realmente cumplir con el aprendizaje conceptual de recursos. Durante los desplazamientos pudimos contemplar el primer día que, el alumnado no mostraba predisposición en utilizar estos para compaginarlos con una actividad, por lo que no dedicamos tiempo en ello. No obstante, sí hubo una actividad complementaria que realizamos por petición del centro en la que pudieron aprender estos aspectos; estuvimos una mañana entera en el CENEAM y aunque no se registró el aprendizaje directamente, sí recordamos el interés e implicación del alumnado por aprender.

Por otro lado, consideramos que el conocimiento de oportunidades de juego en la naturaleza sí se consiguió en cierta medida, ya que algunos de los retos en las actividades implicaban el uso de la naturaleza. No obstante, es cierto que había algunas que se podían trasladar perfectamente a otro espacio que no fuese natural, por lo que, como propuestas de mejora, deberíamos

modificar estas actividades para demostrar la existencia de actividades específicas en la naturaleza.

¿Han mejorado los niños las actitudes de respeto a la naturaleza?

En parte, sí. En algunas ocasiones, en las autoevaluaciones encontramos cómo sí hay una mejora respecto a la interacción con la naturaleza, aunque la gran mayoría refleja la dificultad de respetar a la fauna y vegetación respecto a sus actitudes (sobre todo, del tono de voz). No obstante, sí es cierto que a medida que avanzaron las sesiones fueron tomando más conciencia del entorno y de sus actitudes hacia este; por eso mismo, consideramos que es un paso fundamental para poder modificar esta conducta. Así pues, este objetivo se ha conseguido en cierta manera pues, aunque no haya mejorado completamente la actitud de los discentes, ha ayudado a que se diesen cuenta de cómo se comportaban.

¿El alumnado ha reconocido los elementos imprescindibles que se deben portar para una salida al medio natural?

Sí. Además de reflejarlo en algunas autoevaluaciones, sí pudimos contemplar cómo eran capaces de verbalizarlo sesiones posteriores a la que se explicó; las respuestas o justificaciones de elección de prendas estaban relacionadas con su vida diaria, por lo que fueron capaces de interiorizar su aprendizaje rápidamente. De hecho, durante la implementación de la SA hubo alguna salida con pernocta, y fueron capaces de expresar su elección de prendas respecto a los aprendizajes de esta SA.

¿Han aprendido los discentes a intervenir adecuadamente en caso de accidentes?

Superficialmente, sí. Entre toda la clase, logramos exponer las funciones de cada aspecto que aparecía en las tarjetas (PLS, PAS...), aunque no pudimos visualizar a través de los vídeos una verdadera comprensión de las acciones.

OBJETIVOS DE LA META-EVALUACIÓN DE LA SA

Para nuestra SA hemos planteado una serie de objetivos referentes a la evaluación de esta para poder compararlos con los resultados obtenidos en la Parte I de este TFG.

1. Evaluar qué nivel de importancia otorga el alumnado a la evaluación de actividades en la naturaleza.

A lo largo de la SA, el alumnado cuenta con un rol muy relevante respecto a la evaluación; será responsable de participar en esta respecto a los criterios a evaluar, instrumentos y técnicas a

utilizar. Consecuentemente, deberá completar una autoevaluación al finalizar cada sesión; en función de la extensión, dedicación y argumentación en cada autoevaluación, podremos conocer el nivel de importancia que supone para el alumnado.

2. Evaluar qué instrumentos y técnicas de evaluación resultan ser más efectivas en una SA en la naturaleza.

Gracias a las conclusiones extraídas en la Parte I de este TFG, se podrá realizar una selección de determinados instrumentos y técnicas de evaluación con el fin de exponer las ventajas o desventajas que supone cada uno de ellos frente a su uso en una SA.

3. Evaluar la manera en que los docentes afrontan el proceso de evaluación en esta SA en la naturaleza.

La evaluación constante de esta SA desencadena una serie de emociones, sentimientos o acciones que repercuten en la modificación o no de la evaluación. Con este objetivo se pretende recoger información acerca de los motivos que inquietan a los docentes, para poder compararlos y contrastarlos con aquellos que se exponen en el marco teórico y Parte I de este TFG. Esto servirá para conocer si realmente existe una coherencia entre lo que la literatura y encuestados relejan, frente a la realidad de una puesta en práctica.

METODOLOGÍA DE LA META-EVALUACIÓN DE LA SA

En este apartado expondremos en la Tabla 7 los aspectos en los que fijaremos nuestra atención durante la SA (columna central) y cómo recogeremos dicha información (columna derecha), con el fin de dar respuesta a cada objetivo (columna izquierda).

Tabla 7

Objetivos, indicadores de logro y recogida de información

Obj.	Indicadores	Recogida
(1)	- Actitudes del alumnado en toda la SA.	- Observación participante y diario.
	- Resultados en las autoevaluaciones.	- Autoevaluaciones.
	- Consecuencias de la evaluación participativa.	- Observación participante y diario.
(2)	- Motivo de rediseño de la SA.	- Diseño Anexo IV.
	- Utilidad en el rediseño de la SA.	- Observación participante, diario, autoevaluaciones.
	- Realización de las evaluaciones.	- Autoevaluaciones y heteroevaluación.
	- Calidad de las respuestas en las evaluaciones.	- Autoevaluaciones y heteroevaluación.
(3)	- Repercusión de la información en la Parte I.	- Diseño inicial Anexo IV.
	- Rol docente durante la SA.	- Observación participante.

- Nivel de implicación en la evaluación.	- Heteroevaluación.
- Conexión (o no) con la calificación.	- Observación participante.

Nota. Elaboración propia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN META-EVALUACIÓN SA

A continuación, expondremos el nivel de logro de cada uno de los objetivos (resaltados en negrita), gracias a la exposición de los resultados durante la recogida de información, en la que nos centramos en una serie de indicadores. Estos aspectos serán los que iremos analizando a continuación.

Frente al primer objetivo, consideramos que sí hemos logrado **evaluar qué nivel de importancia otorga el alumnado a la evaluación de actividades en la naturaleza** por varios motivos.

El primero de ellos es la actitud que los discentes tuvieron durante la SA, ya que, aunque solicitasen realizar salidas didácticas, desde la primera sesión, el alumnado no optó por un comportamiento adecuado ni respetuoso; únicamente consideraban las salidas como actividades complementarias, sin ser conscientes del aprendizaje que podía suponer para ellos. A medida que avanzaron las sesiones, sí comenzaron a ser más conscientes de la importancia de respetar las decisiones, opiniones y consideraciones de la maestra, así como participar más activamente en las actividades.

El segundo motivo son los resultados reflejados en las autoevaluaciones del alumnado, ya que en las personas que sí fueron entregando las autoevaluaciones a tiempo, se ve un progreso satisfactorio frente a la calidad de redacción, presentación y dedicación. Al principio estas estaban incompletas, y únicamente realizaron aquellas que comprendieron el primer día; al haber explicado repetidamente la forma en que debían autoevaluarse, sí lograron (en líneas generales) completar la gran mayoría de instrumentos. Aun así, sí notamos que, al haber muchos instrumentos de evaluación, el alumnado mostraba una actitud pasiva y los completaban de forma superficial, sin dedicar el tiempo necesario para reflexionar.

El tercer y último motivo de logro en este primer objetivo son las consecuencias de realizar una evaluación participativa, apropiada tras observar que un entrevistado en la Parte I la utilizaba. Tal y como pudimos observar y anotar, el alumnado no había participado previamente en ninguna evaluación, por lo que, al ser la primera vez, no fueron conscientes de la importancia que esta debía tener. Durante la elaboración de criterios y asignación de instrumentos, el alumnado mostró una actitud un poco pasiva y conformista, por lo que aceptaron todas las

propuestas. Aunque nuestra intención fue que el alumnado se implicase más, observamos cómo la reacción fue contraria, pues se encontraron con multitud de instrumentos de evaluación que resultaron ser muy pesados para ellos; no obstante, consideramos que, de cara a una próxima evaluación participativa, el alumnado habrá aprendido de esta primera y contará con un rol más participativo y consciente.

Comparando y contrastando estos argumentos con los expuestos en el marco teórico y Parte I de este TFG, podríamos considerar que el alumnado parte de la necesidad de querer salir a la naturaleza, entendida realmente como la consideramos en este TFG: espacios naturales innatos. Por eso mismo, es probable que, como bien menciona Freire (2011), los discentes se refieran a la necesidad de salir a estos espacios a jugar libremente, tal y como su desarrollo les permita, y sin necesidad de tener ninguna preocupación más allá de disfrutar. Al haber interpuesto en ese momento actividades dirigidas, el alumnado deja de estar disfrutando de la naturaleza “de forma libre, espontánea y autorregulada” (Freire, 2011, p.50), por lo que los beneficios que podrían expresarse en esta experiencia se reducen. En adición, al exponer la necesidad de reflexionar frente a las actitudes desarrolladas en este momento, el alumnado muestra todavía más rechazo a la sesión, y por eso mismo, las primeras sesiones se vivencian desde un punto de vista de rechazo y obligación. Por eso mismo, puede ser que la clave en estas circunstancias fuese mantener una evaluación compartida y global de forma continua (Hortigüela et al., 2019; López-Pastor, 2017), es decir, haciendo una puesta en común y recogiendo la información expuesta por el alumnado a partir del diálogo con el mismo al finalizar cada sesión. De esta manera, podríamos exponer al alumnado qué intenciones tenemos como docentes el salir a la naturaleza (pretendemos fomentar la autonomía, creatividad, conocimientos...); consecuentemente, se vuelve coherente la relación entre el motivo de salida por parte del docente y las acciones del alumnado durante estas.

En cuanto al segundo objetivo, también hemos logrado **evaluar qué instrumentos y técnicas de evaluación resultan ser más efectivas en una SA en la naturaleza**, pues encontramos cuatro motivos que lo justifican.

Primeramente, encontramos los motivos del rediseño de la SA pues, aunque no tuvimos instrumentos y técnicas específicas (extraídas del marco teórico o la Parte I) para poder evaluar el diseño de la propuesta, nos percatamos de la importancia de considerar algunos para sesiones posteriores; aunque es cierto que trabajamos con una metodología de diseño abierto. Tal y como aparece en el Anexo IV, hubo que hacer algunas modificaciones para lograr cumplir en mayor

medida los objetivos de la SA. Los principales motivos de rediseño fueron principalmente el límite de tiempo establecido por el tutor de la clase, ya que el horario era poco flexible y en ocasiones ocupado por otras actividades complementarias impulsadas por el centro u otras entidades (ir a la piscina, ir a plantar, uso del huerto, ir al mercado, participar en Centros Rurales de Innovación Educativa...); y en ocasiones, también hubo que aplazar algunas actividades e incluso eliminar la autoevaluación por la falta de atención, comprensión e implicación del alumnado. Esto hace que nos replanteemos la necesidad de utilizar algún instrumento específico que nos señale qué puntos fuertes y débiles tiene nuestra propuesta antes, durante y después de implementarla.

Además de esto, encontramos cómo estas modificaciones fueron útiles de cara al aprendizaje del alumnado. El diseño fue variando en función de las necesidades del alumnado y esto hizo que cada vez se implicasen más, tanto en las sesiones como en las autoevaluaciones (más completas). Por eso mismo, es imprescindible la evaluación constante del funcionamiento de la sesión y modificarla según las características y necesidades del aula, evaluando a su vez si estos cambios han sido acertados.

Respecto a la realización de diferentes autoevaluaciones escritas y heteroevaluación a través del diario del profesor y una ficha, consideramos que fueron extensas. Por un lado, el alumnado comprendió rápidamente el uso de dianas y listas de cotejo, por haberlas usado en otras ocasiones y las realizaron perfectamente; aunque, por otro lado, el uso de una evaluación figuro-analógica y el cuaderno de campo no fue tan exitosa, pues había personas que directamente no la completaban, o bien, contestaban de forma incoherente. Además de esto, las anotaciones del docente en su diario fueron escasas, pues aunque estaban inicialmente sistematizadas, el ritmo del día a día hizo que no se pudiesen anotar todos los aspectos consensuados y únicamente se señalasen aquellos relevantes de la sesión; y en cuanto a la contestación de los ítems planteados por Delia (2018), consideramos útil este instrumento si se adaptan los criterios a la sesión llevada a cabo, pues en nuestro caso, había algunos aspectos que no se adecuaban a esta práctica.

Relacionado con esto, vemos la calidad de las respuestas en las evaluaciones. Durante las primeras autoevaluaciones, el alumnado completaba superficialmente los distintos instrumentos, aunque a medida que fueron avanzando las sesiones, la calidad en las producciones (generalmente) era mayor: frases más completas, presentación mejorada, todos los ítems contestados, sinceridad en las respuestas; no obstante, el progreso varía en función de la persona. Por otro lado, las evaluaciones del docente, a pesar de no realizar las propuestas

previamente por falta de tiempo, sí hubo un progreso respecto a los ítems a evaluar, ya que la atención se volcó en la implicación activa del alumnado. Con todo esto, consideramos que la clave para lograr unas producciones de calidad es que haya pocos instrumentos de evaluación diarios, con ítems claros y sencillos que puedan reflejar una reflexión real del alumnado, además de asegurarnos de la comprensión de estos y compromiso por parte de los discentes.

Conectando estos aspectos con la literatura y respuestas extraídas para este TFG, podríamos extraer principalmente la necesidad de que todos los instrumentos, técnicas y criterios utilizados para la evaluación deban ser adaptados a las características del alumnado y la sesión. Para ello, a pesar de que este TFG carece de instrumentos de evaluación útiles para evaluar el diseño, coincidiendo con algunas maestras y maestros entrevistados, es cierto el hecho de tener que ser flexible y capaz de modificar las situaciones en función de cómo se contemple el funcionamiento de la sesión. Por otro lado, respecto a los aspectos a evaluar, hemos contemplado cómo puede resultar sencillo que los alumnos autoevalúen aspectos referentes a la relación con la naturaleza, siempre y cuando los instrumentos sean comprendidos por ellos. En adición, coincidiendo con la Parte I de este TFG, la técnica que mejor ha funcionado en esta SA ha sido la observación y análisis de desempeño, así como la lista de cotejo en discentes y cuaderno en docentes, como instrumento de evaluación; además, para favorecer la calidad en las contestaciones, podríamos categorizar las preguntas o criterios, partiendo de preguntas más generales e ir concretando con más específicas (Gómez-Varela, 2003).

Por último, respecto al tercer objetivo, también logramos **evaluar la manera en que los docentes afrontan el proceso de evaluación en esta SA en la naturaleza**, pudiendo ver su justificación a partir de cuatro indicadores distintos.

En este caso, sí hubo repercusión en el comportamiento de la maestra frente a la recogida de información en la Parte I, ya que se crearon expectativas de funcionamiento positivo frente a los instrumentos y técnicas de evaluación. Al haber recopilado diferentes instrumentos, quisimos ponerlos todos en práctica en esta SA, en vez de seleccionar algunos para esta programación y reservar los demás para otra ocasión; consecuentemente, los resultados demostraron el error de no centrar la atención en pocos instrumentos y, por tanto, nuestra frustración y decisión en eliminar las autoevaluaciones (Anexo IV). Por eso mismo, consideramos necesario asimilar y aceptar los aprendizajes obtenidos tras esta práctica, con el fin de comprender que hay diversas características en una SA que pueden afectar de forma positiva o negativa al buen funcionamiento de unos u otros instrumentos o técnicas.

El principal rol docente en esta SA fue de acompañante y orientadora, pues a partir de diferentes retos el alumnado debía lograr descubrir un tema concreto, explicado posteriormente por la maestra. Respecto a la evaluación, también fue la maestra principal quién ofreció diversas opciones a escoger y ayudó al alumnado a escoger las más adecuadas a esta SA; no obstante, es cierto que esto provocó el uso de multitud de instrumentos, que el alumnado no utilizó correctamente. Tras las evaluaciones de la maestra durante las sesiones, decidimos modificar el diseño planteado, con el fin de adecuarlo a las necesidades del alumnado. Igualmente, también se dio el caso de poca autoridad hacia la maestra, que se fue desvaneciendo poco a poco durante las sesiones; el origen de esto es la falta de confianza frente a una alumna en prácticas y la consecuencia de que, el alumnado realmente no atendiese ni respetase las indicaciones de la maestra, comportándose adecuadamente si el tutor del aula intervenía en la sesión. Con todo esto, podríamos señalar que un rol docente debería ser autoritario, acompañante, guía y flexible.

En cuanto al nivel de implicación en la evaluación, diferenciamos la realizada por la maestra principal, y por esta junto al tutor. En la primera, contemplamos una continua anotación de aspectos relevantes durante la sesión, aunque sin tener en cuenta realmente los aspectos acordados con el alumnado, por falta de tiempo en observar estas situaciones y anotarlas; así como una plena sinceridad y dedicación en la heteroevaluación de Delia (2018). En cambio, el tutor del aula, las evaluaciones que realizaba únicamente eran compartidas con la maestra principal, con el fin de ofrecer algunas orientaciones adaptadas al aula; y también, completando adecuadamente la heteroevaluación de Delia (2018). Ambas evaluaciones realmente sirvieron para poder adecuar la sesión a las necesidades del alumnado, además de generar un aprendizaje en la misma maestra. Para lograr una plena implicación en la evaluación, consideramos la necesidad de contar con ítems más concretos y rápidos de contestar, además de utilizar instrumentos de evaluación sencillos que faciliten la contestación (listas de cotejo, por ejemplo), en el caso de querer evaluar cada día; o bien, utilizar instrumentos y criterios más reflexivos si se realiza semanal o quincenalmente, acompañada de otra evaluación diaria sencilla, ya que constantemente debemos estar evaluando y analizando el aprendizaje y desarrollo del alumnado.

Además de evaluar, en nuestro caso no hemos decidido calificar estas evaluaciones, puesto que nuestra finalidad en todo momento ha sido evaluar el aprendizaje y progreso del alumnado, así como el conocimiento de estrategias para adaptar las sesiones a las necesidades de los discentes. No obstante, es cierto que, al finalizar esta SA, el tutor comentó la necesidad de realizar por su

cuenta otra programación, para poder anotar una calificación en las notas de ese trimestre. Por eso mismo, consideramos que el siguiente paso a realizar de cara a la posterior mejora de evaluación de esta SA, sería elaborar un instrumento de evaluación que además de evaluar sus aprendizajes, contasen con una calificación en función de los ítems más destacables en ese momento.

Uno de los principales aspectos que sí podemos resaltar aquí, frente a aspectos del marco teórico y Parte I de este TFG, es la relación directa entre la intención de la maestra al realizar salidas al entorno natural y los beneficios que estos tienen, pues, aunque hay diferentes actividades, se muestra siempre una actitud evaluadora en la relación con el entorno, a diferencia de otros maestros de EF en Primaria. No obstante, es cierto que, al haber estado influenciada por las respuestas de las entrevistas, las actividades podían realizarse en un espacio distinto a la naturaleza, por lo que realmente la necesidad de interacción con esta podría haber sido mayor. Respecto al rol que la maestra optó, coincide plenamente con la respuesta de una entrevistada, la cual exponía la implicación directa que esta tenía en la observación y modificación de actividades según las impresiones en el funcionamiento de la sesión, sin necesidad de anotar todos los aspectos evaluados y únicamente destacar aquello relevante. Y, por último, tal y como exponen Pérez-Brunicardi y Martín-del Barrio (2021), la calificación no es obligatoria, aunque siempre deba haber una evaluación previa detonante para ello, por lo que, aunque no se ha realizado en esta SA, podría añadirse únicamente asignando calificaciones a los ítems evaluados.

CONCLUSIONES DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO

Tras la realización de este TFG, consideramos haber dado respuesta a las tres preguntas iniciales: **(1) ¿Por qué o para qué se realizan actividades fuera del aula?, (2) ¿Qué se evalúan en estas actividades?, (3) ¿Cómo se evalúa?** Pues para responderlas hemos recogido y conectado información extraída de la literatura, entrevistas y resultados de una propuesta, que se expondrá a continuación.

A través de la investigación realizada en la Parte I de este TFG, obtuvimos información acerca de las justificaciones de las salidas por parte de maestros, aunque contemplamos diferencias respecto a la coherencia de estos motivos y las evaluaciones que se realizan posteriormente durante la práctica. A pesar de observar en rasgos generales cierta conexión entre la importancia que se le otorgaba a las salidas y la evaluación de esos mismos aspectos, a lo que los maestros de Educación Primaria y especialistas en Educación Física refería, la importancia se enfocaba en beneficios generales, pero las evaluaciones se centraban especialmente en habilidades adquiridas a través de una actividad concreta (como orientación, senderismo...). Aun así, los criterios, técnicas e instrumentos proporcionados podían adaptarse a cualquier contexto.

La SA presentada en este TFG centra su evaluación en el aprendizaje de competencias referentes a la relación con la naturaleza, en lugar de focalizarla en los aprendizajes de los contenidos trabajados. Al utilizar una gran cantidad de instrumentos de evaluación y estar el alumnado poco acostumbrado a evaluar las relaciones que tiene con el medio, contemplamos la incompreensión, rechazo y poca veracidad respecto a la autoevaluación de los discentes; por eso mismo, consideramos que podría haber sido más efectiva la explicación de uno o dos instrumentos, con criterios que abarquen aspectos de lo más general a lo específico. En adición, indicamos la necesidad de adaptar instrumentos, técnicas y criterios de evaluación a la contextualización del aula.

Respecto al rol docente, consideramos más eficiente la evaluación de estos aspectos si realmente son trabajados durante el aprendizaje de algún contenido, pudiendo ofrecer retroalimentación al alumnado de forma diaria. Esto se puede conseguir si, al igual que en el caso del alumnado, la recogida y evaluación de información es práctica durante las sesiones.

De esta manera, y para concluir este apartado, contestaremos con autoridad el nivel de logro de cada uno de los objetivos propuestos para este TFG (resaltados en negrita):

En primer lugar, sí hemos logrado **conocer por qué y para qué se considera importante la EF en la naturaleza**, pues se busca que el alumnado se desarrolle de forma integral gracias al

contacto directo y reiterado con el medio. Los entornos naturales cuentan con un gran abanico de posibilidades de desarrollo para todas las edades, siendo de esta manera un lugar idóneo para trabajar cualquier contenido, competencia, habilidades... No obstante, para lograr que el mismo medio sea capaz de adaptarse a todas las necesidades del alumnado, es imprescindible optar por el juego libre, pues de esta manera cada niño puede autorregular su aprendizaje.

Relacionado con esto, **hemos evaluado el grado de coherencia entre la importancia que se otorga a la EF en la naturaleza y la evaluación que se realiza durante su implementación**, pudiendo diferenciar las respuestas en función del modo en que se utilice la naturaleza: como medio de descubrimiento o para asentar bases de un aprendizaje. Si se utiliza como exponemos en primer lugar, la evaluación que se realiza puede abarcar aspectos generales del desarrollo y de relación con el entorno, gracias a que, para que se produzca el aprendizaje, es imprescindible una relación directa y efectiva con la naturaleza. En cambio, si se utiliza como exponemos en segundo lugar, la evaluación está más centrada en esos aprendizajes previamente explicados en otro espacio, que no necesariamente debe ser natural, y no en la relación que pueda generarse a través de la interacción con el medio, por lo que es indiferente que exista una relación directa y efectiva con la naturaleza. Para lograr una coherencia entre la justificación de las salidas y su práctica, será necesario considerar qué beneficios consideramos que puede generar una propuesta y si realmente coinciden con aquellos que perseguimos al salir al medio natural; al fin y al cabo, un verdadero aprendizaje significativo en la naturaleza debería ser intransferible a otro espacio.

Por último, consideramos parcialmente, que hemos logrado **diseñar, implementar y evaluar una propuesta de EF en la naturaleza de calidad, prestando especial atención a la evaluación**; ya que la eficacia de esta podrá mejorar a partir de una serie de modificaciones. Aunque es cierto que las intenciones en todo momento fueron crear un diseño flexible y adaptado a las necesidades del alumnado, resultó complicado gestionar de forma diaria una gran cantidad de instrumentos de evaluación. Hemos detectado que, para lograr un buen funcionamiento de la sesión y posterior evaluación, es imprescindible saber escuchar y dialogar constantemente con el alumnado, buscando en todo momento el motor de la motivación; deben ser conscientes de la necesidad de implicación, en las actividades y evaluación, para su aprendizaje. Igualmente, para lograr que el foco esté en la mejora de relación con el entorno, es imprescindible realizar actividades que requieran del aprendizaje en y del mismo (por descubrimiento). Para poder cumplir todo esto, resulta necesaria la creación y uso de algún instrumento de evaluación del diseño, que pueda ser autoevaluado (por el docente) y

heteroevaluado (por los discentes); en definitiva, la clave está en utilizar instrumentos, técnicas y criterios de evaluación contextualizados y conocidos por los alumnos, para que comprendan qué se espera de ellos durante estas salidas.

Finalmente, vemos cómo los beneficios de las salidas dependen en gran medida de las decisiones tomadas por el docente. Este será quién considere (1) los motivos por los que decide realizar actividades en la naturaleza, (2) de qué manera cree relevante trabajar en estos espacios para realmente generar los beneficios propuestos, (3) y qué instrumentos, técnicas y criterios decide seleccionar para asegurar una evaluación clara, sencilla y relevante de los aprendizajes, que sirvan para considerar si, efectivamente, se están generando dichos beneficios.

LIMITACIONES DEL TRABAJO

Para la realización de este TFG hemos detectado algunas limitaciones que nos han condicionado o dificultado durante la elaboración del mismo (marcadas en negrita).

En primer lugar, resaltamos el **horario autorizado**. Al tratarse de actividades en las que se requería un desplazamiento, el tiempo dedicado en los mismos podría haber sido más eficiente, pudiendo trabajando contenidos de otras áreas. Esta clase estaba impartiendo en otra materia aspectos relacionados directamente con la naturaleza: seres vivos; no obstante, la programación de esta otra área estaba planificada con anterioridad, por lo que no pudimos fusionar el aprendizaje de ambas. Probablemente, si hubiésemos tenido la oportunidad de modificar el horario de la clase, los aprendizajes podrían haber sido más enriquecedores para las dos materias.

Relacionado con esto, encontramos la realización de **actividades complementarias**. Tal y como se ha expuesto varias veces, al ser una comunidad de aprendizaje activa, a lo largo del curso surgían diferentes propuestas de aprendizaje para el alumnado que repercutía directamente en el horario de las clases de EF. Consecuentemente, los aprendizajes en la SA no fueron continuos, haciendo que tuviésemos que dedicar cierta parte del comienzo a recordar lo que se hizo en la sesión anterior.

Además de esto, consideramos la **calificación** como posible detonante de implicación en la SA. El alumnado está acostumbrado a recibir una calificación, y modifica sus conductas a partir de la nota que le asignan, en lugar de centrarse en la evaluación que puede mejorar o no su aprendizaje. Si hubiésemos añadido una calificación en esta SA, puede ser que las actitudes hubiesen sido distintas; o bien, si el alumnado no recibiese calificaciones en otras actividades, creemos que también podrían haber cambiado los resultados en la SA. Igualmente,

consideramos la ley como principal responsable de esto, pues durante su trayectoria como aprendices han tenido siempre una calificación que, supuestamente, señala el nivel de logro de una competencia o aprendizaje.

Finalmente, y relacionado probablemente con las limitaciones anteriores, consideramos que el hecho de ser **alumna en prácticas** ha repercutido en la autoridad y toma de decisiones. El alumnado únicamente prestaba atención cuando el tutor o directora del centro se encontraban presentes, por lo que dependíamos de estos para el buen funcionamiento de la SA. Probablemente, deberíamos haber trabajado previamente la necesidad de que el alumnado respetase a otros maestros del centro, incluidas las personas en prácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade-Escobar, A., Juárez-Romero, M. I., García-Sedano, F., Padilla-Ramos, L. M. y Vargas-Vázquez, L. (2010). Técnicas e instrumentos para facilitar la evaluación del aprendizaje. *Centro de Enseñanza Técnica y Superior*, Universidad CETYS. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2018/08/Manual-tecnicas-instrumentos-para-la-evaluacion.pdf>
- Araya-Crisóstomo, S. y Urrutia, M. (2022). Uso de metodologías participativas en prácticas pedagógicas del sistema escolar. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(1), 1-16. <https://www.scielo.cl/pdf/pel/v59n2/0719-0409-pel-59-02-00109.pdf>
- Arias-Gallegos, W. y Oblitas-Huerta, A. (2014). Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología. *Academia Paulista de Psicología*, 34(87), 455-471. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94632922010>
- Arribas-Cubero, H. (2003). Formación inicial y permanente en torno a la actividad física en el medio natural (AFMN): una propuesta para diferentes ámbitos educativos. En A. Miguel-Aguado (coord.), *Actividades Físicas en el Medio Natural en la Educación Física Escolar*, pp.21-47. Patronato Municipal de Deportes Ayuntamiento de Palencia.
- Barba-Martín, J. J. (2007). Contratos de aprendizaje en Educación Primaria [ponencia]. En *III Encuentro Proyectos de intervención en red: 3 marzo 2007*. Concejo Educativo.
- Caro-González, F. J. y Díez-Castro, E. P. (2005). Investigación cualitativa asistida por ordenador en economía de la empresa. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 11(2), 45-58. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274120419003>
- Casanova, M. A. (2007a). *Manual de evaluación educativa*. Editorial La Muralla.
- Casanova, M. A. (2007b). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Editorial La Muralla.
- DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- English Outdoor Council (2015). High Quality Outdoor Learning. *English Outdoor Council*. <http://oeapng.info/download/1172/>
- España, E., y Prieto, T. (2009). Educar para la sostenibilidad: el contexto de los problemas socio-científicos. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 6(3),

345-354. <https://www.redalyc.org/>

FDMECYL (2023). *Seguridad y accidentes en Educación en la Naturaleza*. Federación de Deportes de Montaña, Escalada y Senderismo de Castilla y León. <https://www.fclm.com/seguridadjovenes/>

Flórez-Oviedo, N. y González-Penagos, C. (2022). Factores sociodemográficos asociados a las preferencias de metodologías de aprendizaje. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1-18. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/13766/25482>

Freire, H. (2011). *Educación en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. GRAÓ de IRIF, S. L.

Gómez-Encinas, V. (2003). La utilización del reto y la aventura en contextos educativos. En A. Miguel-Aguado (coord.), *Actividades Físicas en el Medio Natural en la Educación Física Escolar*, pp.21-47. Patronato Municipal de Deportes Ayuntamiento de Palencia.

Gómez-Varela, J. (2003). Habilidades de desaliamiento sobre tablas en agua y su didáctica. En A. Miguel-Aguado (coord.), *Actividades Físicas en el Medio Natural en la Educación Física Escolar*, pp.21-47. Patronato Municipal de Deportes Ayuntamiento de Palencia.

Gonçalves, P. (2021). *Café con Edna* [Seminario web]. REEFNAT. https://www.youtube.com/watch?v=cezP27chnvM&ab_channel=Educaci%C3%B3nF%C3%ADsicaenlaNaturaleza

Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á. y González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. <https://doi.org/10.15366/rie2019.12.1.001>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

López-Pastor V. M. y Pérez-Pueyo (2017). Introducción a la creación y uso de escalas descriptivas y rúbricas. En V. M. López-Pastor, y Á. Pérez-Pueyo (coord.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*, pp.92-115. Universidad de León, Secretariado de Publicaciones.

López-Pastor, V. M. (2017). Evaluación formativa y compartida: evaluar para aprender y la

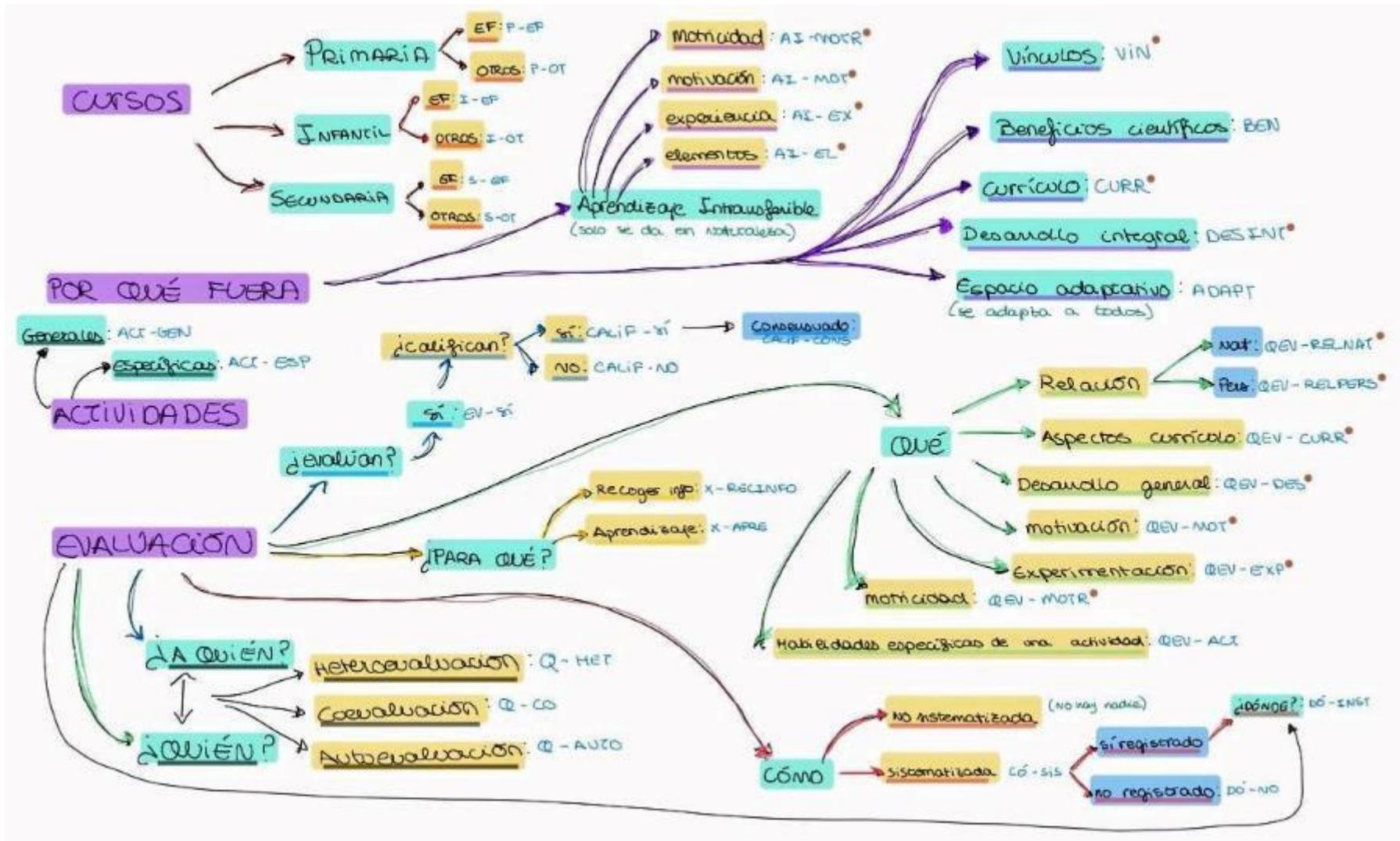
- implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. En V. M. López-Pastor, y Á. Pérez-Pueyo (coord.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*, pp.34-69. Universidad de León, Secretariado de Publicaciones.
- López-Pérez, J. A. y Mínguez-Viñambres, A. (2003). El mapa topográfico y la orientación como base para el trabajo en el medio natural. En A. Miguel-Aguado (coord.), *Actividades Físicas en el Medio Natural en la Educación Física Escolar*, pp.21-47. Patronato Municipal de Deportes Ayuntamiento de Palencia.
- Louv, R. (2018). *Los últimos niños en el bosque. Salvemos a nuestros hijos del trastorno por déficit de naturaleza* (B. Valle, Trad.). Capitán Swing Libros, S. L. (Obra original publicada en 2005).
- Martín-Hierro, L. y Pastor-Seller, E. (2020). El Aprendizaje Basado en el Juego como herramienta socioeducativa en contextos comunitarios vulnerables. *Prisma Social: revista de investigación social*, (30), 88-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7524840>
- Mateo, E., Farnos C. y Saéz-Bondía, M. J. (2021). Educar en contacto con la naturaleza: los patios en los centros educativos de Educación Infantil. En J. A. Marín, J. M. Trujillo, G. Gómez y M. N. Campos, *Hacia un modelo de investigación sostenible en educación* (pp. 26-39). Dykinson, S. L.
- Miguel-Aguado, A. (2003). El aula naturaleza en la educación física escolar en la etapa de educación primaria. En A. Miguel-Aguado (coord.), *Actividades Físicas en el Medio Natural en la Educación Física Escolar*, pp.21-47. Patronato Municipal de Deportes Ayuntamiento de Palencia.
- Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico (s.f.). *Montes de Valsaín y Cabeza de Hierro: historia*. Espacios naturales y Centros. <https://www.miteco.gob.es/es/parques-nacionales-oapn/centros-fincas/valsain/historia.html#:~:text=Valsa%C3%ADn%20fue%20el%20primer%20espacio,por%20el%20rey%20Carlos%20III>
- Mohammadian, M. (2019). Economía del tercer camino: de la teoría de la bioeconomía a la práctica. *Encuentros Multidisciplinares*, (62), 1-21. <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/>

- Navarro, R., Arufe, V. y Sancosmed, E. (2015). Las actividades en el medio natural en la educación física escolar: formación y actitud del profesorado de educación primaria. *Retos*, (27), 122-126, <https://doi.org/10.47197/retos.v0i27.34361>
- Nicholson, S. (s.f.). *La teoría de las piezas sueltas* (P. Vela, Trad). Mamá Extraterrestre. (Obra original publicada en 1971). <https://www.mamaextraterrestre.com/wp-content/uploads/2018/05/La-Teor%C3%ADa-de-Piezas-Sueltas-mam%C3%A1-extraterrestre-1.pdf>
- Otero, E., Navarro, R., Basanta, S. y Carral, D. (marzo, 2014). *Sobre aquello que puede educar la Naturaleza en los escolares: Peter Higgins y el aprendizaje al aire libre* [Presentación de papel] X Congreso Internacional de Ciencias de Deporte y Educación Física, Santiago de Compostela, España. <https://studylib.es/doc/4916128/sobre-aquello-que-puede-educar-la-naturaleza-en-los>
- Pérez-Brunicardi, D. (2018). *Acampada en Educación Infantil. Una oportunidad para la educación integral* [Trabajo Fin de Grado]. OpenAIRE. https://explore.openaire.eu/search/publication?articleId=dedup_wf_001::dc7509f52f0e45993923f0625a765e09
- Pérez-Brunicardi, D. y Martín-del Barrio, M. (2021). *Seguridad y accidentes en educación en la naturaleza*. Federación de Deportes de Montaña, Escalada y Senderismo de Castilla y León [FDMESCYL]. https://www.fclm.com/wp-content/uploads/2022/01/Seguridad_accidentes_Educacion_Naturaleza_2021.pdf
- Pérez-Brunicardi, D., Archilla-Prat, M. T., Benito-Hernando, L., Martín-del Barrio, M. y Velasco-González, V. (2022). Las aulas fuera del colegio. Aprendizajes docentes de tres experiencias educativas en un período singular. *Retos*, (45), 628-641.
- Pérez-Brunicardi, D., Martín-del Barrio, M. y Mariano-Martín, J. (2018). Primeros auxilios en educación física en la naturaleza. *Edmás*, 9(54), 74-88. <http://emasf.webcindario.com>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- REEFNAT (2020). *Manifiesto. Por una educación activa al aire libre. Compensando la educación confinada, digitalizada y sedentaria*. Red Estatal y Asociación Española de Educación Física en la Naturaleza.
- Robertson, J. (2020). *Guía de escuelas en la naturaleza*. La travesía ediciones.

- Sanchez-Lastra M. A., López-Valenciano A., Suárez-Iglesias D., Ayán C. (19 de mayo de 2022). Estimación del aumento global del tiempo de sedentarismo durante los confinamientos de la COVID-19: una revisión sistemática y un metanálisis. *Revista Española de Salud Pública*, 96, https://www.sanidad.gob.es/biblioPublic/publicaciones/recursos_propios/resp/revista_cdrom/VOL96/REVISIONES/RS96C_202205042.pdf
- Tejedor-Lorenzo, J. C. (2003). Aplicación curricular de las actividades en el medio natural a través de la educación física escolar. En A. Miguel-Aguado (coord.), *Actividades Físicas en el Medio Natural en la Educación Física Escolar*, pp.21-47. Patronato Municipal de Deportes Ayuntamiento de Palencia.
- Universidad de Valladolid (2023). Guía General Trabajo Fin de Grado 22-23. *Facultad de Educación Segovia*.
- Vaca-Escribano, M. J. y Cartón-Revuelta, J. (2003). Trasladar la escuela durante una semana a un albergue en plena naturaleza. En A. Miguel-Aguado (coord.), *Actividades Físicas en el Medio Natural en la Educación Física Escolar*, pp.21-47. Patronato Municipal de Deportes Ayuntamiento de Palencia.
- Wauquiez, S., Barras, N. y Henzi, M. (2021). *La escuela a cielo abierto* (E. Troya-Ortega y F. Godino-Roca, Trad.) La Travesía ediciones. (Obra original publicada en 2019).

ANEXOS

ANEXO I. Red de Categorías



ANEXO II. Vaciado

ETAPA Y MATERIAS

P-EF	<p>S1- Pues en la asignatura de Educación Física y actualmente en todos los cursos en los que imparto pues intento que haya una parte de actividades en el medio natural</p> <p>S2- Realizo actividades fuera del aula en el área de Educación Física en los cursos de 1º y 2º</p> <p>S8- Imparto el área de Educación Física en toda la etapa de Primaria. Intento ponerlas en práctica desde el inicio de la Primaria. Que los primeros cursos, con los alumnos más pequeños lo hago de forma ocasional e intento aumentar el número en relación al aumento de la edad del alumnado.</p> <p>S9- Este año estoy en un pueblo pequeñito en el que hay solo 13 alumnos y nos repartimos a los alumnos en dos aulas así que en mi aula están los de infantil hasta 3º de Primaria. Lo que hacemos conjuntamente con la otra tutora es salir todos los viernes y ahí salimos todos juntos desde las 11 de la mañana hasta las 14h que nos vamos.</p> <p>S10- Nosotros realizamos dos tipos: una desde el área de EF; yo estos últimos cursos estoy dando a los cursos más mayores (5º y 6º) pero también incluimos a los de 4º y 3º.</p>
P-OT	<p>S1- en el resto de asignaturas pues yo creo que en Conocimiento del Medio, Ciencias Naturales, siempre que he podido y he visto que tenía cierta coherencia con lo que se estaba dando pues he salido, lo he hecho.</p> <p>S2- en diferentes áreas en el curso de 6º de Primaria apoyándome en la posibilidad que me da el ser tutor de este último curso</p> <p>S6- Soy tutora de los cursos 4º, 5º y 6º en cualquier asignatura, desde ciencias, plática, lengua, mates...</p> <p>S10- Fuera del área de EF siempre intentamos también plantear que sean complementarias para el cole.</p> <p>S11- Curso en el que decido hacer las actividades en el medio natural, suelo aprovechar el grupo con el que tengo tutorías para no descuadrar demasiado; sobre todo de ciencias, pero utilizo las que me hagan falta.</p>

I-EF

S1- en todos los cursos en los que imparto pues intento que haya una parte de actividades en el medio natural

S9- El curso pasado fui profesora de apoyo en el cole de Palazuelos de dos unidades; había un curso de 3 años y les daba psicomotricidad. Aprovechábamos las horas de psico para salir fuera del aula a un entorno cercano que hay alrededor del colegio 1 hora a la semana. Este año estoy en un pueblo pequeñito en el que hay solo 13 alumnos y nos repartimos a los alumnos en dos aulas así que en mi aula están los de infantil hasta 3º de Primaria. Lo que hacemos conjuntamente con la otra tutora es salir todos los viernes y ahí salimos todos juntos desde las 11 de la mañana hasta las 14h que nos vamos.

I-OT

S3- El curso en el que yo realizo las actividades en el medio natural es en el primer ciclo de Educación Infantil con niños desde los 1 hasta los 3 años.

S5- Soy profe de Educación Infantil, entonces yo en función del curso con que me toque, pues lo hago; tanto en 3, como en 4 como en 5. Los tres cursos lo hacen, adaptado cada uno a sus características, sus necesidades y demás, pero todos salen.

S7- Mis cursos son 1º, 2º y 3º de infantil, puesto que es un aula multinivel, y vamos gran parte de la mañana de los viernes.

S9- Yo soy maestra de Educación Infantil y soy interina con lo cual depende del año que esté y dónde esté realizo actividades o no porque depende de lo que me toque dar y también el nivel.

S-EF

S4- Imparto Educación Física en secundaria en diferentes cursos y lo incluyo en todas

S8- Imparto el área de Educación Física en el primer ciclo de la ESO. intento aumentar el número (de veces en contacto) en relación al aumento de la edad del alumnado.

S-OT

S4- cuando hacía clases de biología y geología también en primero de la eso también lo incluía como actividades en la naturaleza; a veces haciendo cosas transversales con otras.

POR QUÉ ACTIVIDADES FUERA DEL AULA

AI-EX

S1- Por lo que nos aporta y que no tiene el aula

S3- Adquiere una mayor experimentación y mejores descubrimientos.

S4- Porque creo que dan vivencias, experiencias que en el aula no tendría sentido y no te las aportaría. Es mucho más rico cuando las desarrollas en el medio natural.

S5- Porque este tipo de actividades favorece que muchos aspectos que dentro del aula tienes que organizarlos y dirigirlos, se den de manera libre y natural. Será mejor trabajarlo fuera del aula que lo podemos ver, que dentro del aula con imágenes o con el ordenador.

S8- Considero que estas actividades son de carácter fundamental por las posibilidades que ofrece pues a nivel académico como a nivel persona

S11- Me parece fundamental ya que hay aprendizajes que por mucho que queramos enseñarles dentro de clase es imposible que las aprendan, entonces hay que salir fuera y ponerse manos a la obra; intentar que eso que les has explicado dentro de clase hay que intentar llevarlo a cabo fuera. Por ejemplo, en orientación es muy bonito explicarles los mapas, pero si luego no salen fuera a que trabajen con mapas en espacios más amplios pues al final el contenido no va a ser trabajado.

S9- Considero que es importante hacer este tipo de actividades, porque les enriquece muchísimo; porque montones de estímulos y de actividades que es cierto que se podrían hacer en el aula, se enriquece muchísimo más si se hace en el medio natural; porque incluso aunque los niños vivan en pueblos no están muy habituados a salir al campo. Necesitan estar en la calle, necesitan estar en contacto con el medio natural porque no están habituados

AI-MOTR

S3. Porque el niño adquiere una coordinación motora.

S5. Por ejemplo, en infantil se crean circuitos de psicomotricidad para trabajar el salto, el equilibrio, la carrera, la coordinación... pues todo eso nos lo da una saluda al medio natural sin tener que hacer nada más que salir a andar, llegar a un sitio, explorar , buscar... eso ya lo estamos trabajando desde el principio.

S7- Creo que ofrece unas posibilidades motrices y de relación que no se dan en el aula, además de proporcionar una serie de aprendizajes de forma natural y espontánea.

AI-EL

S1- En el resto de áreas porque hay muchas cosas en el medio natural que no hay en el aula.

S2- Porque allí, sobre todo en el entorno natural hay una serie de elementos que favorecen la aparición de un aprendizaje más significativo.

S5- Por ejemplo estoy trabajando las mariquitas, pues será mejor salir, buscar las mariquitas, que llevar yo una mariquita a la clase, por ejemplo; que se puede hacer después para hacer un trabajo de investigación y profundizar en esos aspectos que quieres trabajar, pero sales y ellos ya van a aprender dónde la han encontrado, en qué tipo de planta, cómo es, qué características tienen, qué color... estás trabajando pues todos los aspectos que piden en infantil estando en contacto con la naturaleza

AI-MOT

S1- La actividad física en el medio natural pues por toda la incertidumbre que conlleva el medio natural que el aula, gimnasio o patio no tienen

S2. Y con la idea de que tenemos que diseñar unas situaciones de aprendizaje que estén contextualizadas, que sean motivadoras y que atiendan a la interdisciplinariedad de la etapa.

S3- beneficios que están abalados de manera científica en la salud, autoestima, motivación que la larga a los niños con el tiempo le va a suponer beneficios también a nivel académico y a nivel de desarrollo intelectual

BEN

S3- beneficios que están abalados de manera científica en la salud, autoestima, motivación que la larga a los niños con el tiempo le va a suponer beneficios también a nivel académico y a nivel de desarrollo intelectual

VIN

S4- Porque creo que aportan la conexión con el mundo real, más allá del aula

S6- Es importante conectar con la naturaleza para tener conocimientos más directos, enfocar la atención y estar más receptivos, despertar el interés y crear mejores vínculos entre los alumnos además de mejorar la interiorización de contenidos y valorar el medio natural

CURR

S2. Facilitan la contextualización del aprendizaje en línea con lo que se espera ahora en el nuevo decreto. Y con la idea de que tenemos que diseñar unas situaciones de aprendizaje que estén contextualizadas, que sean motivadoras y que atiendan a la interdisciplinariedad de la etapa

S5. También sabemos que en infantil todo es una metodología muy globalizada, todo va unido y luego se dan muchos aspectos que tienes que trabajar del medio: el clima, el ciclo del agua, las estaciones, la flora, la fauna...

S10. Las consideramos muy importantes. Fuera del aula se pueden ver aspectos muy importantes con los alumnos y más ahora con el tema competencial; el tema de aprender a aprender, manifestaciones culturales, etc.

DESINT

S5. Favorecen aspectos de socialización, el trabajo en equipo, la coordinación, la ayuda, lenguaje, vocabulario, digamos que estas actividades favorecen todo el desarrollo integral que se pide en la etapa de educación infantil

S8. Le aporta valores y el contenido es muy motivador tanto para el docente como para el discente

ADAPT

S2. Y con la idea de que tenemos que diseñar unas situaciones de aprendizaje que estén contextualizadas, que sean motivadoras y que atiendan a la interdisciplinariedad de la etapa

S9. Además, este año que salimos todos [infantil-primaria] pues se pueden hacer un montón de cosas fuera y con edades diferentes.

ACTIVIDADES REALIZADAS

ACT-GEN

S1. A mi me gusta el primer día de clase salir a la montaña o campo a dar un paseo, llegar a algún sitio, jugar a algo y volver al cole.

S3. Salimos al campo. Por suerte es una escuela infantil que está en un entorno natural bastante bueno para ello y lo que hacemos son rutas, salimos al campo, vemos a los animales, vamos viendo cómo cambian las estaciones del año, los cambios que se producen en la naturaleza.

S5. También nos permite salir a conocer el pueblo; en mi caso es pueblo, pero vamos, cualquier entorno, las profesiones, las personas que tenemos allí, y bueno pues, todos los aspectos generales

S9. El año que lo hacía en el cole grande con psicomotricidad solamente el que vean un espacio por el que pasan cada día y que puedan realizar ciertas actividades fuera del aula investigando y motivizmente les enriqueció mucho el trepar, subir, bajar... Salimos lejos porque somos dos personas. Cuando salía yo sola luego era bastante libre.

S11. Dentro de la unidad del medio natural me la planteé a lo largo de todo el curso

ACT-ESP

S1. Luego hay actividades más específicas de actividad en el medio natural como puede ser la orientación.

S5. Estás trabajando pues todos los aspectos que piden en infantil estando en contacto con la naturaleza. Si por ejemplo estoy trabajando las mariquitas, pues será mejor salir, buscar las mariquitas, que llevar yo una mariquita a la clase, por ejemplo; sales y ellos ya van a aprender dónde la han encontrado, en qué tipo de planta, cómo es, qué características tienen, qué color...

S9. Cuando salía yo sola al principio hacíamos algún juego o actividad dirigida.

S10. Siempre hacemos actividades en el medio natural: bicicleta, orientación, juegos de pistas, rastreo... y vamos aumentando un poco la dificultad en función del curso. Para todo el cole este año vamos a plantear una salida a la Cañada Real que vamos a intentar juntarnos con la gente de Torrecaballeros o Palazuelos. Tienen un carácter interdisciplinar: conocer la cacera, conocer la cañada, tiene un poco más que ver con CCNN o CCSS. Nosotros las actividades complementarias de mucha índole: física, culturales... las consideramos muy importantes y todos los trimestres nuestra PGA están recogidas actividades para toda Primaria e Infantil.

S11. He hecho actividades de orientación, de marchas, escalada, salidas con la bici

EVALUACIÓN

EV-SÍ

S1. Creo que evaluar se evalúa todo.

S2. Sí evaluó estas actividades.

S3. En nuestra escuela las evaluamos.

S4. Las evaluó.

S5. Nosotras evaluamos. Yo sí tengo en cuenta este tipo de actividades en el medio natural para evaluarles.

S6. Sí las evaluó.

S7. Sólo las evaluó

S8. Evalúo todas y cada una de las actividades que pongo en práctica en el desarrollo de mis

S9. Sí se evalúan

S10. Estas actividades más generales, siempre en los ciclos se hace una evaluación. Las actividades en el medio natural planteadas desde la EF sí se califican.

S11. Sí que las evalúo

CALIF-SÍ

S1. Luego hay actividades más específicas como pueden ser la orientación, son unos contenidos más específicos que se califican en base a los criterios de cómo ha salido o si se sabe orientar o no, saber leer el mapa o no y también la relación con sus compañeros.

S2. También las califico. Durante una situación de aprendizaje o una secuencia didáctica en la que estamos trabajando en el entorno, en ocasiones lo que hacemos califica para el área de Lengua y Educación Física, en otras sólo para el área de lengua, en otras para el área de matemáticas, en otras se trata de un proyecto significativo y pondera a todas las áreas, en fin, eso depende de la contextualización y de lo que estemos llevado adelante

S4. Las califico

S6. Sí califico.

S8. Utilizo el sistema de calificación numérico abierto que propone el cuaderno Séneca dado que nosotros en el centro utilizamos esta herramienta para evaluar.

S10. Las actividades en el medio natural planteadas desde la EF sí las calificamos.

CALIF-CONS

S2. También consensuo con ellos especialmente en 6º (aunque también lo hago en segundo y a veces también en 1º) a qué asignaturas pondera las calificaciones que se obtengan en las distintas iniciativas que surgen en el entorno, es decir, durante una situación de aprendizaje o una secuencia didáctica en la que estamos trabajando en el entorno, en ocasiones lo que hacemos califica para el área de Lengua y Educación Física, en otras sólo para el área de lengua, en otras para el área de matemáticas, en otras se trata de un proyecto significativo y pondera a todas las áreas, en fin, eso depende de la contextualización y de lo que estemos llevado adelante

CALIF-NO

S1. Otra cosa es cómo se califica. Me parece que es mucho más complicado; bueno no sé si más complicado, dado que habría que marcar un poco cuáles son las actividades que se acoplan a esas salidas

S3. No las calificamos que como digo es una escuela infantil.

S7. Sólo las evalúo.

S9. No es que se califique.

S10. No se hace una calificación [en las actividades de toda la escuela].

QEV-CURR

S2. Evalúo los criterios de aprendizaje de las áreas que utilizo que están desglosados en indicadores de logro.

S4. Aquí trabajaría las competencias, no solo las motrices/físicas, sino también las competencias sociales y las competencias personales. A veces también incluyo cosas de la competencia digital; siempre las tengo en cuenta, pero no es la que más peso tiene.

S5. Evalúas un ítem general, que es por ejemplo, si coordina sus movimientos

S8. La evaluación que llevo a cabo es una evaluación criterial tal y como propone la herramienta séneca y que en este curso escolar por primera vez los cursos impares esta evaluación criterial parte de las competencias.

S9. Tienes unos ítems que tienes que evaluar, que observas cómo se relacionan, el cómo están en el medio natural o en la actividad que tú estás haciendo con ellos.

QEV-RELNAT

S3. hacen descubrimientos, si se van atreviendo a subirse a los árboles

S6. Evalúo si han aprovechado los recursos naturales

S9. Nos fijamos más en el cómo se relacionan tanto entre ellos como con el medio.

QEV- RELPERS

S1. Son un componente más social: de cómo están y cómo se desarrolla la actividad; si no hay mucho problema pues perfecto y es lo que busco y suele suceder. Luego hay actividades más específicas de actividad en el medio natural como puede ser la orientación, se califican en base a la relación con sus compañeros

S3. cómo socializan entre ellos,

S4. Desde aspectos cognitivos, es decir, los aprendizajes que suponen para los alumnos en este caso; los sociales. Competencias sociales y personales.

S5- colaboraba en actividades al aire libre

S9. Nos fijamos más en el cómo se relacionan tanto entre ellos como con el medio. Te ayudan a evaluar otras que tú estás haciendo en clase: cómo se desenvuelven, cómo se desarrollan entre ellos.

S11. También evalúas cómo son capaces de trabajar en grupo.

QEV-MOT

S3. Evaluamos el cómo se lo han pasado los niños, el disfrute de los niños.

S5. si mostraba interés

S6. Evalúo si han disfrutado

S9. Nos fijamos más en el disfrute, propongan actividades. Observas cómo están en la actividad que tú estás haciendo con ellos.

S10. Los criterios que evaluamos tienen que ver con la participación y la organización, porque normalmente hacemos a los chavales partícipes de hacerlo.

S11. Que me gusta que ellos den su opinión sobre lo que hemos hecho para ver si les ha gustado o no, qué cosas se pueden mejorar, qué cosas cambiarían, me sirve como retroalimentación de cara al siguiente curso y ver qué cosas tengo que cambiar y no

QEV-EXP

S6. Evalúo si la experiencia ha sido positiva o no.

	<p>S9. Nos fijamos más en que experimenten.</p> <p>S10. Nuestra calificación no depende de eso, sino del trabajo previo y de la participación en la misma.</p>
<i>QEV-DES</i>	<p>S3. Evaluamos los beneficios que van adquiriendo los niños. Luego cuando hacemos rutas (de hasta 6km), vamos evaluando cuándo podemos meterle más, si se cansa el alumnado, cómo mejoran en su motricidad, los descubrimientos que van haciendo, cómo socializan entre ellos, hacen descubrimientos, si se van atreviendo a subirse a los árboles.</p> <p>S4. Y los de desarrollo personal</p> <p>S9. te ayudan a evaluar otras que tú estás haciendo en clase: cómo se desenvuelven, cómo se desarrollan entre ellos</p>
<i>QEV-MOTR</i>	<p>S3. vamos evaluando cómo mejoran en su motricidad, si se van atreviendo a subirse a los árboles</p> <p>S4. Trabajaría las competencias, no solo las motrices/físicas</p>
<i>QEV-ACT</i>	<p>S1. Luego hay actividades más específicas de actividad en el medio natural como puede ser la orientación; pues esos son unos contenidos más específicos que se califican en base a los criterios de cómo ha salido, o si se sabe orientar o no orientar, sabe leer el mapa, no sabe leer el mapa y también la relación con sus compañeros.</p> <p>S4. Utilizo bases de orientación para hacer la previa</p> <p>S6. Evalúo si han aprendido</p> <p>S8. Evalúo todas y cada una de las actividades que pongo en práctica en el desarrollo de mis sesiones.</p> <p>S10. Si planteamos una ruta en bicicleta, que trabajen con planos. No es la habilidad motriz, porque hay chavales que manejan muy bien la bicicleta y otros no tanto; nuestra calificación no depende de eso, sino del trabajo previo y de la participación en la misma.</p>
<i>X-RECINFO</i>	<p>S1. Simplemente para evaluar al grupo: para ver cómo se comportan, cómo se relacionan entre ellos.</p> <p>S9. En el caso en que salía yo sola, estaba todo el rato observando la evolución</p>

X-APRE

S2. Este tipo de evaluaciones me permiten hacer una valoración continua de cómo han ido las actividades, de cómo se han sentido los alumnos a través de jugar a hacer analogías con elementos, con imágenes e incluso con sonidos o música

S3. Lo tratamos en la escuela y vemos qué hay que mejorar. Qué cosas debemos mejorar y qué cosas debemos mantener, o tenemos que cambiar, cómo las cambiamos; vamos tomando de ahí un poco una selección

CÓ-SIS

S1. Luego hay actividades más específicas de actividad en el medio natural como puede ser la orientación; pues esos son unos contenidos más específicos que se califican en base a los criterios de cómo ha salido, o si se sabe orientar o no orientar, sabe leer el mapa, no sabe leer el mapa y también la relación con sus compañeros. Simplemente observo: normalmente es la observación directa.

S2. Evalúo los criterios de aprendizaje de las áreas que utilizo que están desglosados en indicadores de logro. Procuero que esos indicadores de logro siempre que se pueda, sean consensuados con el alumnado, así como el instrumento de evaluación que utilizemos e incluso la técnica. [evaluación participativa]

S3. Evaluamos el desarrollo de la actividad

S4. Intento utilizar diferentes instrumentos de evaluación. Utilizo bases de orientación para hacer la previa, rúbricas de autoevaluación al final de las sesiones, rúbricas de coevaluación al final de algunas sesiones, la heteroevaluación que es la que yo aplico y a veces hago cuadernos de aprendizaje. Utilizo también dianas, el co-rubriks y ahora no me sale ninguna más, pero sí, habrá alguna más que utilizo

S5. Como esto es diferente [EI], nosotras cuando evaluamos, evaluás un ítem general, que es por ejemplo, si coordina sus movimientos. Pues yo sí tengo en cuenta este tipo de actividades en el medio natural para evaluarles, pero digamos que no hay un ítem o un criterio de diga "colabora en actividades en el aire libre", bueno con la nueva ley estamos viendo cómo volver a meterlo y cómo ponerlo; antes que eran lo ítems un poco más abiertos sí que poníamos si colaboraba en actividades al aire libre, si mostraba interés por actividades en contacto con la naturaleza y ese tipo de criterios. Todo a partir de observación directa; en mi cole como tenemos poquitos todo es mucho de observación directa

S6. Evalúo si han aprovechado los recursos naturales, si han disfrutado y aprendido y si la experiencia ha sido positiva o no. Uso la observación directa.

S7. Mediante la observación evalúo si es conveniente la actividad, qué variaciones se conveniente realizar, posibles actividades nuevas... A través de la observación directa y programación de actividades según lo observado

S8. La evaluación que llevo a cabo es una evaluación criterial tal y como propone la herramienta séneca y que en este curso escolar por primera vez los cursos impares esta evaluación criterial parte de las competencias

S9. No es que establezcamos unos criterios concretos de evaluación. Como tenemos muy claro lo que queremos hacer, pues eso es lo que evaluamos. Nos fijamos más en el cómo se relacionan tanto entre ellos como con el medio, el disfrute, el que experimenten, propongan actividades... No tanto que nos planteemos unos criterios y los escribamos. ¿Estaría bien? Seguramente, nos ayudaría, pero el trajín del día a día hace que no lo hagamos. En el caso en que salía yo sola, estaba todo el rato observando el cómo lo veía y la evolución. Así como instrumento, la observación

S10. Los criterios que evaluamos tienen que ver con la participación y la organización, porque normalmente hacemos a los chavales partícipes de hacerlo.

S11. intento utilizar unos criterios de evaluación con los que relleno la hoja de observación

DÓ-NO

S1. A mí me gusta el primer día de clase salir a la montaña o campo a dar un paseo, llegar a algún sitio, jugar a algo y volver al cole y simplemente para evaluar al grupo: para ver cómo se comportan, cómo se relacionan entre ellos. Creo que evaluar se evalúa todo. Otra cosa es cómo se califica. Evaluar como recogida de información, sí. Mucho componente que voy a atribuir yo personalmente en el medio natural, son un componente más social: de cómo están y cómo se desarrolla la actividad; si no hay mucho problema pues perfecto y es lo que busco y suele suceder. [Actividad que únicamente recoge información sin anotarla para ver las distintas relaciones]

DÓ-INST

S1. Simplemente observo: normalmente es la observación directa. Volviendo al caso de la orientación pues a lo mejor materiales que se generan para ese tipo de actividades como puede ser el mapa o la hoja de registro de salidas o cosas que tenga que ir apuntando, los puntos a los que tienen que llegar o si han tickado a los diferentes sitios y demás; luego normalmente en un cuaderno voy apuntando cosas si lo considero necesario.

S2. Llevamos cuadernos de campo, entonces, a través de los cuadernos de campo y anotaciones, vamos anotando todo lo que vamos viendo a lo largo del día con los niños, lo que va sucediendo, lo que van haciendo. Utilizo distintas técnicas y distintos instrumentos: las rúbricas, las escalas de Likert, las listas de cotejo (ya estas son para un uso casi exclusivo mío) y utilizo algo que viene de una

metodología, de una forma de ver la enseñanza y de un programa que se llama “filosofía para niños”; dentro de este programa utilizamos un tipo de evaluación que se llama “evaluación figuro-analógica”.

S3. a través de un DAFO, a través de listas de control, qué cosas debemos mejorar y qué cosas debemos mantener, o tenemos que cambiar, cómo las cambiamos; vamos tomando de ahí un poco una selección

S4. Intento utilizar diferentes instrumentos de evaluación. Utilizo bases de orientación para hacer la previa, rúbricas de autoevaluación al final de las sesiones, rúbricas de coevaluación al final de algunas sesiones, la heteroevaluación que es la que yo aplico y a veces hago cuadernos de aprendizaje. Utilizo también dianas, el co-rubriks y ahora no me sale ninguna más, pero sí, habrá alguna más que utilizo

S5. Como mucho algún registro en un cuaderno e ir anotando de cada alumno cómo va y cómo se desarrolla. Todo a partir de observación directa; en mi cole como tenemos poquitos todo es mucho de observación directa

S6. El registro de datos; las fichas de trabajo y observación de los alumnos; reflexiones conjuntas y valoraciones de los alumnos. Uso la observación directa.

S8. Utilizo el sistema de calificación numérico abierto que propone el cuaderno Séneca dado que nosotros en el centro utilizamos esta herramienta para evaluar. Entre los principales instrumentos que utilizo destacaría la rúbrica de evaluación, los registros de observación, la lista de control, los registros anecdóticos, y un largo etcétera porque en realidad utilizamos muchos instrumentos

S9. Sí que anotaba en el cuaderno cambios pero, así como instrumento, la observación

S10. Cuando hacemos esas actividades que son de planificarlas previamente les damos una rúbrica con lo que tienen que hacer y luego a la vez hacemos alguna lista de cotejo de participación, algunas cosas que veamos destacables de la actividad también se reflejan. Fundamentalmente es una rúbrica que tienen previamente a lo que tienen que plantear.

S11. De cada una de las salidas intento hacer una evaluación utilizando, en un principio una rúbrica y al final intento utilizar unos criterios de evaluación con los que relleno la hoja de observación

Q-HET

S1. Tienes unos ítems que tienes que evaluar, que observas cómo se relacionan, el cómo están en el medio natural o en la actividad que tú estás haciendo con ellos.

S3. Evaluamos los beneficios que van adquiriendo los niños, el cómo se lo han pasado los niños, el disfrute de los niños. Vamos viendo si las actividades son buenas, si van beneficiando, qué tenemos que cambiar en cada actividad, qué tenemos que mejorar, cómo ayuda al niño una actividad que otra no le está ayudando tanto. Evaluamos el desarrollo de la actividad

S4. La heteroevaluación que es la que yo aplico.

S5. Pues yo sí tengo en cuenta este tipo de actividades en el medio natural para evaluarles.

S6. Evalúo si han aprovechado los recursos naturales, si han disfrutado y aprendido y si la experiencia ha sido positiva o no. Uso la observación directa; el registro de datos; las fichas de trabajo y observación de los alumnos; reflexiones conjuntas y valoraciones de los alumnos.

S8. Evalúo todas y cada una de las actividades que pongo en práctica en el desarrollo de mis sesiones. Entre los principales instrumentos que utilizo destacaría la rúbrica de evaluación, los registros de observación, la lista de control, los registros anecdóticos, y un largo etcétera porque en realidad utilizamos muchos instrumentos

S9. Todo tipo de actividades que te lleva a una observación del alumno hace que te des cuenta de ciertas cosas que luego te ayudan a evaluar otras que tú estás haciendo en clase: cómo se desenvuelven, cómo se desarrollan entre ellos.

S11. De cada una de las salidas intento hacer una evaluación utilizando, en un principio una rúbrica y al final intento utilizar unos criterios de evaluación con los que relleno la hoja de observación. [Evaluamos] tanto yo como los propios alumnos. Que me gusta que ellos den su opinión sobre lo que hemos hecho para ver si les ha gustado o no, qué cosas se pueden mejorar, qué cosas cambiarían, me sirve como retroalimentación de cara al siguiente curso y ver qué cosas tengo que cambiar y no

Q-CO

S4. Coevaluación al final de algunas sesiones.

Q-AUTO

S2. Un programa que se llama “filosofía para niños”; dentro de este programa utilizamos un tipo de evaluación que se llama “evaluación figuro-analógica”. [Niños evalúan sus sentimientos frente a la sesión]

S4. Autoevaluación al final de las sesiones.

S6. Uso la observación directa; el registro de datos; las fichas de trabajo y observación de los alumnos; reflexiones conjuntas y valoraciones de los alumnos. También si la actividad ha sido adecuada y si el tiempo y espacio han sido adecuados.

S7. Mediante la observación evalúo si es conveniente la actividad, qué variaciones se conveniente realizar, posibles actividades nuevas...

S8. Entre los principales instrumentos que utilizo destacaría la rúbrica de evaluación, los registros de observación, la lista de control, los registros anecdóticos, y un largo etcétera porque en realidad utilizamos muchos instrumentos.

S9. Este año que salimos dos profesoras pues constantemente estamos comentando tanto el qué hacemos, qué hemos hecho antes, qué hemos visto mejor, peor... Como tenemos muy claro lo que queremos hacer, pues eso es lo que evaluamos. Se evalúa lo que se hace para seguir programando, como para mejorarlas, modificarlas...

S11. De cada una de las salidas intento hacer una evaluación utilizando, en un principio una rúbrica y al final intento utilizar unos criterios de evaluación con los que relleno la hoja de observación. Me gusta que ellos hagan una autoevaluación. // Qué cosas se pueden mejorar, qué cosas cambiarían, me sirve como retroalimentación de cara al siguiente curso y ver qué cosas tengo que cambiar y no. Depende del tipo de actividad. Cuando he salido fuera he hecho actividades de orientación, de marchas, escalada, salidas con la bici; dependiendo de la actividad que sea, los aspectos que evalúo son unos u otros. Por ejemplo, en la orientación, lo que evalúo es lo que he trabajado con ellos, si hemos trabajado con los mapas, si luego nos vamos a un parque, evalúo que sepan orientarse con el plano, que encuentren las balizas, etc. Y todo lo que hemos ido viendo en clase

ANEXO III. Aprendizajes, criterios e instrumentos de evaluación consensuados

Aprendizajes	Criterios de evaluación	Instrumentos
Conceptos vegetación	Reconocer la vegetación que se ha comentado a lo largo de las sesiones. Realizar posibles hipótesis a características que observa en la naturaleza o de la vegetación. Establecer relaciones entre los elementos y/o situaciones de la naturaleza.	Cuaderno de campo (docente)
Actitudes de respeto en la naturaleza	Hablar en un tono moderado sin espantar a la fauna ni generar contaminación auditiva. Conservar y cuidar la vegetación, sin arrancarla. Respetar la intimidad de los animales, sin molestarlos ni darles de comer. Recoger los residuos generados y otros que puedan encontrarse contaminando la naturaleza. Hacer uso de las infraestructuras sin contribuir a su deterioro o derrumbe.	Lista de cotejo.
Explicación de actividades	Escuchar atentamente las explicaciones. Evitar distraerse con otras personas o elementos. Respetar los turnos de palabra. Levantar la mano si se tienen dudas. Preguntar dudas contextualizadas.	Lista de cotejo
Realización de actividades	Respetar a los compañeros (sin insultar, pegar...). Dialogar sin alzar el tono de voz. Respetar las decisiones y opiniones de los compañeros/as. Participar activamente en la actividad, esforzándose para hacerla correctamente. Cooperar con el resto de compañeros/as. Expresar de forma clara las ideas. Preocuparse por los compañeros/as.	Diana
Reflexión general de la sesión.	VARIABLES INTERNAS. Fortalezas. Capacidades, mejor, aptitudes y actitudes. VARIABLES INTERNAS. Debilidades. Cuesta, mejorar, actitud. VARIABLES EXTERNAS. Oportunidades. Circunstancias que podemos aprovechar. VARIABLES EXTERNAS. Amenazas. Acciones externas a mí que me pueden afectar.	DAFO

	Sentimientos	Evaluación figuro-analógica
Aprendizaje adquirido	Qué sé, qué quiero saber, qué he aprendido	Rutina de pensamiento
Vestimenta y mochila	Reconocer los distintos tipos de meteorología generales que puede haber (3 vistos). Seleccionar correctamente la indumentaria dependiendo de la meteorología. Enumerar acertadamente los elementos imprescindibles que debemos llevar en la mochila.	Cuaderno de campo (docente)
Botiquín	Reconocer qué elementos imprescindibles debe haber. Características que debería tener el botiquín. Saber para qué se usa cada elemento que trae.	Cuaderno de campo (docente)
Accidentes	Reaccionar positivamente ante un accidente: no paralizarse. Saber los pasos básicos a seguir y trabajados. Rectificar si se cometen errores. Utilizar adecuadamente los utensilios (en caso necesario). Ayudar constantemente manteniendo la calma.	Vídeo (docente)

ANEXO IV. Tabla diseño y rediseño

En la primera columna aparece el día y tiempo finalmente establecidos. En la segunda columna, aparece el planteamiento inicial de esta SA; como vemos, está indicada la temporalización y actividades. En la tercera columna, aparecen aquellas actividades que finalmente logramos realizar en un día.

En las dos últimas columnas aparecen remarcadas con colores aquellas actividades que no pudieron realizarse (señaladas también con “NO”), las que tuvieron que añadirse al día siguiente (acompañadas de “**”) y las que se quedaron “sin acabar” ese mismo día (indicadas con “S/A”).

Planteamiento inicial

Implementación final

<i>10 de abril – 1h</i>	<p>(15 min.) Acordar aprendizajes en el patio.</p> <p>(15 min.) Hacer grupos e ir al puente cercano y pensar criterios.</p> <p>(15 min.) Acordar en el puente cercano criterios e instrumentos de evaluación.</p> <p>(15 min.) Volver al cole.</p>	<p>Acordar aprendizajes en el patio.</p> <p>Hacer grupos e ir al puente cercano y pensar criterios.</p> <p>Acordar en el puente cercano los criterios de evaluación.</p> <p>Volver al cole conociendo distintos instrumentos de evaluación.</p> <p>Acuerdo instrumentos de evaluación.</p>
<i>14 de abril – 1:30h</i>	<p>(15 min.) Ir hacia una pradera e informar de cómo ha quedado la evaluación.</p> <p>(10 min.) Búsqueda relevos prendas y acordar a qué tipo de meteorología pertenece.</p> <p>(5 min.) Evaluar las respuestas y explicar infografía 8.</p> <p>(10 min.) Almuerzo.</p> <p>NO (15 min.) Encontrar y resolver adivinanzas de elementos de la mochila.</p> <p>NO (5 min.) Evaluar las respuestas y explicar cuarta parte de la infografía 8 de FDMESCYL.</p> <p>(15 min.) Volver de una pradera.</p> <p>(5 min.) Asamblea con evaluación.</p>	<p>Ir hacia una pradera e informar de cómo será definitivamente la evaluación.</p> <p>Relevos para buscar prendas y acordar a qué tipo de meteorología pertenece.</p> <p>Evaluar las respuestas y explicar la infografía 8 de FDMESCYL.</p> <p>Almuerzo y volver de una pradera.</p> <p>Asamblea con evaluación.</p>

<p style="text-align: center;"><i>21 de abril – 1:30h</i></p>	<p>(15 min.) Ir hacia una pradera almorzando.</p> <p>** (15 min.) Encontrar y resolver adivinanzas de elementos de la mochila.</p> <p>** (10 min.) Evaluar las respuestas y explicar la cuarta parte de la infografía 8 de FDMSCYL.</p> <p>NO (15 min.) Relevos con descripciones e imágenes de elementos del botiquín.</p> <p>(15 min.) Volver de una pradera recogiendo basura.</p> <p>NO (10 min.) Evaluación con botiquín real y explicación infografía 3.1. de FDMSCYL.</p> <p>(10 min.) Asamblea con evaluación.</p>	<p>Ir hacia una pradera almorzando.</p> <p>** Encontrar y resolver adivinanzas de elementos de la mochila.</p> <p>** Evaluar las respuestas y explicar la cuarta parte de la infografía 8 de FDMSCYL.</p> <p>Volver de una pradera recogiendo basura.</p> <p>Asamblea con evaluación.</p>
<p style="text-align: center;"><i>15 de mayo – 1h</i></p>	<p>(10 min.) Ir a una pradera recogiendo basura.</p> <p>** (10 min.) Relevos con descripciones e imágenes de elementos del botiquín.</p> <p>** (10 min.) Evaluación con botiquín real y explicación infografía 3.1. de FDMSCYL.</p> <p>S/A (15 min.) Retos y preguntas.</p> <p>(10 min.) Volver a clase recogiendo más basura.</p>	<p>Ir a una pradera recogiendo basura.</p> <p>** Relevos con descripciones e imágenes de elementos del botiquín.</p> <p>** Evaluación con botiquín real y explicación infografía 3.1. de FDMSCYL.</p> <p>S/A Retos y preguntas.</p> <p>Volver a clase recogiendo más basura.</p>

	(5 min.) Asamblea con evaluación.	Asamblea con evaluación.
<i>19 de mayo – 1h</i>	<p>(10 min.) Ir a una pradera recogiendo basura.</p> <p>** (30 min.) Retos y preguntas.</p> <p>(5 min.) Hacer grupos y repartir tarjetas con acciones (pensar ideas en casa).</p> <p>(10 min.) Volver a clase recogiendo basura.</p> <p>(5 min.) Asamblea.</p>	<p>Ir al patio.</p> <p>** Retos y preguntas.</p> <p>Hacer grupos y repartir especialización tarjetas.</p> <p>Volver a clase y asamblea.</p>
<i>22 de mayo – 1h</i>	<p>(10 min.) Ir a una pradera recogiendo basura.</p> <p>S/A (35 min.) Practicar la representación y grabar las acciones de cada tarjeta.</p> <p>(10 min.) Volver a clase recogiendo basura.</p> <p>(5 min.) Asamblea final, puesta en común de todas las sesiones.</p>	<p>En clase.</p> <p>S/A Practicar la representación y grabar las acciones de cada tarjeta.</p> <p>Asamblea final y puesta en común de todas las sesiones.</p>

ANEXO V. Tabla con descripción de las actividades

**DÍA
HORA**

DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES

<p>10 abril – 1h</p>	<ul style="list-style-type: none">• Acordar aprendizajes en el patio. <p><i>Nos sentamos en una zona del patio para conocer los intereses que tenía el alumnado, de los cuales destacaron los que aparecen en los objetivos de la SA.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Hacer grupos e ir al puente cercano y pensar criterios. <p><i>Realizamos grupos de 3-4 personas para que, de camino al puente cercano (entorno natural próximo al centro) intercambiasen entre ellos qué criterios podrían ser viables respecto a cada aspecto a trabajar.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Acordar en el puente cercano los criterios de evaluación. <p><i>Al llegar al puente cercano, anotamos los distintos criterios que el alumnado había comentado de camino. Aun así, hubo que incitar y exprimir más criterios acerca de los temas, ya que durante el trayecto dedicaron más tiempo en hablar de asuntos personales en vez de lo que se indicó.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Volver al cole conociendo distintos instrumentos de evaluación. <p><i>Una vez anotamos una serie de indicadores que ayudasen a evaluar el logro de los objetivos, volvimos al centro. De camino, pudieron observar a través de distintas hojas repartidas, diferentes instrumentos de evaluación que podrían ser utilizados.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Acuerdo instrumentos de evaluación. <p><i>Antes de finalizar la clase, anotamos algunos de los instrumentos de evaluación que más les llamaron la atención para ser evaluados en las sesiones.</i></p>
<p>14 abril – 1:30h</p>	<ul style="list-style-type: none">• Ir hacia una pradera e informar de cómo será definitivamente la evaluación. <p><i>Tras organizar en casa los criterios y aprendizajes sugeridos por el alumnado, se logró establecer una conexión adecuada con el currículo. Lo primero que hicimos este día fue ir a otro de los espacios cercanos para informar acerca de la evaluación acordada y poder comenzar con el aprendizaje de uno de los temas que solicitaron: elementos y vestimenta en función de las estaciones.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Relevos para buscar prendas y acordar a qué tipo de meteorología pertenece. <p><i>Para esta actividad, dividimos al alumnado en tres grupos. Se les explicó que debían ir por relevos hacia una zona (más empinada) para recoger de una en una las tarjetas con dibujos que había esparcidas por ese espacio; al volver, chocaban el relevo a la siguiente persona y así hasta lograr recoger todas las tarjetas. Después, debían realizar una serie de agrupaciones, pudiendo intercambiar los dibujos entre grupos para que cada conjunto tuviese lógica.</i></p>

Como pista, se les dijo que cada equipo debía ser una agrupación distinta, por lo que tendría que haber tres. Después de escucharse y colaborar entre todos, lograron adivinar y realizar las agrupaciones acordes a las prendas: (1) si hacía sol y calor, (2) si hacía frío o nevaba, (3) si llovía y hacía viento.

- *Evaluar las respuestas y explicar la infografía ocho de FDMESCYL.*

Cada grupo puso en común las prendas asociadas a su meteorología asignada y evaluamos y corregimos esta localización entre todos, justificando el motivo. A continuación, expusimos la infografía 8 del recurso material que FDMESCYL aporta para mostrar el logro conjunto.

- *Almuerzo y volver de una pradera.*

Después de esta breve explicación, tuvimos que volver al centro almorzando, haciendo hincapié en la necesidad de no contaminar y conservar los elementos del trayecto.

- *Asamblea con evaluación.*

Para concluir la sesión, una vez en clase, se mostró en un folio impreso la cuadrícula del Anexo VI y se repitió brevemente cómo se realizaría cada una de las evaluaciones. Para asegurarnos del cumplimiento de las mismas, el alumnado tuvo que firmar al final del mismo folio para expresar su conformidad con esta evaluación; de esta manera, tratamos que la implicación de los discentes fuese mayor. Después, recordamos la necesidad de realizar una autoevaluación de esta primera sesión para el siguiente día de clase, con ayuda de la hoja explicada..

21 abril – 1:30h

- *Ir hacia una pradera almorzando.*

Tras recoger las autoevaluaciones que pocas personas habían realizado, fuimos hacia una pradera de nuevo para trabajar los distintos elementos que podemos encontrar en una mochila al salir a la naturaleza. Como utilizamos la hora del recreo, fuimos hacia el lugar almorzando, por lo que el alumnado frenó bastante el paso respecto a la sesión anterior.

- *Encontrar y resolver adivinanzas de elementos de la mochila.*

Acabaron de almorzar antes de llegar a una pradera, por lo que decidimos realizar la actividad en ese mismo sitio, repleto de árboles. Mientras amontonaban las mochilas en un espacio y hacían cuatro grupos heterogéneos (chicos y chicas tanto de 5º como de 6º), coloqué detrás de algunos árboles diferentes tarjetas con adivinanzas escritas, y tantas rayas dibujadas en horizontal como letras tenía la palabra resolutoria.

A continuación, repartí un pequeño folio y lápiz por grupo. En un margen de 15 minutos, tuvieron que encontrar y adivinar los diferentes acertijos, pudiéndose ayudar entre ellos.

- **Evaluar las respuestas y explicar la cuarta parte de la infografía 8 de FDMESCYL.**

Al finalizar el tiempo, concluyeron que el aspecto trabajado hacía referencia a diferentes elementos necesarios en una mochila, durante las salidas al medio natural. Pusimos en común cada una de las soluciones encontradas a las adivinanzas, y expusimos el motivo por el cual era imprescindible cada elemento durante las salidas. A continuación, se les mostró el cuarto apartado que aparecía en la infografía número ocho de FDMSCYL para verificar la información.

- Volver de una pradera recogiendo basura.

Por tiempo, tuvimos que volver de aquella zona hacia el colegio. Repartimos 6 guantes reutilizables a seis personas distintas y dos bolsas de basura. Durante este trayecto, tenían que recoger residuos que considerasen contaminantes, y cada cierto tiempo, cambiaban los responsables de llevar guantes y basura.

- Asamblea con evaluación.

Al llegar a clase, se explicó de nuevo la evaluación vista la sesión anterior y se insistió acerca de la realización de una segunda autoevaluación de esta sesión, y también de la primera aquellos que no la realizaron o la trajesen.

- Ir a una pradera recogiendo basura.

Comenzamos con la recogida de autoevaluaciones de la primera y segunda sesión; igualmente, se vuelve a recordar e insistir de la necesidad de realizarla, ya que fueron ellos mismos quienes aceptaron esta forma de evaluación.

A continuación, volvimos a repartir guantes y bolsas de basura para recoger residuos contaminantes durante el trayecto.

- **Relevos con descripciones e imágenes de elementos del botiquín**

Una vez en la pradera, se dividió al alumnado en cuatro grupos de cinco personas cada uno. Se les explicó que volverían a hacer relevos cooperativos, pero esta vez con la unión de imagen y descripción de elementos del botiquín. Para ello, tuvieron que repartirse las cinco personas del grupo en cinco lugares distintos; en cada punto de encuentro había una serie de tarjetas que podía contener la imagen o la descripción de algún elemento del botiquín. La primera persona de cada grupo debía ir corriendo (con una tarjeta en la mano) hacia el siguiente punto de encuentro, donde habría la segunda persona del equipo. Como la primera persona llegaba con una imagen o descripción, debían buscar si en ese lugar había la pareja correspondiente; si se daba el caso, se cogía tanto la pareja como una imagen o descripción nueva para llevarla al siguiente lugar, y si no estaba, la segunda persona debía coger la tarjeta que traía la primera y correr hacia el siguiente punto de encuentro, donde se localizaba la tercera persona, y quedándose en ambos casos la primera persona en el puesto de la segunda. El proceso continuaba hasta que todas las parejas estaban hechas. Un aspecto importante en este juego era la comunicación tanto con el mismo grupo como con el resto, ya que la pareja de una tarjeta podía estar en manos de otro grupo.

- Evaluación con botiquín real e infografía 3.1 de FDMESCYL

Una vez hechas todas las parejas, pusimos en común la función acertada o no de los diferentes elementos. A su vez, mostrábamos dicho recurso extraído de un botiquín que se llevó. Después, se mostró la infografía 3.1 de FDMESCYL para explicar algunas características básicas de estos botiquines.

- Retos y preguntas.

A continuación, se explicó que en esta actividad se recogerían todos los aprendizajes llevados a cabo hasta entonces. Se dividió al alumnado en cuatro grupos de cinco personas. Después, por equipos debían realizar un reto propuesto y, una vez conseguido, tenían que responder una pregunta para lograr obtener una recompensa. Los retos eran los siguientes:

- 1) **TUMBADOS.** Colocarse tumbados en las rodillas del compañero de atrás, mirando hacia arriba. Primero en fila y después en círculo.
- 2) **NOMBRES.** Buscar entre todo el grupo dos elementos naturales por persona que sean iguales o similares entre ellos (al ser cinco personas, cinco elementos con pareja, por ejemplo: dos piñas, dos palos, dos piedras grandes, dos piedras pequeñas, dos ramas). A continuación, debían buscar más elementos para formar un dibujo con sus nombres.
- 3) **MANDALA.** Crear una pequeña mandala con elementos naturales. Sin arrancar vegetación.
- 4) **ORDEN.** Colocar una fila de palos de unos 6m más o menos. Pasar de un extremo al otro intentando no pisar el suelo. Ordenarse encima de la fila de palos por fecha de nacimiento, después por las iniciales del nombre según el orden alfabético, y finalmente, por alturas.
- 5) **FUERZA.** Se dibujan dos círculos en el suelo. Al ser cinco personas, se hacen dos parejas y una persona supervisa. Cada pareja se pone dentro del círculo y juntando espalda con espalda. Deben intentar expulsar al contrincante haciendo fuerza con la espalda. Una vez alguien salga del círculo, se cambia el rol con el supervisor. Al haber jugado por parejas entre todos del mismo equipo, se amplía el círculo para jugar todos los del mismo equipo a la vez.
- 6) **RECONOCIMIENTO.** Cada persona elige un elemento de la naturaleza. Deben colocar los cinco elementos del grupo en un espacio concreto, un poco separados entre ellos. Los alumnos se alejan de ese lugar unos 3 o 4 metros. Todos se vendan todos los ojos y en grupo, deben lograr llegar al espacio en el que habían colocado sus elementos, e intentar que cada uno disponga finalmente del que había escogido en un principio.

Las preguntas posteriores eran las siguientes:

- 1) Nombra cinco prendas o complementos que se deban utilizar cuando hace sol y calor.
- 2) Nombra cinco prendas o complementos que se deban utilizar cuando hace frío y nieve.

- 3) *Nombra cinco prendas o complementos que se deban utilizar cuando hace lluvia y viento.*
- 4) *Nombra cinco elementos que deban llevarse siempre en la mochila al salir a la naturaleza.*
- 5) *Nombra cinco elementos que deba haber en un botiquín.*
- 6) *Haz una breve explicación del uso a cada elemento mencionado anteriormente.*

La respuesta de cada cuestión debía estar escrita en un papel que utilizarían en la siguiente sesión.

Como recompensa a cada reto se daba una ficha de las que aparece en el Anexo VI, con información acerca de actuaciones en caso de accidentes. Al no poder acabar la actividad, se recogieron las fichas ganadas para repartirlas el siguiente día y poder completar la sesión.

- *Volver a clase recogiendo más basura.*

Después, volvimos a clase recogiendo con guantes y bolsas de basura, al igual que la ida, residuos contaminantes.

- *Asamblea con evaluación.*

Finalmente, se les volvió a explicar la autoevaluación que debían completar para el siguiente día, así como las dos anteriores. Hasta entonces, deberían tener hecha la autoevaluación de la sesión 1, sesión 2, y tendrían que realizar la sesión 3. No obstante, todavía había alumnos que no trajeron las dos primeras.

19 mayo – 1h

- *Ir al patio.*

Al contemplar que todavía había niños que no habían realizado las autoevaluaciones de las tres sesiones, consideramos oportuno no realizar más e incitar a que completasen las que les faltaban, puesto que era el último día de prácticas, y el maestro de EF solicitó la finalización de esta SA.

Por tiempo y consejo del docente, realizamos la sesión esta vez en el patio del centro, por lo que no hicimos ninguna recogida de residuos hasta el lugar.

- **Retos y preguntas**

A continuación, entregamos las recompensas de la sesión anterior y continuaremos con los retos y preguntas. La sesión anterior únicamente pudimos hacer los dos primeros retos, por lo que, en este caso, realizaremos las cuatro restantes, pero evitando variables. Los grupos de trabajo son los mismos, y en el momento que los equipos logren acabar, podrán ayudar al resto.

- *Hacer grupos y repartir especialización tarjetas por grupos*

Al finalizar los retos, preguntas y obtener las tarjetas con información, aunque la idea principal era realizar un puzle de Aronson, por limitación de tiempo tuvimos que poner directamente todos los grupos en común qué significaba cada información:

- *Posición Lateral de Seguridad*

- *Maniobra de Heimlich*
- *Proteger Avisar y Socorrer o Proteger Socorrer y Avisar*
- *Proceso general ante un accidente (mantener la calma...)*
- *Información a tener en cuenta en la llamada 112*
- *Valoración A-B-C-D-E*

Después, distribuimos una función a cada grupo, que debía prepararse para el siguiente día poder grabar:

- *Grupo 1: Exponer información acerca de 5 prendas cuando hace sol y calor + información acerca del proceso general ante un accidente*
- *Grupo 2: Exponer información acerca de 5 prendas cuando hace viento y lluvia + diferencia entre las actuaciones de PAS y PSA*
- *Grupo 3: Exponer información acerca de 5 elementos que debemos llevar siempre en la mochila al salir a la naturaleza + información acerca de la PLS*
- *Grupo 4: Exponer información acerca de 5 elementos que debemos llevar en el botiquín, y su función + información acerca de cómo actuar y qué aspectos debemos tener en cuenta al llamar al 112*
- *Grupo 5: Exponer información acerca de 5 prendas cuando hace frío y nieve + información acerca de la valoración A-B-C-D-E*
- *Volver a clase y asamblea.*

Después, volvimos a clase y recordamos la importancia de hacer y traer las autoevaluaciones de las tres sesiones tal y como se comentó. Igualmente, debían acordar con los demás compañeros de grupo la forma en que expondrían la información de su tarjeta.

22 mayo – 1h

- *En clase*

Debido a que esta sesión estaba contemplada fuera de la jornada de Prácticas, el docente propuso realizarlo en clase directamente para que el alumnado prestase más atención y no estuviese disperso.

- *Practicar la representación.*

Tal y como acordamos la anterior sesión, cada grupo debía prepararse aquello que diría o representaría respecto a los temas que les había tocado.

Desgraciadamente, ningún grupo quedó fuera del horario lectivo para prepararlo, por lo que dedicamos el resto de la clase a realizar el trabajo. Cada grupo, tuvo que realizar un breve esquema exponiendo qué información diría cada componente y cómo querrían

realizarlo. Como cada equipo trabajaba de forma distinta, sí hubo personas que lograron grabar el vídeo en el patio exponiendo las ideas acordadas, mientras que, otras dedicaron el tiempo a hablar de otros temas y no realizar la tarea.

- Asamblea final y puesta en común de todas las sesiones.

Finalmente, se recogieron las autoevaluaciones que no realizaron las sesiones anteriores, y se puso en común algunos aspectos de la SA, anotando así qué opiniones o impresiones generales tuvo el alumnado.

Igualmente, se solicitó la grabación de los vídeos restantes para poder montarlos y subirlos a la web del centro, aunque, hasta día de hoy no hemos recibido todos los vídeos.

ANEXO VI. Recursos materiales en cada sesión

10 DE ABRIL:

- Cuaderno, boli.
- Ejemplos de instrumentos:

Diario del profesor

Cuaderno de campo





Reflexiones, cuentos, frases...

EL PUEBLITO "LA MARAVILLA"

Hiciste una vez un pueblito llamado la maravilla. Era un pueblo muy acogedor con un ambiente agradable, limpio, lleno de muchas plantas y animales. Los personajes de este pueblo cuidaban su casa frente del océano. Allí era el mar azul. No que todos se beneficiaban de eso no por lo tanto ayudar a la preservación de su río y la naturaleza.

Un día llegaron unos turistas que al medio del recorrido tomaron agua en botas. Debido a la cantidad y el peso considerable de esa agua, el terreno se hundió y el agua se inundó. A los turistas se les dio cuenta que estos podían perjudicar a la naturaleza.

Una de las guías les dijo: — por favor, no toquen la banca, si sí, no creen el río que puede ocasionar.

Los turistas se asustaron y se retiraron a otro lugar. Después de una gran tormenta (el agua se acumuló con una fuerza que cubría de forma oscura, se inundó y se abismó), un día cuando querían volver al pueblito con una bota que querían volver de nuevo. Los turistas muy contentos, cuando ellos se lanzaron al agua y ayudaron a los turistas y personas que así todos de agua que ellos no andaban cuando más en la cantidad de agua, ellos apenas miraron a las guías y los animales (cualquier ser lo ayudó).

El guía les dijo: — ahora se entienden por qué las recomendaciones que les di. Al menos todos ayudan: no le perjudicó su ser en el futuro, pero como ustedes hoy miles de personas que ayudan así y los turistas de la naturaleza se disfrutaron.

Los turistas comprendieron el mensaje de los guías y personas del pueblo. Entre ellos ayudaron a la preservación de su familia.

JUAN JOSÉ TURAN LÓPEZ



Rutinas de pensamiento

Vídeo



Rúbricas

PARQUE DE JUEGOS PARA NIÑOS
VIVIR DEL PUEBLO Y FORTALECER

¿QUÉ SE, QUÉ QUIERO SABER, QUÉ HE APRENDIDO?

¿QUÉ SE?	¿QUÉ QUIERO SABER?	¿QUÉ HE APRENDIDO?

RÚBRICA PARA EVALUAR PROCESOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

DIMENSIONES Y CRITERIOS	EXCEPCIONAL	ADMIRABLE	ACEPTABLE	AMATEUR
PARTICIPACIÓN GRUPAL	Todos los estudiantes participan con entusiasmo	Al menos 3/4 de los estudiantes participan activamente	Al menos la mitad de los estudiantes presentan ideas propias	Sólo una o dos personas participan activamente
RESPONSABILIDAD COMPARTIDA	Todos comparten por igual la responsabilidad sobre la tarea	La mayor parte de los miembros del grupo comparten la responsabilidad en la tarea	La responsabilidad es compartida por 1/2 de los integrantes del grupo	La responsabilidad recae en una sola persona
CALIDAD DE LA INTERACCIÓN	Habilidades de liderazgo y saber escuchar; conciencia de los puntos de vista y opiniones de los demás	Los estudiantes muestran estar versados en la interacción; se conducen animadas discusiones centradas en la tarea	Alguna habilidad para interactuar; se escucha con atención; alguna evidencia de discusión o planteamiento de alternativas	Muy poca interacción; conversación muy breve; algunos estudiantes están distraídos o desinteresados.
ROLES DENTRO DEL GRUPO	C/estudiante tiene un rol definido; desempeño efectivo de roles	Cada estudiante tiene un rol asignado, pero no está claramente definido o no es consistente	Hay roles asignados a los estudiantes, pero no se adhieren consistentemente a ellos.	No hay ningún esfuerzo de asignar roles a los miembros del grupo.

Lista de cotejo

Juegos de grupo. Heteroevaluación/Individual. Lista de cotejo

INDICADORES	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
1. Participa activamente en el juego propuesto.					
2. Comprende las instrucciones y reglas del juego.					
3. Cumple las normas establecidas para llevarlo a cabo.					
4. Generaliza contenidos trabajados previamente.					
5. Utiliza estrategias comunicativas para interactuar con el grupo.					
6. Disfruta y muestra entusiasmo en la realización del juego.					

Luisa Fernández Vivanco: <http://auladigital.net/Magspot.com.es/> Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
Pictogramas de ABA S.A.C. <http://coteja.es/aba-sac/> parte de una obra colectiva propiedad de la Distribución General de Aragón.

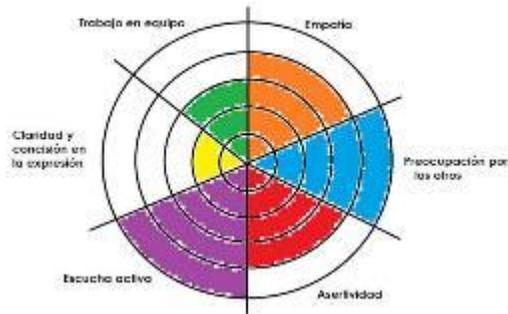
Evaluación figuroanalógica



Dianas

DAFO

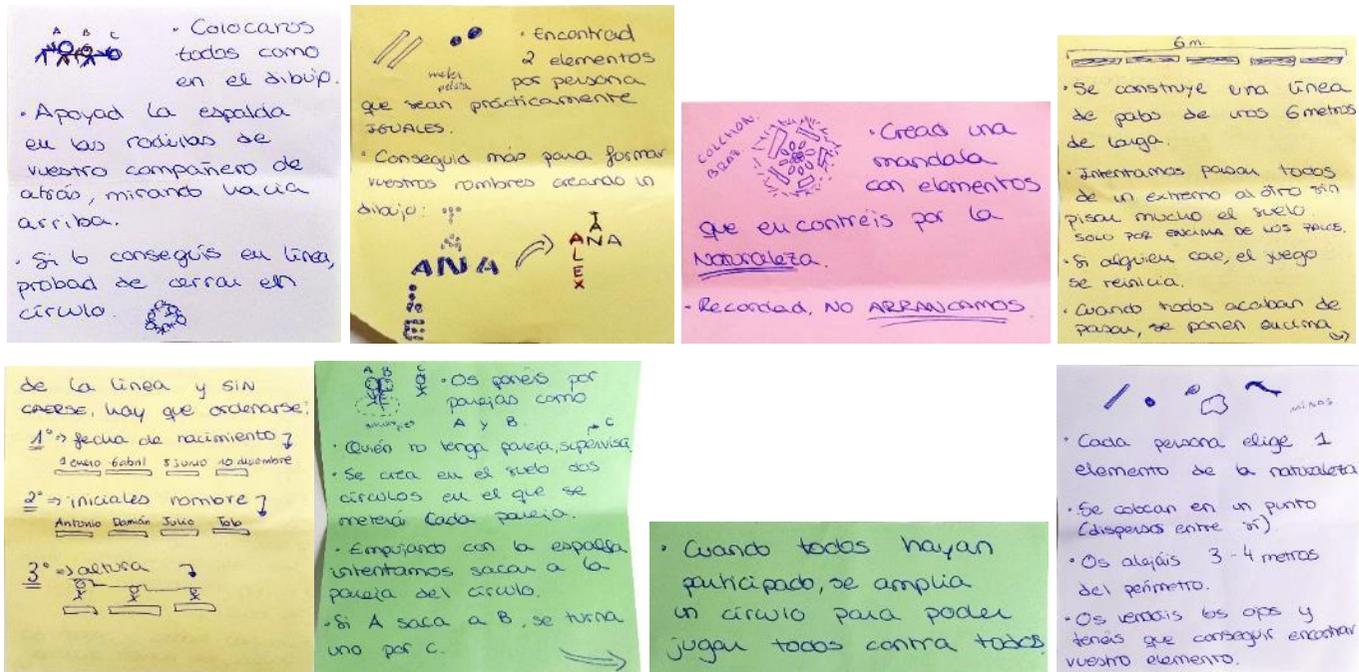
Diana de Autoevaluación: HABILIDADES PERSONALES



14 DE ABRIL:

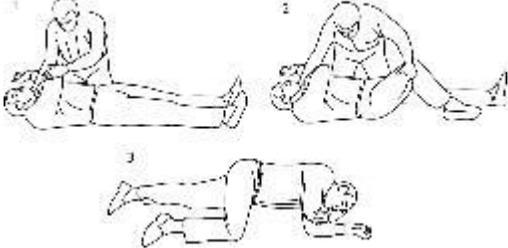
- Cuaderno, boli.
- Cuadrante Anexo III.
- Infografía 8 disponible en PDF en <https://www.fclm.com/seguridadjovenes/>.
- Tarjetas de prendas:

Desprende destellos y se pone en la cabeza. -----	Importante, pero siempre ligera y que aporte energía. -----
Aunque puedan ser biodegradables, si los usas, mejor que te los guardes. -----	Imprescindible para la vida. -----
Si soplo suena. -----	Lo que generes o encuentres de los demás, mételo dentro y positivamente contribuirás. -----
Mejor tener de sobra en la mochila, para guardar todo lo que necesitas. -----	Por si sucede algún accidente, mejor tenerlo presente. -----



- Recompensas, relacionadas con acciones de “Primeros Auxilios”:

<p>Valoración A-B-C-D-E</p> <p>A: Aire - ¿obstruyen las vías respiratorias?</p> <p>B: Boca/nariz - ¿respira?</p> <p>C: Circulación - ¿(de la sangre) sin hemorragia?</p> <p>D: Disfunción - ¿tiene consciencia?</p> <p>E: Exposición - ¿peligros alrededor?</p>	<p>PAS: Proteger - Avisar - Socorrer</p> <p>** Proteger la zona para evitar males peores.</p> <p>** Avisar al 112.</p> <p>** Socorrer tal y como nos indica el 112.</p>
<p>PSA: Proteger - Socorrer - Avisar</p>	<p>PLS: Posición Lateral de Seguridad</p>

<p>** Proteger la zona para evitar males peores.</p> <p>** Socorrer si es una intervención sencilla:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maniobra Heimlich (atraganto) • Cortes o torceduras leves (vendajes, tiritas...) <p>** Avisar al 112 si fuese necesario</p> <p>MANIOBRA HEIMLICH:</p> 	<p>Persona inconsciente (A) extendida con: brazo izquierdo extendido; brazo derecho en el moflete izquierdo; pierna izquierda extendida; pierna derecha doblada.</p> <p>Persona consciente (B): se coloca en el lado izquierdo de A y agarra la rodilla elevada (derecha) y el hombro derecho de A para hacer presión hacia ella (B) y conseguir girar a A.</p> 
<p>112</p> <p>** Tiene que haber cobertura de cualquier línea (si no encontramos, buscarla).</p> <p>** Aplicación móvil "My112".</p> <p>** Móvil sin tarjeta SIM puede llamar, pero no se le pueden devolver llamadas.</p> <p>** Coordinan: ambulancia, bomberos, protección civil y guardia civil.</p>	<p>Proceso general:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mantener la calma 2. Valoración A-B-C-D-E 3. Decidir si es PSA o PAS. 3. Llamar 112: <ul style="list-style-type: none"> • Lugar (¿accesible?), accidente, quién eres y compañía, número para llamar • Evitar colgar

19 DE MAYO:

- Cuaderno, boli.
- Retos escritos.

- Recompensas, relacionadas con accidentes de “Primeros Auxilios”.

21 DE MAYO:

- Cuaderno, boli.
- Recompensas, relacionadas con accidentes de “Primeros Auxilios”.
- Dispositivos electrónicos con cámara de vídeo.

ANEXO VII. Competencias de EF, contenidos y criterios de sexto que se trabajan

En la siguiente tabla se exponen las competencias del área de Educación Física del DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, que se trabajan en la SA.

ÁREA	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS TRABAJADAS	CRITERIOS
COMPETENCIAS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA	1. Adoptar un estilo de vida activo y saludable, practicando regularmente actividades físicas, lúdicas y deportivas, adoptando comportamientos que potencien la salud física, mental y social, así como medidas de responsabilidad individual y colectiva antes, durante y después de la práctica motriz, para interiorizar e integrar hábitos sistemáticos de actividad física, cuidado del cuerpo y alimentación saludable que contribuyan al bienestar. (p. 48569)	1.3.
	2. Adaptar los elementos propios del esquema corporal, las capacidades físicas, perceptivo-motrices y coordinativas, así como las habilidades y destrezas motrices, aplicando procesos de percepción, decisión y ejecución adecuados a la lógica interna y a los objetivos de diferentes situaciones, para dar respuesta a las demandas de proyectos motores y de prácticas motrices con distintas finalidades en contextos de la vida diaria. (p. 48570)	2.2.
	5. Valorar diferentes medios naturales y urbanos como contextos de práctica motriz, interactuando en ellos y comprendiendo la importancia de su conservación desde un enfoque sostenible, adoptando medidas de responsabilidad individual durante la práctica de juegos y actividades físico-deportivas, para realizar una práctica eficiente y respetuosa con el entorno y participar en su cuidado y mejora. (p. 48572)	5.1 5.2. 5.3.

A continuación, se exponen los criterios enumerados en la tabla anterior (columna derecha), junto al número asignado de cada competencia según el DECRETO 38/2022.

Nº COMP.	CRITERIOS
1	1.3 Adoptar medidas de seguridad antes, durante y después de la práctica de actividad física, reconociendo los contextos de riesgo y actuando con precaución ante ellos. (STEM2, STEM5, CPSAA2, CPSAA5)
2	2.2 Aplicar principios básicos de toma de decisiones en situaciones lúdicas, juegos modificados, deportes alternativos y actividades deportivas a partir de la anticipación, ajustándolos a las demandas derivadas de los objetivos motores y a la lógica interna de situaciones individuales, de cooperación, de oposición y de colaboración-oposición, en contextos reales o simulados de actuación, reflexionando sobre las soluciones obtenidas. (STEM1, CPSAA4, CE1)
5	5.1 Adaptar las acciones motrices a la incertidumbre propia del medio natural y urbano en contextos terrestres o acuáticos de forma eficiente y segura, valorando sus posibilidades para la práctica de actividad física y actuando desde una perspectiva ecosostenible del entorno y comunitaria. (STEM5, CPSAA2, CC4, CE1)
	5.2 Desarrollar capacidades de respeto hacia el entorno y el medio natural en los juegos y actividades al aire libre, identificando y experimentando acciones concretas para su preservación. (STEM5, CC2, CC4, CE3)
	5.3 Crear soluciones para situaciones motrices con diversidad de estímulos y condicionantes espacio-temporales, seleccionando y combinando las habilidades motrices básicas y adaptándolas a las condiciones establecidas de forma eficaz. (CC2, CE1, CE3)

En la siguiente tabla se exponen los contenidos de sexto curso del área de Educación Física del DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, que se trabajan en la SA. El principal contenido trabajado se centra en el “Bloque F. Interacción eficiente y sostenible con el entorno”, aunque podemos contemplar cómo la propuesta nos ofrece la oportunidad de trabajar otros aspectos (p. 48613- 48619).

CONC.	BLOQUE	CONTENIDOS ESPECÍFICOS
CONCEPTOS TRABAJADOS	B. Organización y gestión de la actividad física.	Actitudes consumistas en torno al equipamiento. Análisis crítico de la adquisición de material para la práctica físico-deportiva.
		Valoración del esfuerzo personal en la actividad física y confianza en sus propias posibilidades.
	C. Resolución de problemas en situaciones motrices.	Planificación y autorregulación de proyectos motores: seguimiento y valoración durante el proceso y del resultado.
		Actuaciones básicas ante accidentes y lesiones durante la práctica de actividades físicas. Posición lateral de seguridad. Conductas PAS (proteger, avisar, socorrer).
	D. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices.	Toma de decisiones: Selección de acciones en función del entorno en situaciones motrices individuales. Selección de acciones para el ajuste espaciotemporal en la interacción con los compañeros en situaciones cooperativas. Selección de zonas de envío del móvil desde donde sea difícil devolverlo, en situaciones motrices de persecución y de interacción con un móvil. Selección adecuada de las habilidades motrices en situaciones de oposición de contacto. Selección de respuestas en función de una adecuada percepción selectiva: anticipación de las consecuencias sensoriales del movimiento. Desmarque y ubicación en un lugar desde el que se constituya un apoyo para los demás en situaciones motrices de colaboración-oposición de persecución y de interacción con un móvil. Desarrollo de la iniciativa y la autonomía en la toma de decisiones. Anticipación de estrategias y procedimientos para la resolución de problemas motrices con varias alternativas de respuestas, que impliquen al menos tres jugadores, con actitud cooperativa y mentalidad de trabajo en equipo.
		Actividades de cooperación-oposición (juegos tradicionales, juegos en grupo, juegos alternativos, juegos y deportes modificados, los juegos de cancha dividida y los juegos de invasión)
F. Interacción eficiente y sostenible con el entorno.	Habilidades sociales: estrategias de trabajo en equipo para la resolución constructiva de conflictos en situaciones motrices colectivas.	
	Aceptación y respeto hacia las normas, reglas, estrategias, resultados y personas que intervienen en el juego.	
		Previsión de riesgos de accidente durante la práctica en el medio natural y urbano: valoración previa y actuación. Principios de seguridad activa y pasiva
		Juegos y actividades deportivas en el medio natural y urbano: Aprecio del juego y las actividades deportivas como medio de disfrute, de relación y de empleo satisfactorio del tiempo de ocio.

	Organización de las actividades: determinación de límites espaciales y temporales de las actividades/situaciones, anticipación de permisos oportunos, vigilancia de la climatología, preparación de mochilas dependiendo si son salidas cortas o largas, indumentaria apropiada, protocolo de accidentes, préstamo entre alumnado de material, realización previa de la ruta (confeccionar una presentación para informar de la ruta -ir sin ir-, planificación paradas), etc.
	Cuidado del entorno próximo y de los animales y plantas que en él conviven, como servicio a la comunidad, durante la práctica de actividad física en el medio natural y urbano. Respeto del medio ambiente y sensibilización por su cuidado y mantenimiento sostenible
G. Información, digitalización y comunicación.	Vocabulario específico del área.
	Instrumentos y dispositivos digitales.
	Producción escrita con orden, estructura y limpieza adecuada.
	Expresión y valoración de necesidades, vivencias y emociones.

ANEXO VIII. Resultados evaluaciones

Autoevaluaciones de muestra:

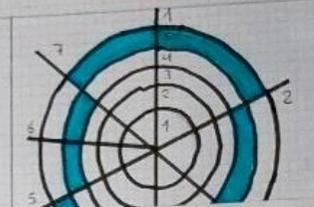
1ª Sesión.

Actitudes de respeto en la naturaleza.

- 1. A veces
- 2. Normalmente
- 3. Siempre
- 4. Siempre
- 5. Siempre

2. Explicación de actividades

- 1. Normalmente
- 2. A veces
- 3. Normalmente
- 4. Siempre
- 5. Siempre



Actitudes de respeto en la naturaleza

- 1. Siempre
- 2. Normalmente
- 3. Siempre
- 4. Siempre
- 5. Siempre

Relación de actividades

- 1. Siempre
- 2. Normalmente
- 3. Siempre
- 4. Normalmente
- 5. Siempre

4. REFLEXIÓN GENERAL DE LA SESIÓN

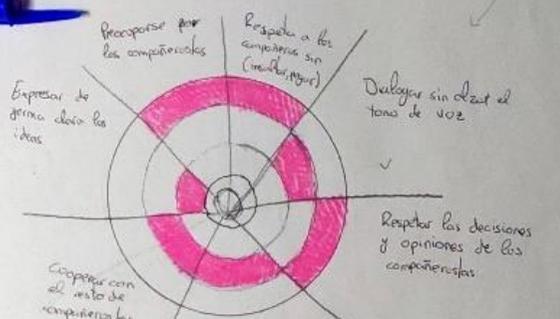
1. Que pense para salir al campo dependiendo del día
2. No distraerse tanto
3. Cuando olvide, siempre elevar punquitas
4. No hablar con mis compañeros
5. Tranquilidad y alegría.

Explicación de actividades

- 1. Normalmente
- 2. Normalmente
- 3. Siempre
- 4. Siempre
- 5. A veces

Reflexionar generalmente la sesión

- 1. Siempre
- 2. Normalmente
- 3. Siempre
- 4. Siempre
- 5. Siempre



Preocuparse por los compañeros

Respeto a los compañeros sin (reírlos, jugar)

Delegar sin abusar el tono de voz

Respetar las decisiones y opiniones de los compañeros

Participar activamente en la actividad, esforzándose para hacerlo correctamente.

Cooperar con el resto de compañeros

Expresar de forma clara las ideas

Respetar las ideas de los demás

Respetar las opiniones de los demás

Respetar las opiniones de los demás

Reflexión general

- 1. Hablar frecuente u ruidos
- 2. Hablar menos el tanto
- 3. Sonar
- 4. Los amigos

Reflexión figura analogía una cama

me ha producido relajación y bienestar

Muy bien hecho

Respetando

Respetar casi siempre

Nunca

baba

Me ha sentido como cuando estoy con mi baba porque me transmite tranquilidad

Heteroevaluación de muestra:

