



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**PROGRAMA DE DOBLE TITULACIÓN OFICIAL DE GRADO EN
EDUCACIÓN INFANTIL Y GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

MOTRICIDAD FUERA DEL AULA:

Explorando el bienestar emocional a través de la motricidad fuera del aula

Autora: Lisbeth Margoth Vega Paredes

Tutora académica: María Teresa Archilla Prat



Universidad de Valladolid

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo principal resaltar la importancia de la motricidad en entornos naturales como una estrategia educativa para promover el bienestar emocional en el ámbito educativo. Se propone una serie de intervenciones dirigidas al alumnado de Educación Infantil para mejorar su desarrollo integral mediante el movimiento, el contacto con la naturaleza y la gestión emocional. Se destaca la importancia de ofrecer experiencias educativas en espacios naturales desde las primeras edades, ya que estas influyen de manera positiva en el equilibrio emocional, las habilidades sociales y la autonomía de los discentes. Al integrar este tipo de actividades dentro del entorno escolar, la propuesta busca fomentar aprendizajes significativos y crear vínculos con el entorno más próximo. A futuro, sería valioso replicar dicha propuesta en otros contextos o incluso evaluar el impacto a largo plazo de las metodologías al aire libre en el bienestar infantil. Los resultados obtenidos muestran que la motricidad en entorno naturales impacta de manera positiva en el bienestar emocional del alumnado, ayudando a crear un entorno educativo más equilibrado, activo y emocionalmente saludable.

Palabras clave: motricidad infantil, bienestar emocional, educación emocional, educación al aire libre, educación Infantil, entorno natural, aprendizaje, naturaleza, intervención educativa.

ABSTRACT

The main objective of this Final Degree Project is to highlight the importance of motor skills in natural environments as an educational strategy to promote emotional well-being in the educational environment. It proposes a series of interventions aimed at pre-school students to improve their overall development through movement, contact with nature and emotional management. The importance of offering educational experiences in natural spaces from an early age is highlighted, as these have a positive influence on the emotional balance, social skills and autonomy of the students. By integrating this type of activity into the school environment, the proposal seeks to promote meaningful learning and create links with the immediate environment. In the future, it would be valuable to replicate this proposal in other contexts or even to evaluate the long-term impact of outdoor methodologies on children's well-being. The results obtained show that motor skills in natural environments have a positive impact on the emotional well-being of pupils, helping to create a more balanced, active and emotionally healthy educational environment.

Keywords: children's motor skills, emotional well-being, emotional education, outdoor education, early childhood education, natural environment, learning, nature, educational intervention.

Índice

1.	Introducción.....	7
2.	Justificación personal	7
3.	Objetivos.....	11
3.1.	Objetivos generales.....	11
3.2.	Objetivos específicos.....	11
4.	Fundamentación teórica y antecedentes	11
4.1.	La motricidad en la infancia.....	11
4.2.	El aprendizaje fuera del aula. Historia y evolución a lo largo del tiempo.....	18
4.3.	Beneficios de realizar actividades y usar los entornos al aire libre en el desarrollo integral de los niños y las niñas.....	23
5.	Diseño de la propuesta.....	27
5.1.	Título.....	27
5.2.	Justificación.....	27
5.3.	Contextualización.....	28
5.4.	Legislación educativa.....	28
5.5.	Objetivos de etapa.....	29
5.6.	Competencias clave.....	29
5.7.	Competencias específicas.....	29
5.8.	Contenidos de carácter transversal.....	30
5.9.	Conocimientos, destrezas y actitudes.....	31
5.10.	Metodología y principios metodológicos.....	32
5.11.	Temporalización.....	34
5.12.	Recursos	36
5.13.	Alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.....	36
5.14.	Evaluación.....	37
6.	Exposición de los resultados	39
6.1.	Descripción de los resultados.....	39

6.2.	Resultados de aprendizaje y evaluación de la propuesta.....	40
6.3.	Resultados del TFG	43
7.	Conclusiones.....	51
8.	Limitaciones, prospectivas o líneas de futuro	52
8.1.	Limitaciones	52
8.2.	Prospectivas o líneas de futuro	52
9.	Referencias bibliográficas	53
10.	Anexos.....	58

Índice de tablas.

Tabla 1.	Hitos más importantes de 3 a 6 años.	11
Tabla 2.	Temporalización de la propuesta.	34
Tabla 3.	Desarrollo de la Sesión 1 de la propuesta de intervención.	34
Tabla 4.	Modelos y técnicas de evaluación.	37
Tabla 5.	Fortalezas, debilidades y aciertos metodológicos tras la evaluación de la propuesta.....	40

Índice de figuras.

Figura 1.	Mapa de movimiento infantil al iniciar la propuesta.	42
Figura 2.	Mapa de movimiento infantil tras finalizar la propuesta.	42
Figura 3.	Comparativa de las emociones antes y después de la 1ª sesión.	44
Figura 4.	Comparativa de las emociones antes y después de la 2ª sesión.	45
Figura 5.	Comparativa de las emociones antes y después de la 3ª sesión.	46
Figura 6.	Comparativa de las emociones antes y después de la 4ª sesión.	47
Figura 7.	Comparativa de las emociones antes y después de la 5ª sesión.	47
Figura 8.	Comparativa de las emociones antes y después de la 6ª sesión.	48
Figura 9.	Resultados de la 1ª pregunta de la escala de valoración de las familias.	49
Figura 10.	Resultados de la 2ª pregunta de la escala de valoración de las familias.	49
Figura 11.	Resultados de la 3ª pregunta de la escala de valoración de las familias.	50
Figura 12.	Resultados de la 4ª pregunta de la escala de valoración de las familias.	50

1. Introducción

En el presente Trabajo de Fin de Grado se pretende analizar y observar las consecuencias que tiene realizar actividades motrices en el medio natural sobre el bienestar emocional del alumnado de Educación Infantil, destacando la importancia de la enseñanza al aire libre. Asimismo, este enfoque pedagógico permite trabajar el ámbito motor de los más pequeños y la desconexión con el mundo digital, buscando que vuelvan a conectar con su entorno natural.

Para su desarrollo, previamente se abordarán los antecedentes y las bases teóricas de la motricidad, la educación al aire libre y la educación emocional. De igual modo, se lleva a cabo una propuesta de intervención para introducir la educación al aire libre en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de 5 años, la cual analizará su impacto en el bienestar emocional de estos. Finalmente, se analiza el bienestar emocional del alumnado así como su evolución a lo largo de la propuesta y se adjuntan los resultados obtenidos, permitiendo evaluar beneficios y posibles mejoras en el método empleado.

2. Justificación personal

Este Trabajo de Fin de Grado (TFG) tiene dos motivaciones importantes. Por un lado, se va a plantear como un propósito e interés personal, donde se explican las razones personales que han llevado a la elección del tema, resaltando la importancia de trabajar la motricidad fuera del aula y el bienestar emocional de los niños y las niñas en el ámbito educativo. Por otro, responde a una motivación que proviene del perfil profesional del Grado de Educación Infantil cursado, que responde a los objetivos establecidos y a las competencias específicas del título académico, demostrando cómo esta propuesta de intervención contribuye a su adquisición.

En cuanto a las razones personales, la elección del tema está relacionada con mi interés y gusto por la naturaleza. Desde pequeña, he tenido la oportunidad de crecer en contacto directo con ella, viviendo a menos de diez minutos de la montaña. Además, durante mi infancia tuve la oportunidad de estar en contacto con el entorno natural que me rodeaba, lo que me permitió estar rodeada de muchos animales, plantas y árboles.

Estas experiencias me han permitido moverme y explorar de diferentes maneras, influyendo positivamente en mi amor hacia la naturaleza, y no puedo imaginar mi vida sin ella. Por ello, creo que todas las personas deberían de tener la oportunidad de tener

alguna experiencia en algún entorno natural, y aún más si se les da la oportunidad de aprender en ellas. Hoy en día, tanto la actividad física como las salidas a la naturaleza son pilares fundamentales en mi vida, ya que me permiten desconectar de las tareas o problemas diarios, ayudándome a mantener un equilibrio físico y favoreciendo mi bienestar emocional.

Otro motivo personal por el que he elegido este tema es por mi interés en las metodologías activas que integran la naturaleza y el movimiento como pilar del aprendizaje de los niños y las niñas. Con este trabajo, busco poder demostrar la importancia de dar a conocer y expandir este tipo de enfoques y metodologías en el ámbito educativo.

Asimismo, este TFG se desarrolla dentro de un contexto social actual donde la educación se enfrenta a nuevos retos sociales y ambientales. El aumento de la urbanización y la desconexión de los más jóvenes con la naturaleza, causada por el uso excesivo de tecnologías digitales, han generado preocupación por su bienestar físico, emocional y cognitivo. Por ello, creo que llevar a cabo propuestas basadas en la naturaleza y en el movimiento pueden influir de manera positiva en la resolución de este problema, así como en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en concreto, el ODS 3, “Salud y bienestar”, ya que al realizar motricidad en el entorno natural ayudará al desarrollo físico y emocional de los discentes.

Por otro lado, este trabajo contribuye a alcanzar las destrezas esenciales que exige el Grado en Educación Infantil. La propuesta ayuda al desarrollo y la demostración de habilidades como diseño, planificación y evaluación de procesos educativos. También demanda la unión de diferentes áreas de conocimiento a través de actividades prácticas, y la reflexión crítica y el juicio propio de desempeño realizado por el docente.

Finalmente, este TFG impulsa el logro de los objetivos del Plan de Estudios, puesto que responde a la necesidad de preparar educadores competentes para llevar a cabo propuestas educativas inclusivas, sostenibles y adaptadas a los desafíos actuales. La propuesta intervención no solo busca mejorar el aprendizaje de los discentes, sino también demostrar a la comunidad educativa sobre los diversos beneficios de integrar la naturaleza y el movimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, creando un puente entre la teoría y la práctica.

Competencias específicas del Grado Maestro en Educación Infantil:

Siguiendo lo indicado por la Universidad de Valladolid, se desarrollan las siguientes competencias específicas:

1. Capacidad para dominar las técnicas de observación y registro.

Esto se consigue mediante la planificación con diversas metodologías dentro del TFG, lo que ha permitido elaborar diferentes instrumentos para poder recopilar datos que atiendan a los objetivos de este.

2. Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.

Se ve reflejado al saber analizar y conocer el contexto real en el que nos encontramos, sabiendo reflexionar sobre las necesidades, interés y gustos del alumnado para así poder diseñar y aplicar una propuesta de intervención asequible y ajustada. Teniendo en cuenta para esto diferentes aspectos como la organización de tiempos, la coordinación de diferentes docentes y la atención a las necesidades educativas.

3. Ser capaces de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.

Esta competencia se consigue mediante el análisis y la observación de las interacciones del alumnado y su manera de comunicarse, lo que ha permitido que se reflexione sobre cómo estos procesos afectan en el ambiente del aula. Además, el proceso del TFG ha hecho que se muestre el papel que tiene el docente en la creación de un entorno y clima adecuado para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. Tutorizar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.

Finalmente, esta competencia se logra con el seguimiento realizado del proceso de este trabajo, el cual va desde la planificación de la propuesta hasta la evaluación de los resultados. Asimismo, a la hora de usar diferentes técnicas e instrumentos para ver la evolución a nivel emocional y motor del grupo de muestra.

En cuanto a las competencias específicas de la mención Observación y exploración del entorno, expuestas en la Guía Docente de la asignatura para el curso 2024-2025 (Universidad de Valladolid 2024) se desarrollan:

1. Ser capaz de crear, seleccionar y evaluar materiales curriculares de experimentación para el aprendizaje del conocimiento del entorno.

Esta competencia se desarrolla mediante el diseño y la implementación de materiales ajustados a la propuesta y a la recogida de datos significativos para los resultados del TFG. Permitiendo la reflexión sobre qué recursos son más adecuados e idóneos para que el alumnado aprenda de manera activa en su entorno más próximo.

2. Promover el interés y respeto por el medio natural a través de proyectos didácticos adecuados.

Dicha competencia se ve reflejada de manera directa en el trabajo, empezando por el tema de elección el cual está vinculado directamente con la naturaleza, pasando por el enfoque y método pedagógico centrado en alzar el valor de la naturaleza y la experiencia vivencial, hasta la reflexión sobre la importancia del cuidado y el respeto del entorno natural desde la primera infancia.

Asimismo, la realización de este trabajo permite desarrollar competencias propias vinculadas a su propia naturaleza, tales como:

1. Reunir e interpretar datos significativos para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole educativa.

Se ve reflejada a la hora de realizar la recopilación, reflexión, análisis e interpretación de los datos para poder ver cómo las actividades motrices al aire libre influyen en el estado emocional del alumnado. Utilizando diferentes herramientas como escalas, observaciones o encuestas, se han reunido evidencias que han hecho posible la extracción de conclusiones fundamentadas.

2. Ser capaz de elaborar un documento que permita transmitir información, ideas innovadoras educativas o propuestas educativas.

Esta competencia se ha ido reforzando a lo largo del desarrollo del TFG, puesto que se trata de un trabajo en sí mismo académico enfocado en dar a conocer una iniciativa y que contienen una base sólida. A través de la redacción, se ha ido mejorando las habilidades para organizar la información de manera coherente, argumentar el tema usando teorías recientes y exponer conocimientos relacionados con la educación, relacionados con la naturaleza y el bienestar emocional del alumnado.

3. Objetivos

3.1. Objetivos generales.

1. Analizar cómo las actividades de motricidad al aire libre influyen en el bienestar emocional del alumnado, evaluando los cambios en el estado emocional del alumnado antes y después de estas salidas.

3.2. Objetivos específicos.

1. Llevar a cabo diferentes estrategias y acciones educativas para integrar la educación emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de Educación Infantil.
2. Profundizar en el conocimiento teórico sobre la educación al aire libre, explorando diferentes estrategias para implementar y adaptar dicho enfoque a la realidad de nuestro contexto educativo.
3. Diseñar e implementar una propuesta de intervención basada en actividades motrices en entornos naturales para analizar su impacto en el bienestar emocional del alumnado de Educación Infantil.

4. Fundamentación teórica y antecedentes

A continuación, desarrollaremos de manera específica el marco teórico, que respaldará la práctica educativa que vamos a llevar a cabo, además de ofrecer una visión general e integrada del enfoque adoptado en este trabajo.

En primer lugar, se abordará la temática de la motricidad en la infancia. A continuación, se analizará los factores que influyen en el desarrollo motor. Posteriormente, se detallará la tipología de conductas motrices y la evolución del desarrollo motor. Asimismo, se expondrán las diferentes corrientes teóricas, para finalizar con el análisis del aprendizaje fuera del aula, sus fundamentos, metodologías y beneficios.

4.1. La motricidad en la infancia.

En este TFG cobra gran importancia la motricidad natural de la infancia como parte de su bienestar. Por ello, quizá debamos empezar comprendiendo qué es la motricidad y algunas corrientes que han tratado su desarrollo en la etapa que nos ocupa.

El concepto de motricidad vista como una habilidad que permite a las personas ejecutar movimientos variados con control, ha sido objeto de estudio desde diferentes

perspectivas. Según la Real Academia Española, la motricidad es la capacidad del sistema nervioso central para producir la contracción de un músculo, o la capacidad de un cuerpo para moverse o producir movimiento.

Desde una visión más clásica, Le Boulch (1969), entiende la motricidad como la ciencia que utiliza el movimiento humano en todas sus formas, que no solo implica habilidades físicas, sino también emociones y procesos cognitivos. Asimismo Pareja (1998) la define como la capacidad para realizar progresiva y eficientemente diversas y nuevas acciones motrices, que se producen fundamentalmente desde el nacimiento hasta edad adulta. Para Piaget (1936) por su parte, la entiende como la base sobre la cual los niños estructuran su conocimiento, ya que la interacción física con el entorno es fundamental para la construcción de los esquemas cognitivos. En esta misma línea, Picq y Vayer (como se cita en Prieto y Herrero 2021) señala que la motricidad es una acción pedagógica y psicológica que no solo afecta al ámbito físico, sino que también influye en aspectos sociales, emocionales y cognitivos.

En la actualidad diferentes autores han continuado ampliando este concepto, integrando aspectos relacionados con los avances realizados en neurociencia y en educación. Pastor (2009), destaca que la motricidad se basa en estructuras, organizaciones funcionales o sistemas psicomotrices permiten al individuo resolver su problema adaptativo, la emisión de comportamientos y el desarrollo de la personalidad, siendo por tanto un proceso multifacético. A lo que Diamond y Lee (2011), añaden que existe una relación entre el desarrollo motor y las funciones ejecutivas, como la atención, la memoria de trabajo o la concentración.

En el contexto de la Educación Infantil, solemos dividir la motricidad en dos grandes grupos: la motricidad gruesa y la motricidad fina. La primera se centra en el dominio de los grandes músculos, y está presente en actividades como caminar, correr y saltar. Este tipo de motricidad engloba la coordinación general, relacionada al equilibrio, el ritmo y la fuerza (Sinchi et al., 2023). En cambio, la motricidad fina es un camino gradual que empieza en la infancia y se refiere al control de movimientos más precisos y pequeños, donde se usan los dedos y las manos (Ronquillo y Sánchez, 2024).

En resumen, la motricidad se define desde diferentes perspectivas como un proceso en constante cambio, relacionado con aptitudes físicas, sociales, afectivas y cognitivas. Estas explicaciones nos ayudan a entender que el desarrollo motor no solo

supone aprender ciertas habilidades específicas, sino que también guarda relación con el aprendizaje integral y el bienestar general de los niños y las niñas.

4.1.1 Desarrollo motor infantil y factores que influyen en su desarrollo.

El desarrollo motor en la infancia es un proceso que requiere su tiempo. Comienza con movimientos que hacemos de manera involuntaria, los llamados reflejos, y poco a poco llegamos a la adquisición de habilidades motoras complejas que nos ayudan a adaptarnos a cualquier lugar o entorno. Esta evolución no es un proceso que pasa por sí solo; está influenciada por factores internos, como la maduración del sistema nervioso, y externos, como el entorno y las experiencias de movimiento que se les ofrecen a los niños (Wołóńciej 2017).

El factor genético proporciona una base para el desarrollo de la motricidad, pero no determina ni define de manera definitiva las habilidades motoras que podrá alcanzar un niño. La influencia del entorno y la estimulación temprana también son esenciales para potenciar o limitar el desarrollo de las habilidades motrices (Ávila y Cazarez 2024).

El entorno en el que se desenvuelven los niños y las niñas ejerce una influencia importante en cómo aprenden a moverse. Según La Organización Mundial de la Salud (2020), señala que factores como el acceso a espacios adecuados para el movimiento, la calidad de la nutrición, el clima y la seguridad del entorno pueden facilitar o dificultar el desarrollo motor. Sigmundsson y Hopkins (2010), destacan que los niños que crecen en entornos con pocas oportunidades de exploración motriz, ya sea por falta de espacio o de estímulos, suelen tardar más en desarrollar sus habilidades motoras en comparación con aquellos que cuentan con amplios espacios y recursos que facilitan la práctica de diversos movimientos.

Finalmente, en cuanto a la estimulación y las experiencias motoras, es importante destacar que son dos pilares fundamentales en el desarrollo motor de los niños y las niñas, ya que, para aprender y desarrollar las habilidades motoras se necesita tener la oportunidad de poder practicar. La exposición a diversas experiencias de movimiento desde una edad temprana contribuye a fortalecer los circuitos neuronales implicados en el control del movimiento, lo que facilita la adquisición de habilidades cada vez más complejas (Diamond, 2013)

Por ello, es necesario que los niños y las niñas tengan acceso a espacios adecuados y oportunidades de práctica para un desarrollo motor correcto y óptimo. Debido a esto, es importante que tanto las familias como nosotros los docentes desde el ámbito educativo potenciemos entornos que estimulen el movimiento.

4.2. Evolución del desarrollo motor.

Para poder analizar la evolución del desarrollo motor infantil, tomaremos como punto de partida la teoría de Jean Piaget. Esta teoría señala que, durante los dos primeros años de vida de los niños, etapa conocida como estadio sensoriomotor, los niños y las niñas realizan importantes avances en el conocimiento y dominio de su propio cuerpo. A partir de esta edad y hasta los seis años, están en el llamado estadio preoperacional, donde gran parte de su actividad se basa en afianzar y perfeccionar los movimientos voluntarios y automáticos ya adquiridos, así como descubrir nuevas coordinaciones.

A continuación, se presenta un cuadro general del desarrollo motor infantil (ver Tabla 1), en el que se detallan los “hitos” más importantes entre los 3 y 6 años. Estos hitos se organizan en un orden aproximado de aparición, coincidiendo con las edades de los niños y las niñas del segundo ciclo de Educación Infantil. Conocer cómo van evolucionando y apareciendo estos “hitos” será esencial para desarrollar nuestra propuesta al aire libre, ya que nos permitirá diseñar y ajustar las actividades al entorno y a las capacidades motrices del alumnado.

Tabla 1.

Hitos más importantes de 3 a 6 años.

Edades	Logros genéricos	Tiempos	Hitos motrices
		3-5 años	Sube escaleras alternando piernas con facilidad. Corre controlando la velocidad. Lanza y recoge objetos.

3- 6 años	Perfeccionamiento de lo adquirido y mayor control corporal.	5-6 años	Perfeccionamiento en la recepción y lanzamiento. Camina de puntillas o en talones fácilmente. Una parte de su cuerpo predomina sobre la otra (lateralidad definida). Precisión manual Se orienta en espacios con los ojos cerrados. Perfeccionamiento en saltos de diversas formas.
-----------	---	----------	--

Fuente extraída del libro “Desarrollo cognitivo y motor”. Simón e Indurría (2010)

En esta misma línea, Fernández (2022) subraya que la evolución del desarrollo motor grueso esta influenciada por el sistema nervioso y los músculos, los cuales permiten adquirir y controlar los movimientos corporales. Destaca que, en el caso de los niños de 4 a 6 años, es importante tener en cuenta las siguientes acciones como referencia de su desarrollo: bailan siguiendo el ritmo, corren en cualquier dirección, suben y bajan gradas sin apoyo y alternando los pies, y son capaces de mantenerse en un solo pie sin apoyo.

Es importante tener en cuenta que, aunque estos hitos nos marcan un camino general en el desarrollo motor, cada niño y niña sigue su propio ritmo de aprendizaje. No todos llegarán al mismo hito a la vez ni en el mismo momento, o incluso algunos se podrán omitir ciertos hitos y avanzar al siguiente. Como ya se ha mencionado anteriormente, en este proceso influyen muchos factores. Por ello, como docentes en vez de fijarnos tanto en las edades exactas, debemos ver estos hitos como una guía flexible.

A partir de este punto de vista más abierto, en el cual se respetan los ritmos individuales de los discentes, es importante comprender que el desarrollo motor no ocurre de manera lineal ni uniforme. Cuanto más capaz sea un niño de hacer cosas por sí mismo, mayor será su autoconfianza y bienestar, lo que su vez proporcionará oportunidades de aprendizaje y maduración al adquirid hábitos y destrezas relacionados con el desarrollo motor (Fernández, 2022).

Por lo tanto, es necesario que como docentes comprendamos bien la evolución del desarrollo infantil para que nuestras prácticas puedan estar diseñadas de forma

coherentes, ajustada y respetuosa con los procesos de los niños y las niñas. Solo así podremos acompañarlos de manera efectiva en su crecimiento.

4.1.2 Corrientes más importantes y aportaciones a la motricidad.

A lo largo del tiempo, diversas corrientes han aportado teorías y metodologías que nos guían en cómo poder trabajar el desarrollo motor con los niños y las niñas desde el ámbito escolar. En todas estas propuestas se emplean los materiales de diferentes maneras, al igual que el rol docente varía según el enfoque, asumiendo diferentes funciones.

En primer lugar, encontramos el enfoque educativo desarrollado por Emmi Pikler (1902-1984), quien buscó promover una perspectiva diferente hasta el momento sobre el desarrollo motor infantil basada en la libertad de movimiento. Según Pikler (1979), el desarrollo motor debe surgir de manera natural, sin forzar posturas ni movimientos, permitiendo que cada niño explore su cuerpo y sus posibilidades en un entorno seguro y adaptado. Este enfoque ha servido como base para entender la importancia de respetar los ritmos individuales de los niños y las niñas en su desarrollo motriz, además de favorecer el desarrollo a nivel global de su motricidad, mejorando la coordinación, el equilibrio y la autonomía en los movimientos.

Por otro lado, la propuesta de Picq y Vayer (1977) se centra en la importancia de la psicomotricidad en el desarrollo infantil, teniendo en cuenta que el equilibrio corporal es esencial para el control del movimiento y la organización de la acción motriz. Su propuesta se basa en realizar actividades que integren la percepción, la postura y la coordinación, favoreciendo de esta manera la relación entre el cuerpo y el entorno. Para Picq y Vayer (1977) el niño va tomando conciencia y adquiere conocimiento y dominio de los elementos que constituyen el mundo de los objetos gracias a sus desplazamientos y a la coordinación de sus movimientos, es decir, gracias a un uso cada vez más diferenciado y preciso de su propio cuerpo”.

Así mismo, Lapiere y Aucouturier (1977), proponen un enfoque basado en la psicomotricidad vivencial, donde los niños desarrollan sus habilidades motrices a través del juego y la expresión corpórea. Se busca una vivencia a través del cuerpo, simbólica, libre y espontánea para, desde allí, adquirir una expresión codificada a través de símbolos de todo tipo o que, en todo caso, propondrá el niño (Pradillo 2002). Además, se destaca que daban especial importancia al desarrollo del lenguaje y la creatividad, dedicando un

tiempo importante al final de sus sesiones a la expresión gráfica y oral de los niños y las niñas en el proceso de aprendizaje.

En esta misma línea, Mendiara, Generelo y Guillén profundizan en la metodología de los espacios de acción. Según Mendiara (1999), los espacios de acción y aventura se entienden como la manipulación de manera estratégica de las condiciones del entorno, algo fundamental para impulsar el desarrollo motor en la etapa de Educación Infantil. Lo más importante de esta perspectiva es que se apoya en el juego simbólico como principal motor de la actividad motriz, representando distintos escenarios o lugares y dando significado a los montajes, lo que estimula el juego exploratorio del alumnado. Además, destaca la adaptación del entorno, donde cada niño, tomando en cuentas sus particularidades, encuentra situaciones propicias para poner a prueba y explorar sus habilidades motrices, avanzando a su propio ritmo. La riqueza de estos espacios reside en la diversidad de materiales y estructuras diseñadas para incentivar el movimiento natural, promoviendo así la autonomía y la auto descubrimiento (Mendiara, 1999).

Según este mismo autor, la organización de estos espacios debe seguir un criterio de progresión, permitiendo que los niños enfrenten desafíos motrices de manera gradual y acorde a su desarrollo. Esto permite, que cada niño vaya ajustando sus movimientos en base a la percepción y confianza que vaya desarrollando en cada sesión. En estas sesiones es el docente quien organiza y prepara previamente los espacios, buscando que estos tengan riqueza motriz. Sin embargo, en la naturaleza veremos que estos espacios ya tienen un diseño predeterminado, sin necesidad de preparación previa y podemos utilizarlos para la mejora motriz de los niños y las niñas.

Por su parte, Vaca, Ferreras y Bores han desarrollado el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal (TPC). Este modelo entiende la educación motriz como un proceso de construcción del aprendizaje a través de la experiencia corporal. Basado en el aprendizaje inducido y en principios activos, este método promueve el desarrollo integral del niño mediante la acción-reflexión, la autonomía y la conciencia corporal (Vaca 2010).

Entre sus principales aportaciones destacan la integración de cuñas motrices, el fomento de la autonomía y la conciencia del proceso de aprendizaje a través de ciclos de acción y reflexión, contribuyendo así al desarrollo integral del niño y la niña. De este modo, se busca que el alumnado explore y comprenda su propio cuerpo en movimiento, permitiéndole tomar decisiones sobre sus acciones motrices y reconocer sus propias

capacidades y limitaciones llegando a construir su propio aprendizaje, a través de tareas semiabiertas.

Finalmente, Blández ha desarrollado el concepto de los ambientes de aprendizaje. Según Blández (1995), estos espacios se planean con el objetivo de animar la actividad física mediante la interacción con el entorno y los materiales. Una de las mayores aportaciones de este enfoque al desarrollo motor es que, al ser un juego sin reglas fijas, los niños y las niñas tienen la libertad de elegir sus propias actividades y niveles de dificultad. Esto les permite experimentar sus propias posibilidades y limitaciones, promoviendo la autonomía personal y el autoconocimiento a través del movimiento.

Por lo tanto, podemos ver que, a lo largo del tiempo, han ido surgiendo diferentes enfoques que han ayudado a entender y a mejorar el trabajo del desarrollo motor en la infancia, cada uno con una visión propia pero todos centrados en la importancia del movimiento en el aprendizaje de los niños y las niñas para su desarrollo.

4.3. El aprendizaje fuera del aula. Historia y evolución a lo largo del tiempo.

El aprendizaje fuera del aula ha sido algo común en la historia de la enseñanza, aunque su importancia ha variado según el contexto social y pedagógico de cada época.

Durante el siglo XIX y XX, se produjeron en Europa una serie de movimientos considerados importantes y que facilitaron la transformación de la educación. A medida que el sistema educativo iba tomando una forma y se afirmaba, surgían nuevas concepciones e ideas que se oponían a las maneras más tradicionales y defendían la importancia del juego, la exploración y el contacto con la naturaleza en el aprendizaje infantil. Figuras como Fröbel, Montessori o Malaguzzi, entre otros, fueron responsables de este cambio, asentando las bases de una educación centrada en el niño y en su interacción con el entorno.

El primero en apostar por una educación más activa y centrada en los niños y las niñas fue Fröbel (1782-1852), creador del concepto de "jardín de infancia". Fröbel creía que el juego y la naturaleza eran esenciales para el desarrollo infantil y diseñó materiales educativos, conocidos como "dones fröbelianos", que permitían a los niños explorar y aprender de forma autónoma. Su visión influyó en generaciones posteriores y ayudó a

consolidar la idea de que el aprendizaje debía estar vinculado a la actividad y la manipulación de objetos (Fröbel, en Rodríguez e Ileana 2007).

En esa misma línea, Montessori (1870-1952), abogó por la idea de que los niños tenían que explorar el entorno activamente si querían desarrollar sus habilidades cognitivas y motoras. Su método, que tenía como objetivo la creación de "ambientes preparados", planteaba el uso de materiales y espacios adaptados para cada etapa del desarrollo infantil. Montessori sostenía que el movimiento no solo ejercitaba las habilidades motrices, sino que también impulsaba el desarrollo del pensamiento como de la autonomía personal (Montessori, 1912).

Más adelante, en Italia, Malaguzzi (1920-1994) desarrolló el enfoque Reggio Emilia, el cual defendía que el ambiente en el que se educa a un niño es un "tercer maestro". Malaguzzi promovió el aprendizaje en espacios abiertos, la experimentación con materiales diversos y el trabajo colaborativo, permitiendo que los niños construyeran su conocimiento a partir de la interacción con el entorno y sus compañeros (Edwards et al., 1993).

Mientras estas ideas se afianzaban y expandían en Europa, en Estados Unidos, Dewey (1859-1952) desarrolló su teoría del aprendizaje experiencial, que, aunque no surgió en Europa, tuvo un gran impacto en la educación a nivel mundial. Dewey defendía que la educación debía estar vinculada a la vida real, promoviendo experiencias prácticas fuera del aula. Su influencia ayudó a consolidar un enfoque pedagógico basado en la participación activa del niño en su propio aprendizaje (Dewey, 1986).

De forma paralela, en América Latina, Freire (1921-1997) desarrolló una propuesta basada en el contexto social de los niños y las niñas. Su "pedagogía del oprimido" defendía el aprendizaje activo a través del diálogo y la interacción con la realidad del niño, promoviendo un enfoque crítico y participativo (Freire, 1994)

En este contexto de cambios en España también surgieron diversos proyectos innovadores. Aquí la educación al aire libre tuvo un desarrollo influenciado por distintos movimientos pedagógicos innovadores. Uno de los principales antecedentes de la educación al aire libre fue la Institución Libre de Enseñanza (ILE), la cual surge como una alternativa innovadora al sistema educativo tradicional. La ILE fundada en España a finales del siglo XIX por Francisco Giner de los Ríos, fue pionera en incorporar la naturaleza como parte esencial del currículo educativo. Inspirada en el krausismo alemán,

incorporó excursiones, actividades al aire libre y un aprendizaje libre de dogmas, marcando un hito en la educación española.

Asimismo, aumentó la preocupación por la salud debido a los numerosos problemas de salud pública, como por ejemplo los relacionados con la tuberculosis. En este contexto, nacieron las "Escuelas al aire libre", especialmente en ciudades industriales, con el objetivo de mejorar la salud infantil a través del contacto con la naturaleza, la gimnasia y las excursiones (Bernal, 2012). Este movimiento también transformó la concepción de la educación física, reconociendo un enfoque integral que combinaba el bienestar físico y los ámbitos cognoscitivos, afectivos y motores en espacios naturales (Lopez y Moreno 2000).

Posteriormente, figuras como Sensat (1873-1961) recogieron estas influencias y las conectaron con los principios defendidos por la ILE, promoviendo un enfoque educativo en el que el bienestar físico y emocional era tan importante como el aprendizaje académico. Rosa Sensat tuvo un papel importante en la incorporación del aprendizaje al aire libre en España. Defendió la importancia de la naturaleza para la educación infantil y promovió la higiene y la salud como pilares esenciales en el aprendizaje. Fue una de las impulsoras de las colonias escolares y escuelas al aire libre, donde el contacto con la naturaleza no solo favorecía el aprendizaje, sino que también contribuía al bienestar físico y emocional de los niños (Sensat, 1929).

Por lo tanto, podemos afirmar que tanto el trabajo de la ILE como el de Rosa Sensat abrieron el camino para un cambio profundo en la educación en España. Mientras la ILE asentó las bases de un modelo educativo donde la exploración del entorno y la experiencia directa eran fundamentales, Sensat llevó estos principios a la Educación Infantil.

4.3.1. Modelos de aprendizaje fuera del aula.

Asimismo, la educación al aire libre fue evolucionando en diferentes países, como Inglaterra y Alemania, y continúa desarrollándose en los últimos años. Entre los modelos más destacados que han surgido están la Escuela Naturalista, Forest School, el Learning Outside the Classroom y el Bosque Escuela.

En primer lugar, antes presentar la definición de la Escuela Naturalista, es necesario hacer una separación de lo que es el concepto de la escuela naturalista y la escuela al aire libre. Si bien ambas tienen en común la idea de usar la naturaleza como un gran espacio

en el que se aprende, el enfoque que hace en ella, y a la vez, su origen no es el mismo. Como hemos mencionado en el párrafo anterior, la escuela al aire libre nace como solución a los problemas de salud pública derivados de las situaciones de vida entonces existentes, y con la finalidad de propiciar mejoras en el bienestar de los niños y las niñas que vivían en la ciudad. Pero la escuela naturalista nace como filosofía pedagógica fundamentada en la observación, el conocimiento y la exploración del entorno. Como se menciona en EDNA (2023), la naturaleza no sólo permite a los niños explorar, construir y desarmar, sino que también aprenden nuevos conocimientos mientras juegan.

El enfoque naturalista en la educación defendía que el aprendizaje debía desarrollarse en interacción con el entorno natural. Personajes como Herbert desarrollaron la idea de integrar recorridos en la naturaleza dentro del currículo, utilizando los obstáculos naturales como recursos didácticos para fomentar el desarrollo motor y la resolución de problemas (Contreras, 2011). Con el tiempo, esta corriente influyó en modelos posteriores de educación al aire libre.

Por su parte, Forest Schools se basa en un enfoque escandinavo de la enseñanza que destaca la importancia de que los niños tengan contacto con la naturaleza desde una edad temprana (Grahm, 1996). Este modelo sitúa la naturaleza como aula, normalmente próxima al centro escolar o con instalaciones específicas que se visitan. Según Forest School Association (2016), estas escuelas promueven la autonomía, la resiliencia y el trabajo en equipo, al tiempo que mejoran la conexión emocional con la naturaleza.

Asimismo, el modelo Learning Outside the Classroom (LOtC) surgido en Reino Unido y Escandinavia, apoya un aprendizaje basado en lo progresivo, es decir, que vaya más allá del aula para incluir el entorno cercano-lejano, conocido-desconocido, etc. Este enfoque fomenta un aprendizaje experiencial en el que los niños y las niñas adquieren conocimientos de manera práctica y significativa. Según el Manifiesto Learning Outside the Classroom (2009), este modelo mejora el rendimiento académico, la motivación y el bienestar emocional de los estudiantes. Además, permite integrar diversas disciplinas, como ciencias, arte y educación física, en un marco de aprendizaje integral, aspecto que para el aprendizaje globalizado de infantil es de gran importancia.

Finalmente, el modelo de Bosque Escuela presente sobre todo en escuelas públicas de Alemania, y hace unos años presente en España, une la educación al aire libre con una dinámica que integra rutinas de tiempo concretas y aprendizajes cognitivos en la

naturaleza con espacios concretos. Este modelo busca el equilibrio entre la libertad de exploración con actividades dirigidas que desarrollen habilidades específicas. Los niños en estos entornos desarrollan habilidades motoras, sociales, emocionales y cognitivas de manera simultánea, mientras fortalecen su conexión con la naturaleza y su capacidad de adaptación (Bruchner, 2012)

Desde la pandemia de COVID-19, han surgido diferentes iniciativas como EDNA (Asociación Nacional de Educación en la Naturaleza), que agrupa proyectos educativos al aire libre y ha elaborado una guía para visibilizar y consolidar este modelo pedagógico en diferentes zonas (EDNA,2023). Dicho documento colaborativo recoge más de 140 experiencias de educación en la naturaleza en España, donde destacan la importancia de la conexión profunda con el entorno natural, la libertad de movimiento y juego espontáneo, el acompañamiento respetuoso del desarrollo infantil y el valor de los ritmos naturales y las estaciones. Según EDNA, “permanecer en la naturaleza permite un aprendizaje directo, empírico y autónomo” (EDNA, 2020, pág. 4)

De este modo, podemos comprender que la base del aprendizaje fuera de aula se basa en la experiencia directa. Este enfoque, defendido por Dewey (1986), sostiene que la educación debe estar basada en la experiencia directa, permitiendo a los niños y las niñas aprender mediante la exploración activa de su entorno.

En este sentido, Dillon et al., (2006) consideran que las experiencias educativas al aire libre son clasificables en diferentes categorías en función de su estructura y objetivos:

- 1) Exploraciones espontáneas: las cuales permiten a los niños y las niñas explorar el medio ambiente de forma libre, sin estructura, lo que favorece su creatividad, curiosidad y aprendizaje autónomo. Pero, en otras ocasiones es necesario un mayor grado de orientación, por lo que se pueden diseñar actividades guiadas. Estas incluyen recorridos, juegos educativos o investigaciones dirigidas por el docente, diseñadas para alcanzar objetivos de aprendizaje concretos.
- 2) Interdisciplinariedad: cuando se busca integrar distintas áreas del conocimiento en una misma actividad se pueden desarrollar proyectos interdisciplinarios, en caso de infantil globalizados. Aquí se integran distintas áreas del conocimiento en una experiencia práctica. Un ejemplo sería la observación de ecosistemas en una salida de ciencias naturales, combinando biología, geografía y educación ambiental.

- 3) Las colonias y las estancias educativas: las cuales ofrecen una inmersión prolongada en entornos naturales, favorecen no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo de habilidades sociales, la autonomía y la convivencia en grupo.

Por lo tanto, en función de nuestros objetivos y las necesidades de cada grupo podremos optar por un tipo de experiencia u otra, o incluso podremos combinar diferentes tipos buscando siempre el contacto directo con el entorno natural.

4.4. Beneficios de realizar actividades y usar los entornos al aire libre en el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Como hemos ido mostrando a lo largo de los apartados anteriores, los entornos al aire libre ofrecen una gran oportunidad para el desarrollo infantil en diversas dimensiones: física y motriz, cognitiva, emocional y social. Tener experiencias en contacto con la naturaleza enriquece el aprendizaje y fortalece las competencias necesarias para el desarrollo integral de los discentes. A continuación, mostraremos un resumen de los beneficios en los diferentes ámbitos del desarrollo del alumnado. Entre ellos, el ámbito emocional es el más importante para este TFG.

4.4.1. Beneficios en el ámbito físico y motriz.

El contacto con la naturaleza favorece el desarrollo físico y motriz del alumnado, así como la capacidad de adaptación. Actividades como correr, trepar o caminar en entornos naturales promueven el fortalecimiento muscular y óseo, al tiempo que estimulan tanto la motricidad gruesa como la fina. Estas experiencias ayudan a superar retos físicos, mejorando las capacidades motoras de los niños y las niñas, mientras reducen el riesgo de enfermedades relacionadas con el sedentarismo, como por ejemplo la obesidad. Asimismo, refuerzan el sistema inmunológico gracias a la exposición moderada al sol (EDNA, 2020). Complementariamente, estas actividades contribuyen a alcanzar los niveles de actividad física recomendados por las agencias internacionales de salud para la infancia y la juventud (REEFNAT, 2020).

De igual modo, Freire (2011) señala que la mejor manera de que los niños puedan desarrollar una base emocional relacionada con la naturaleza es dejar que estos puedan correr como las gacelas, se arrastren por el suelo como serpientes, abracen como osos o imiten el vuelo de los pájaros. Esto se debe a que tienen una afinidad magnética, porque

cada uno de ellos posee impulsos, reacciones y movimientos con los que los niños pueden identificarse, y también cualidades que comparten con los humanos (Freire, 2011, pág. 43).

Por lo tanto, todo nuestro crecimiento físico, afectivo e intelectual, se apoya en la calidad del contacto directo con el medio: una buena base sensorial y motora es fundamental para un sistema cognitivo sólido y armonioso (Freire, 2011, pág. 46).

4.4.2. Beneficios en el ámbito cognitivo.

En el ámbito del desarrollo cognitivo, las actividades al aire libre estimulan la atención y la concentración. Según Oreste et al., (2022), este tipo de actividades tiene muchos beneficios cognitivos para los niños, como el desarrollo de la creatividad, la concentración y el pensamiento crítico. Así como ayuda a mejorar la atención y la resolución de problemas. De igual modo, la Natural Learning Initiative (2012) indica que los niños que exploran la naturaleza obtienen mejores resultados de aprendizaje, ya que este entorno les brinda experiencias que benefician a su desarrollo intelectual.

Louv (2008) introduce el concepto de "trastorno por déficit de naturaleza", advirtiéndole que la desconexión con el entorno natural puede impactar negativamente en el rendimiento cognitivo y la salud mental de los niños y las niñas. Por otro lado, las actividades al aire libre cumplen una función restauradora de la atención, rebajando la irritabilidad y la agresividad y aumentando la resiliencia ante situaciones de estrés (REEFNAT, 2020). Estos problemas vienen derivados muchas veces por el uso excesivo de pantallas digitales y el poco contacto con la naturaleza. Desde el punto de vista del aprendizaje directo, la educación en la naturaleza integra el aprendizaje sensorial y experiencial. Además, el uso de espacios exteriores cercanos al centro escolar fomenta un aprendizaje auténtico y significativo basado en la experiencia (REEFNAT, 2020, p. 6).

Los entornos naturales también potencian la creatividad y la imaginación. Los diferentes estímulos sensoriales que ofrecen —colores, texturas, sonidos— despiertan la curiosidad y agudizan los sentidos de los niños y las niñas. Al interactuar con materiales no estructurados, como ramas, hojas o piedras, se fomenta la indagación, la exploración y la experimentación. Estas actividades no solo fortalecen la resiliencia, sino que también estimulan la creatividad al invitar a los niños a crear sus propios juegos y juguetes (EDNA, 2020). La naturaleza inspira diferentes formas de expresión artística y

creatividad que trascienden las posibilidades de los entornos construidos (Louv, 2008, p. 131).

Por ende, los espacios naturales no solo son favorables para el desarrollo cognitivo y físico de los discentes. Ahora bien, más allá del plano individual, el contacto con la naturaleza también influye directamente en las relaciones de los discentes, dar lugar a diversas interacciones. A continuación, se abordarán los beneficios que los entornos al aire libre ofrecen al desarrollo social de los niños.

4.4.3. Beneficios en el ámbito social.

Los entornos al aire libre promueven el desarrollo de habilidades sociales de los más pequeños. Las actividades grupales, como los juegos colaborativos, fomentan la cooperación, la empatía y la resolución de conflictos (Sensat, 1929). La convivencia en la naturaleza demanda que los niños encuentren soluciones conjuntas a los problemas, fortaleciendo así sus competencias sociales (ERBINAT, 2020). Además, realizar actividades en entornos naturales cercanos refuerza el sentido de pertenencia, ayudando a los niños y las niñas a identificarse con su comunidad y su cultura.

De igual modo, las vivencias compartidas en entornos naturales ayudan a crear vínculos sólidos entre los iguales. Como indica Martínez et al., (2023), los espacios al aire libre ayudan a que los niños establezcan vínculos, ya que pueden fortalecer amistades y desarrollar habilidades sociales como el trabajo en equipo.

Por otra parte, las actividades al aire libre ofrecen diferentes situaciones de aprendizaje social espontáneo. Según Villareal (2012), los niños y las niñas pueden aprender a compartir, a esperar su turno y a resolver conflictos por sí mismo, competencias necesarias para un buen clima en el aula y para la vida en comunidad. También en estos espacios se hace mucho hincapié en la inclusión, esto permite que los niños y las niñas con diferentes ritmos de desarrollo encuentren puntos de conexión emocional con sus compañeros. Además, en contextos naturales, las emociones se regulan con mayor facilidad, lo cual facilita que los más pequeños se expresen con libertad y aprendan a escuchar a los demás (Ballester-Martinez et al., 2022)

4.4.4. Beneficios en el ámbito emocional.

Finalmente, en el ámbito del bienestar emocional, el contacto con espacios naturales reduce los niveles de estrés y favorece el equilibrio emocional. Freire (2011) destaca que

los niños con acceso regular a la naturaleza muestran mayores niveles de resiliencia y bienestar emocional, ya que adquieren de manera progresiva un conocimiento y manejo de sus propias capacidades y emociones, sus miedos, su agresividad, sus alegrías y relaciones. De manera complementaria Louv (2008) indica que la naturaleza potencia la capacidad de atención, reduce el estrés y mejora el bienestar emocional de los niños, mientras que les permite aprender a través de la experiencia directa.

Asimismo, la educación emocional es un aspecto fundamental en el crecimiento de los niños y su bienestar, ya que les ayuda a entender y gestionar sus emociones desde pequeños. Bisquerra (2006), la define como un proceso educativo continuo que tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales que permitan a la persona afrontar los desafíos de la vida con mayor equilibrio y bienestar.

En la educación en la naturaleza, la educación emocional tiene un papel clave, ya que el contacto con la naturaleza favorece emociones como la calma o reduce el estrés de los niños. Bisquerra (2006) señala que los niños que pasan más tiempo en entornos naturales desarrollan una mayor capacidad de atención, una menor impulsividad y un mejor manejo del estrés.

En esta línea, Bisquerra (2020) destaca la importancia de concebir la educación emocional como un proceso educativo continuo y permanente, orientado a potenciar el desarrollo emocional como un complemento indispensable del desarrollo cognitivo, y presente tanto en el ámbito académico como en la vida personal de los discentes. Entre las estrategias que propone, destaca el fomento de actitudes positivas ante la vida, con un enfoque preventivo que permita minimizar o reducir la aparición de posibles problemas emocionales en la vida futura de los más pequeños.

Por lo tanto, incluir la educación emocional en el ámbito educativo no solo es beneficioso para el desarrollo de competencias emocionales, como por ejemplo puede ser la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. (Bisquerra y Pérez-Escoda 2007), sino que también sienta las bases para un desarrollo socioemocional saludable a lo largo de la vida.

5. Diseño de la propuesta

5.1. Título.

Pequeños exploradores: moviéndonos como insectos en la naturaleza.

5.2. Justificación.

Es fundamental trabajar desde una edad temprana la educación al aire libre, ya que la naturaleza es un entorno idóneo para potenciar el desarrollo integral de los niños y las niñas. Según la guía elaborada por ERBINAT (2020), uno de los seis principios fundamentales en la educación en la naturaleza es el bienestar. Este concepto es clave para garantizar que los niños y las niñas puedan desarrollarse plenamente en entornos al aire libre, ya que solo pueden aprender cuando se sienten protegidos y seguros.

Partiendo de esta importancia del bienestar como base del aprendizaje, es importante considerar el desarrollo emocional como un aspecto esencial dentro del desarrollo infantil. En esta línea, Bisquerra (2017) indica que la inteligencia emocional es un pilar esencial para la vida actual, ya que se trata de habilidades, capacidades y competencias que nos ayudan a afrontar desafíos relacionados con el estrés, la ansiedad o la depresión. Asimismo, indica que, aunque exista una predisposición natural para desarrollar estas habilidades, es necesario que la competencia emocional sea educada.

De igual modo, Ibarrola (2021) señala que “las emociones son las guardianas del aprendizaje”, ya que son las responsables de la memoria y solo recordamos aquello que está vinculado a una vivencia emocional significativa. Desde esta perspectiva, indica que el proceso cognitivo está ligado al aprendizaje, tratándose de un binomio donde la cognición y la emoción van juntas. Por lo tanto, esta propuesta busca fomentar el bienestar emocional a través del movimiento y el juego en entornos naturales.

Esta propuesta está diseñada para llevarse a cabo con el alumnado de 5 años de Educación Infantil, donde hemos podido observar que, aunque no haya en el día a día muchos conflictos de convivencia, algunos niños, y debido a su nivel madurativo tienen dificultades en la gestión de conflictos y en la regulación emocional, recurriendo continuamente a la maestra de referencia para resolver diversas situaciones. Con esta propuesta, se pretende promover el bienestar emocional de los discentes, mejorar el manejo de sus habilidades sociales, fomentar su autonomía y participar en el desarrollo de su capacidad para resolver problemas.

Cabe destacar que, de manera particular esta propuesta beneficiará a un alumno con necesidades educativas especiales, quien tiene un diagnóstico de discapacidad intelectual y dificultades en la gestión emocional. Este alumno, en muchas ocasiones, no gestiona bien la frustración o el enfado, haciendo que llegue a gritar o llorar al no poder expresar adecuadamente sus emociones.

Por todo ello, consideramos que llevar a cabo la propuesta de “Pequeños Exploradores: moviéndonos como insectos en la naturaleza” será beneficioso para todo el alumnado de 5 años de Educación Infantil.

5.3. Contextualización.

El centro donde se va a desarrollar la presente propuesta es el CEIP Divino Maestro, un colegio de titularidad pública y mixto, ubicado en el municipio de Los Molinos, en la Sierra de Guadarrama en la Comunidad de Madrid. Cabe señalar que en Educación Infantil trabajan por proyectos y realizan muchas actividades, talleres y salidas internivel.

Esta propuesta de intervención se llevará a cabo con el alumnado de 5 años A de Educación Infantil. Que está formada por 16 alumnos, contando con 8 niños y 8 niñas. Destacar que la mayoría de ellos llevan juntos desde los 3 años, aunque dos alumnos se han incorporado en distintos momentos: uno el curso pasado y otro en el presente curso. A pesar de esto, su integración en el grupo ha sido natural y sin dificultades significativas.

5.4. Legislación educativa.

Para la realización de la siguiente propuesta de intervención, nos basamos en los siguientes documentos legislativos (véase Anexo 1,2 y 3) :

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.
- Decreto 36/2022, de 8 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil.

5.5. Objetivos de etapa.

Los objetivos de etapa relacionados con esta propuesta de intervención son:

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, así como sus posibilidades de acción, y aprender a respetar las diferencias. Adquirir una imagen ajustada de sí mismos.
- b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- e) Desarrollar capacidades relacionadas con emociones y afectos.
- g) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

El objetivo general de la propuesta es fomentar la autonomía y gestión emocional entre los estudiantes a través de experiencias que favorecen el contacto con la naturaleza al aire libre. Y los objetivos específicos son:

- Promover la autonomía motriz de los discentes a través de experiencias directas que les ayuden a la identificación y regulación de sus propias acciones.
- Desarrollar habilidades sociales como el respeto, la empatía, la colaboración y la resolución de conflictos a través de diferentes actividades en grupo en entorno naturales.
- Fomentar el contacto con la naturaleza con el fin de despertar el interés, la curiosidad, el conocimiento y el respeto por el entorno.

5.6. Competencias clave.

Las competencias claves (Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil) que se van a desarrollar en esta propuesta son las siguientes (véase Anexo 4).

5.7. Competencias específicas.

Siguiendo lo indicado en el artículo 2 del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero (véase Anexo 5), las competencias específicas para esta situación de aprendizaje son:

Área I: Crecimiento en armonía

1. Progresar en el conocimiento y control de su cuerpo y en la adquisición de distintas estrategias, adecuando sus acciones a la realidad del entorno de una manera segura, para construir su imagen.

2. Reconocer, manifestar y regular sus emociones expresando necesidades y sentimientos para lograr una seguridad emocional y afectiva.

4. Establecer interacciones sociales para construir su identidad y personalidad en libertad, valorando la importancia de la amistad, el respeto y la empatía.

Área II: Descubrimiento y exploración del entorno

3. Reconocer elementos y fenómenos de la naturaleza, mostrando interés por los hábitos que inciden sobre ella, para apreciar la importancia del cuidado y la conservación del entorno.

Área III: Comunicación y representación de la realidad

1. Manifestar interés por interactuar en situaciones cotidianas y el uso de su repertorio comunicativo, para expresar sus necesidades e intenciones.

5.8. Contenidos de carácter transversal.

Los contenidos transversales seleccionados para esta situación de aprendizaje aparecen reflejados en el artículo 12 Decreto 36/2022, de 8 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil.

1. Con el objetivo de sentar las bases del ejercicio de la democracia, se integrarán de manera transversal y de acuerdo a su desarrollo madurativo, contenidos que favorezcan la educación en valores, respeto mutuo, la empatía, la igualdad, la libertad y el rechazo a cualquier tipo de violencia.
2. De igual modo, se favorecerá la identificación de hechos sociales relativos a la propia cultura, a las costumbres de la Comunidad de Madrid, así como la adquisición de valores y prácticas relacionadas con el cuidado del medio ambiente.
3. Se propondrán experiencias que favorezcan reconocer y gestionar las emociones.

Además, esta propuesta se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, promoviendo en el alumnado una conciencia sobre la importancia del cuidado y el respeto del entorno natural. En concreto, se trabaja con los ODS vinculados a la protección del planeta, como el ODS 13 de “Acción por el clima” y el ODS 15 de “Vida de ecosistemas terrestres”. Estos objetivos se integran de manera transversal en las

diferentes actividades de aprendizaje, no solo a través del trabajo en el aula, sino también mediante el contacto que realizan los discentes con la naturaleza, que permite que los niños y las niñas exploren, descubran y valoren su entorno más cercano, promoviendo así una actitud de cuidado, respeto y protección hacia el medio ambiente desde edades tempranas.

5.9. Conocimientos, destrezas y actitudes.

En cuanto a los contenidos desarrollados en la Situación de Aprendizaje, se muestran a continuación aquellos seleccionados por áreas:

Área I: Crecimiento en armonía

- Bloque A. El cuerpo y el control del mismo
 - El movimiento: control de la coordinación, el tono, el equilibrio y los desplazamientos. Habilidades motrices básicas de locomoción y manipulativas.
 - El juego espontáneo y dirigido como actividad placentera y fuente de aprendizaje.
- Bloque C. Desarrollo y emociones
 - Herramientas para la gestión de las emociones: identificación, expresión y aceptación y control de las propias emociones, sentimientos, vivencias, preferencias e intereses.

Área II: Descubrimiento y exploración del entorno.

- Bloque C. Indagación en el medio físico y natural. Cuidado, valoración y respeto.
 - Respeto y protección del medio natural.

Área III. Comunicación y representación de la realidad.

- Bloque C. Comunicación verbal: comprensión, expresión y diálogo.
 - El lenguaje oral en situaciones cotidianas: expresión de vivencias
 - Intención comunicativa para expresar y comunicar ideas y sentimientos
- Bloque G: Lenguaje y expresión plástica y visual
 - Expresión de hechos, sentimientos, emociones, etc, a través de distintos materiales y manifestaciones artísticas.

- Bloque H. Lenguaje y expresión corporal
 - Las posibilidades motrices del cuerpo con relación al espacio y al tiempo (actividad, movimiento, respiración, equilibrio y relajación). Nociones de direccionalidad con el propio cuerpo. Desplazamientos por el espacio con movimientos diversos.

5.10. Metodología y principios metodológicos.

La metodología que se va a emplear para llevar a cabo la propuesta de intervención estará basada en la combinación de diversos métodos. Asimismo, se llevará a cabo un modelo basado en la realización de sesiones semidirigidas, las cuales contarán con actividades abiertas como la exploración del entorno y el juego libre, semiabiertas como la realización de la diadema con los recursos naturales elegidos o la creación de un hormiguero, y cerradas como el circuito motor.

Uno de los métodos en los que nos basaremos es el del aprendizaje vivencial. Se buscará que el aprendizaje se realice a través de las experiencias directas que tengan los alumnos en la naturaleza, buscando un enfoque activo y vivencial en todo momento, donde las actividades inviten a la exploración, la autonomía y la introspección emocional.

Por otro lado, la metodología estará basada en el juego y en el movimiento. El juego es una herramienta clave en el aprendizaje a estas edades, por lo que a través de estos los alumnos van a explorar el entorno natural de manera activa, desarrollando sus habilidades motrices, cognitivas y emocionales.

En cuanto a los principios metodológicos a seguir, nos basaremos en los descritos en el Decreto 36/2022, de 8 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil (véase Anexo 6).

Principio de aprendizaje significativo y afectivo: las actividades están diseñadas para ofrecer a las discentes experiencias de aprendizaje significativas y emocionalmente positivas, basándonos en un clima de confianza, seguridad y afecto, donde puedan experimentar y jugar aprendiendo. Asimismo, se buscará relacionar los nuevos aprendizajes con lo que los alumnos ya conocen y saben, de tal manera, que

nos aseguramos de que los aprendizajes nuevos se van a integrar con los conocimientos previos, y puedan ser útiles en sus vidas cotidianas.

Principio de desarrollo integral: dentro de esta propuesta se busca que el alumnado desarrolle de manera progresiva todas sus potencialidades. Siempre desde el respeto a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los discentes.

Principio de desarrollo emocional y exploración del entorno: el bienestar emocional juega un papel clave en esta propuesta. Con las actividades se promoverá la identificación y expresión de las emociones a través de las salidas a la naturaleza. Asimismo, estas salidas permitirán que los niños exploren el entorno y adquieran conocimientos sobre su entorno, el respeto por los seres vivos y vayan desarrollando una conciencia ecológica.

Principio de autonomía: las actividades están diseñadas para que el alumnado desarrolle su autonomía, permitiendo que estos tomen decisiones y resuelvan pequeños retos o tareas por sí mismos. De igual modo a través del ensayo y el error se promoverá la autorregulación emocional de los discentes, ayudándoles a confiar en sus propias capacidades.

Finalmente, como parte importante de esta propuesta se tendrá en cuenta tres aspectos metodológicos relacionados con la seguridad. En primer lugar, la asignación de un itinerario seguro, detallado en el Anexo 7, donde figura el desplazamiento que se va a realizar con el alumnado teniendo en cuenta la seguridad vial en el trayecto hacia el Parque de las Especies.

En segundo lugar, se ha realizado una prospección del terreno en la zona donde se van a llevar a cabo las actividades, para comprobar y evaluar que el terreno no ha sufrido por las condiciones climáticas que ha habido hasta el momento debido a las lluvias. Esta prospección también ha servido para poder identificar posibles zonas para realizar las actividades y los retos motrices (véase Anexo 8).

Asimismo, otro aspecto a tener en cuenta es la preparación del equipo docente, que contará con un kit básico de primeros auxilios provisto con materiales necesarios para cubrir emergencias de primer nivel. Además, se llevará la medicación correspondiente al alumno con discapacidad intelectual, el cual suele tener convulsiones cuando tiene fiebre.

5.11. Temporalización.

La planificación de las sesiones para llevar a cabo (véase Tabla 2) sigue una secuencia progresiva diseñada para llevarse a cabo a lo largo de dos semanas. Sin embargo, por motivos organizativos de la maestra principal del grupo clase y el centro escolar, solo se podrá llevar a cabo únicamente seis de las diez posibles sesiones.

Tabla 2.

Temporalización de la propuesta.

29/4	30/4	5/5	6/5	7/5	8/5
El rastro de los insectos	Hormigas fuertes	Zumbidos	Saltamontes	Sentirse libres	La gran fiesta de los insectos

Fuente de elaboración propia.

Un ejemplo de sesión se puede ver en la Tabla 3, el resto de las sesiones diseñadas para la propuesta se encuentran en el Anexo 9, todas ellas realizadas en el centro educativo. La semana previa a realizar la propuesta se trabajará con el alumnado aspectos para tener en cuenta en las salidas. Se trabajará a través de flashcards (véase Anexo 10) aspectos como la vestimenta adecuada que deben llevar o el calzado. De igual manera se realizará un aviso a las familias a través del correo educativo de la maestra de las salidas que se van a realizar dicha semana, así como la firmar de la correspondiente autorización (véase Anexo 11).

Tabla 3.

Desarrollo de la Sesión 1 de la propuesta de intervención.

“Sesión 1: el rastro de insectos”	
Familiarizar a los niños con el entorno natural. Desarrollar la curiosidad y la observación mediante la exploración y el descubrimiento de insectos del entorno.	Trabajar el bienestar emocional a través del contacto sensorial con la naturaleza buscando la meditación y observación
Desarrollo	
Antes de salir al entorno, en el aula los alumnos rellenarán la escala de bienestar emocional (véase Anexo 12). Posteriormente pasaremos a salir del centro escolar hacia el Parque de las Especies.	

Asamblea inicial:

Una vez estemos en el Parque de las Especies, realizaremos una asamblea. En la asamblea inicial se cantará una canción relacionada con la naturaleza para que el alumnado entre en calor y vayan centrándose y preparándose para las actividades a realizar. (véase Anexo 13).

Una vez realicemos esto, presentaremos la actividad indicando a los niños que son “exploradores de la naturaleza” y tenemos una misión que cumplir: observar y buscar rastros de insectos en el entorno.

Parte principal:

- Actividad 1: El alumnado tendrá un primer momento de exploración libre donde les invitaremos a que toquen la tierra, las hojas, los troncos de los árboles, a oler las plantas cercanas, etcétera.
- Actividad 2: Se les entregará a los discentes lupas y tarjetas con imágenes de insectos particulares de la zona para ayudarles en la búsqueda de huellas, telarañas, rastros pequeños, heces o los mismos insectos. También se guiará al alumnado con preguntas como: ¿dónde crees que viven los insectos?, ¿cómo crees que se mueven?, ¿qué pasa si su casa la pisamos y desaparece?, etcétera.
- Actividad 3: Los alumnos tendrán que tumbarse en el suelo, y tendrán que imaginarse que son un insecto del entorno, ya sea uno que hayan visto en la sesión o alguno que conozcan, para que entre todos respiremos profundo. Será también un buen momento para que los discentes con los ojos cerrados presten atención a los diferentes sonidos del viento, de los pájaros, etcétera.
- Actividad 4: Se cantará una canción de despedida (véase Anexo 14), para volver al aula. Se incentivará a crear un diálogo común con preguntas como: ¿cómo se sintieron explorando?, ¿qué es lo que más les ha gustado?, etcétera.

Cierre de sesión:

Volvemos al aula y rellenaremos la segunda parte de la escala de bienestar emocional.

Fuente de elaboración propia.

5.12. Recursos.

Es importante mencionar que todo el material didáctico ha sido creado por la autora de esta propuesta.

- Materiales: ficha escala emocional, lupas, tarjetas imágenes de insectos, pelotas, pañuelos, telas de colores y diademas.
- Humanos: alumnado de 5 años, maestra y enfermera del colegio.
- Espaciales: patio, aula de referencia y Parque de las Especies.

5.13. Alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

Los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) son aquellos que requieren determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad, trastornos graves de conducta o altas capacidades intelectuales, así como aquellos con dificultades específicas de aprendizaje, de integración tardía en el sistema educativo o condiciones personales o de historia escolar que dificultan su progreso educativo (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes s.f).

Entre el alumnado de 5 años de Educación Infantil encontramos un alumno con necesidades educativas de apoyo educativo. Para explicar las diversas intervenciones pedagógicas que se van a realizar con el alumnado, se usará un seudónimo.

En primer lugar, destacar que las actividades diseñadas para esta propuesta de intervención han sido cuidadosamente planificadas para poder ajustarse a las necesidades de cada discente, pudiendo atender así a sus características y necesidades.

En el caso de Carlos, quien presenta discapacidad intelectual debido a un daño cerebral, se van a realizar adaptaciones metodológicas y materiales. Entre ellas destacar que el uso de pictogramas (véase Anexo 15) será un recurso didáctico clave para facilitarle la comprensión de las instrucciones y actividades a realizar. Asimismo, se le asignará un compañero de apoyo en las actividades, el cual le acompañará y le servirá como modelo. Este compañero será el encargado del día.

Con estas adaptaciones garantizamos que se respondan a las necesidades específicas de los alumnos con apoyo educativo, permitiéndoles acceder a las mismas oportunidades de aprendizaje y de desarrollo que el resto de los discentes.

5.14. Evaluación.

Evaluación del alumnado.

Para la evaluación del alumnado se tendrán en cuenta los criterios de evaluación previamente establecidos, los cuales están alineados con las competencias específicas del Área I, Área II y Área III (ver Anexo 16).

El modelo de evaluación se llevará a cabo utilizando diferentes técnicas e instrumentos de evaluación (véase Tabla 4). Por un lado, contaremos con la escala de bienestar emocional que será realizada por el alumnado al finalizar cada sesión. Además, se recopilarán los dibujos y las narraciones de las experiencias.

Por otro lado, se utilizarán un mapa de movimiento (véase Anexo 17), un anecdotario y un registro fotográfico (véase Anexo 18), que serán rellenados por la maestra y servirán para observar y anotar cambios del alumnado en las sesiones realizadas. De igual modo la maestra completará una escala de valoración docente al finalizar cada sesión (véase Anexo 19).

Finalmente, las familias rellenarán una escala de valoración (véase Anexo 20) donde se recopilará información sobre los cambios en el bienestar emocional y comportamiento de los niños al finalizar la propuesta.

Tabla 4.

Modelos y técnicas de evaluación.

Responsable	Instrumentos y técnicas	Desarrollo	Sesiones
Alumnos	Escala de bienestar emocional	Caritas emocionales para indicar el estado de ánimo antes y después de cada sesión.	En todas las sesiones.
	Dibujos y narraciones	Dibujos sobre la experiencia o narraciones donde los alumnos cuenten cómo se han sentido en la naturaleza.	Sesión 4.

Docente	Mapa de movimiento	Plano del entorno natural donde la docente irá marcando cómo los niños se desplazan y exploran al principio y al final de la propuesta.	Sesión 1 y 6.
Docente	Anecdotalario y registro fotográfico	De igual modo, la maestra al finalizar las sesiones rellenará un anecdotalario donde documentará experiencias relacionadas con las actividades. Asimismo, realizará imágenes documentadas de la actividad y de las expresiones emocionales de los niños. Cabe destacar que, previamente, se pedirá el permiso correspondiente a las familias de derechos de imágenes.	En todas las sesiones.
Docente	Escala valoración docente.	Esta escala será rellenada por la maestra, teniendo en cuenta aspectos como el bienestar, el clima del aula, la concentración del alumnado, la resolución de conflictos, el control y la gestión de las emociones.	En todas las sesiones.

Familias	Escala de valoración.	Se evaluarán aspectos relacionados con su descanso, estado emocional o conexión con el entorno.	Al finalizar la propuesta.
----------	-----------------------	---	----------------------------

Fuente de elaboración propia.

Evaluación docente.

Para poder evaluar la práctica docente, al finalizar la propuesta de intervención, el docente tendrá que rellenar un informe donde aparezcan reflejados diferentes aspectos para mejorar la aplicación de las actividades (véase Anexo 21). En él se recogerán aspectos como la efectividad de las estrategias empleadas, las dificultades o contratiempos surgidos, sugerencias para ajustar y mejorar futuras intervenciones, etcétera.

6. Exposición de los resultados

6.1. Descripción de los resultados.

El diseño metodológico de este TFG se centra en una intervención práctica con carácter aplicado, centrada en evaluar el impacto que tiene una propuesta de intervención basada en actividades motrices en entornos naturales sobre el bienestar emocional del alumnado de Educación Infantil.

Cabe señalar que al tratarse de una propuesta de intervención concreta y localizada, no se parte de una población definida sino que la actuación se dirige y limita de manera exclusiva al propio grupo-clase en el que se lleva a cabo la intervención. Sin embargo, los resultados obtenidos podrían servir para aplicarse en otros contextos similares de Educación Infantil.

Finalmente, los instrumentos utilizados para la recogida de información y datos han sido seleccionados con el objetivo de analizar a posteriori el impacto de la intervención sobre el bienestar emocional del alumnado, el progreso de su aprendizaje y las percepciones del alumnado. Para ello se han elegido diversos instrumentos. Los instrumentos empleados han sido los siguientes:

1. Escala de bienestar emocional: completada por el alumnado tanto al inicio como al final de cada sesión. Esta escala, basada en caritas emocionales, permite a los discentes expresar su estado de ánimo de manera sencilla.
2. Escala de valoración docente: cuestionario cumplimentado por la docente, en el que se valora la evolución del alumnado en diversos aspectos como la regulación emocional o la convivencia.
3. Escala de valoración familiar: cuestionario entregado al finalizar la intervención, con el fin de conocer la percepción de las familias sobre posibles cambios en el estado emocional y comportamientos de los niños y las niñas.
4. Mapa de movimiento: documento elaborado por la docente para registrar el movimiento y confianza del alumnado en el entorno natural al inicio y al final de la propuesta.
5. Anecdotario y registro fotográfico: permite documentar hechos, momentos, situaciones e imágenes representativas del proceso.
6. Dibujos y narraciones: a través de representaciones gráficas y relatos orales, el alumnado ha expresado sus emociones y experiencias vividas en el entorno natural.

Cabe recordar que todos estos instrumentos han sido diseñados específicamente para este trabajo y adaptados a las características evolutivas e intereses del alumnado de Educación Infantil.

6.2. Resultados de aprendizaje y evaluación de la propuesta.

Tras llevar a cabo la propuesta de “Pequeños exploradores: moviéndonos como insectos en la naturaleza” y en base a la autoevaluación docente (véase Anexo 22), se han identificado una serie de fortalezas, debilidades y aciertos metodológicos, los cuales se recogen en la Tabla 5.

Tabla 5.

Fortalezas, debilidades y aciertos metodológicos tras la evaluación de la propuesta.

Fortalezas y debilidades	Aciertos metodológicos
Entre las fortalezas, destaca la alta motivación e implicación por parte del alumnado. Al presentarles las actividades	Entre los aciertos metodológicos, se ha observado que las actividades diseñadas han sido adecuadas para el alumnado de

<p>bajo la temática de ser explorados de la naturaleza, se generó una gran curiosidad y entusiasmo por participar.</p> <p>Otra fortaleza ha sido la accesibilidad y la viabilidad de la propuesta, ya que se utilizaron materiales sencillos y adaptados al aula, lo que permite replicarla en otros centros o cursos. Asimismo, el aprovechamiento del entorno cercano como recurso ha sido un aspecto positivo a tener en cuenta.</p> <p>No obstante, también se han identificado algunas debilidades. La principal fue la gestión del tiempo, ya que en la planificación inicial no se tuvo en cuenta ciertos imprevistos.</p>	<p>5 años. Todas ellas han fomentado la participación activa, la exploración libre y guiada, el trabajo en equipo y la expresión emocional, sin resultar excesivamente complejas.</p> <p>Asimismo, cada una respondía a objetivos específicos previamente planteados, lo cual ha hecho que la propuesta tenga coherencia.</p> <p>Finalmente, cabe destacar que las actividades se han presentado con una buena progresión lógica en cuanto a dificultad, lo que permitió que el alumnado fuera ganando autonomía y confianza con el paso de los días.</p>
---	---

Fuente de elaboración propia.

En lo que respecta a los aprendizajes del alumnado, los resultados obtenidos a través de los indicadores de logro (véase Anexo 23), junto con el resto de los instrumentos, permiten concluir lo siguiente:

En relación con el nivel de autonomía del alumnado, la comparación entre los mapas de movimiento inicial (véase Figura 1) y final (véase Figura 2) muestra un impacto positivo de la propuesta en su motricidad y vínculo con el entorno natural. En el mapa inicial predominan las áreas rojas, lo que indicaba una exploración limitada, con desplazamientos tímidos y puntuales, y con cierta inseguridad con el entorno. Sin embargo, tras terminar la propuesta, se observa un aumento de las áreas verdes y amarillas, asociadas a un mayor movimiento. Este cambio sugiere una mejora significativa en la confianza y autonomía motriz del alumnado para desplazarse libremente por el entorno natural.

Esta autonomía motriz en los movimientos se complementa con lo observado en el registro fotográfico (véase Anexo 24), donde, a medida que avanzaban las sesiones, se

aprecian cambios en la confianza motriz del alumnado, con actitudes, posturas y expresiones corporales cada vez más abiertas hacia la exploración del entorno natural.

Figura 1.

Mapa de movimiento infantil al iniciar la propuesta.



Elaboración propia.

Figura 2.

Mapa de movimiento infantil tras finalizar la propuesta.



Elaboración propia.

Respecto a las habilidades sociales, se observa que la mayor parte del alumnado se encuentra en proceso o ha adquirido habilidades sociales como la colaboración, el respeto y la empatía en actividades grupales en el entorno natural. Indicadores como “coopera con sus compañeros” (4.1.1), “escucha y respeta los turnos de palabra” (4.1.3) y

“comparte experiencias en la asamblea” (1.4.3) tienen puntuaciones en el grupo clase mayormente de 2 (en proceso) y 3 (adquirido), lo demuestra avances importantes en la interacción social.

Asimismo, en la escala de valoración completada por las docentes (véase Anexo 25), se señala un incremento progresivo en la colaboración, la empatía y el juego en equipo desde las primeras sesiones, manteniéndose e incluso fortaleciéndose en las posteriores.

En cuanto a la gestión de conflictos, las docentes en este mismo instrumento señalan una evolución positiva a lo largo de las sesiones: en la mayoría de las sesiones se observa una disminución notable de los conflictos, así como una mejora su resolución de. De manera complementaria, el registro fotográfico (véase Anexo 24), recoge momentos de juego espontáneo, interacción entre iguales y dinámicas de trabajo cooperativo, lo que refuerza las observaciones anteriores y sugiere un clima social cada vez más positivo en el grupo.

Finalmente, en relación con el aprendizaje orientado a fomentar el contacto con la naturaleza, el interés, la curiosidad y el respeto por el entorno, los resultados muestran una tendencia positiva. La mayoría del alumnado muestra actitudes de cuidado hacia la naturaleza, como se observa en los indicadores “recoger residuos encontrados” (3.1.1) y “evitar dañar plantas o animales” (3.1.2), donde está adquirido o en proceso de adquisición. Esto indica que los discentes no solo han participado en las salidas, sino que también demuestran actitudes de respeto y conciencia ambiental.

De manera complementaria, la escala de valoración completada por las docentes (véase Anexo 25) recoge actitudes positivas del alumnado hacia el entorno natural durante las sesiones: se mostraron motivados, curiosos y participativos, así como un interesados en explorar el entorno natural, los elementos que encontraban y los retos propuestas en las actividades. Estas actitudes también quedan reflejadas en el registro fotográfico (véase Anexo 24), donde se muestran momentos de interacción con los elementos naturales, curiosidad e interés por el entorno.

6.3. Resultados del TFG

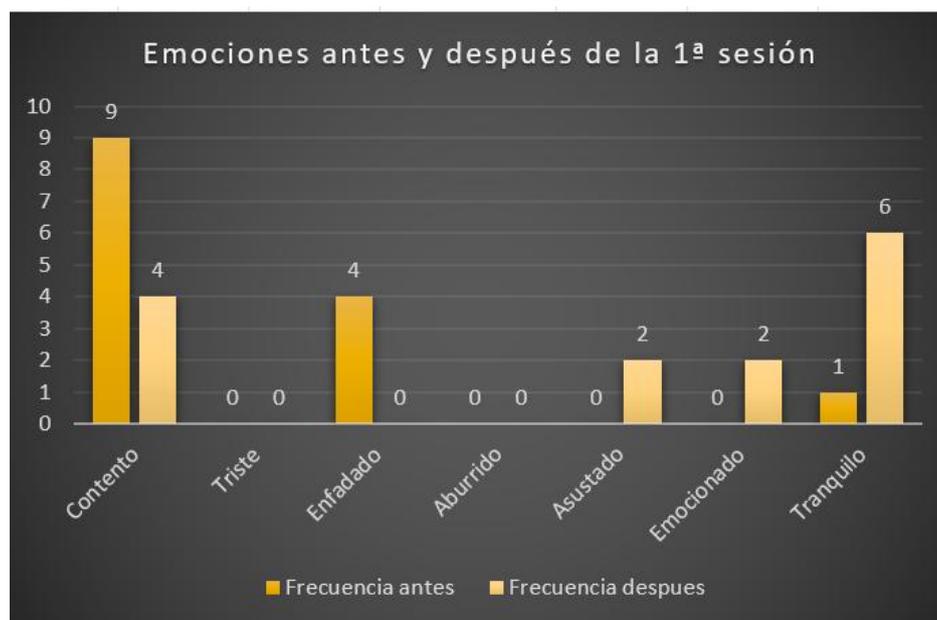
A. Resultados escala de bienestar emocional

Los resultados obtenidos en la primera sesión, como se observa en la Figura 3, muestran un cambio significativo a nivel emocional en el alumnado. Podemos ver una

disminución notable en emociones negativas como el enfado, que disminuyó de 4 a 0. Al mismo tiempo, observamos un incremento, tras realizar la sesión, de emociones positivas como la tranquilidad, que aumentó de 1 a 6, y la emoción “emocionado”, que pasó de 0 a 2. Todo ello indica que la salida generó una combinación de entusiasmo y calma emocional en el alumnado.

Figura 3.

Comparativa de las emociones antes y después de la 1ª sesión.



Elaboración propia.

Cabe señalar que hubo un aumento en la emoción asustado, debido a que, según lo registrado en el anecdotario de la maestra (véase Anexo 26), en el parque aparecieron dos perros sueltos que asustaron a dos de los discentes.

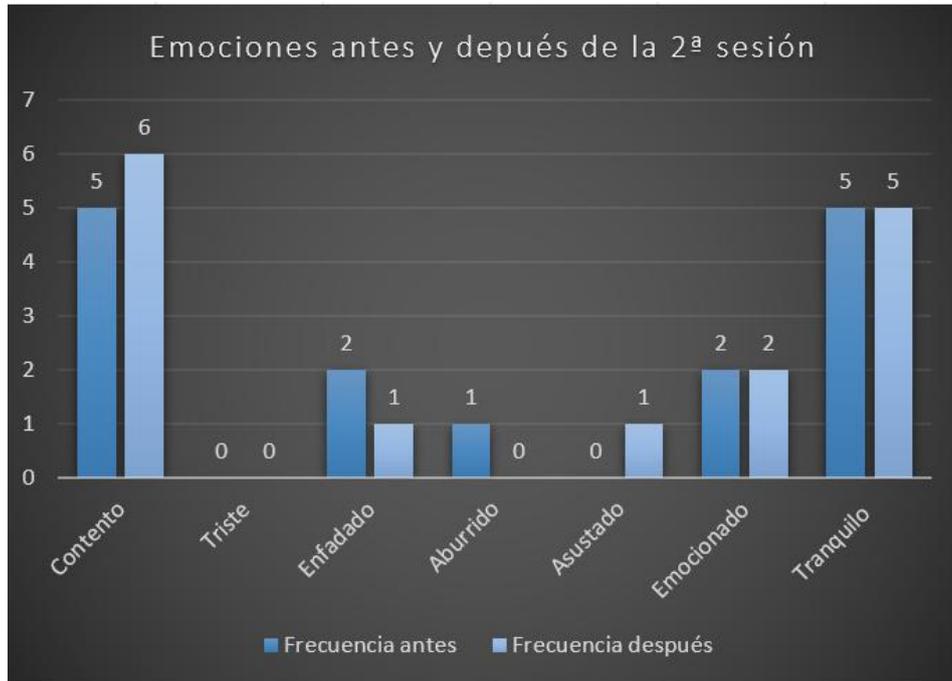
Finalmente, indicar que tras la primera salida al entorno natural las docentes indicaron en su escalada de valoración (véase Anexo 25) que los alumnos regresaban al aula notablemente más tranquilos y calmados. Esto se mantuvo de forma constante a lo largo de las distintas sesiones, mostrando el efecto regulador que tiene el contacto con la naturaleza en el estado emocional del alumnado.

En la segunda sesión, como se puede observar en la Figura 4, el número de participantes contentos aumentó ligeramente, pasando de 5 a 6. Nuevamente, las emociones negativas se redujeron: el enfado pasó de 2 a 1 y el aburrimiento de 1 a 0. Estos datos sugieren una cierta mejora en el estado de ánimo a nivel general. Asimismo,

según lo registrado en el anecdotario (véase Anexo 24), la emoción asustado aumentó, debido a que un alumno mostró cierto temor a la hora de explorar los hormigueros y creía que estas le iban a picar.

Figura 4.

Comparativa de las emociones antes y después de la 2ª sesión.

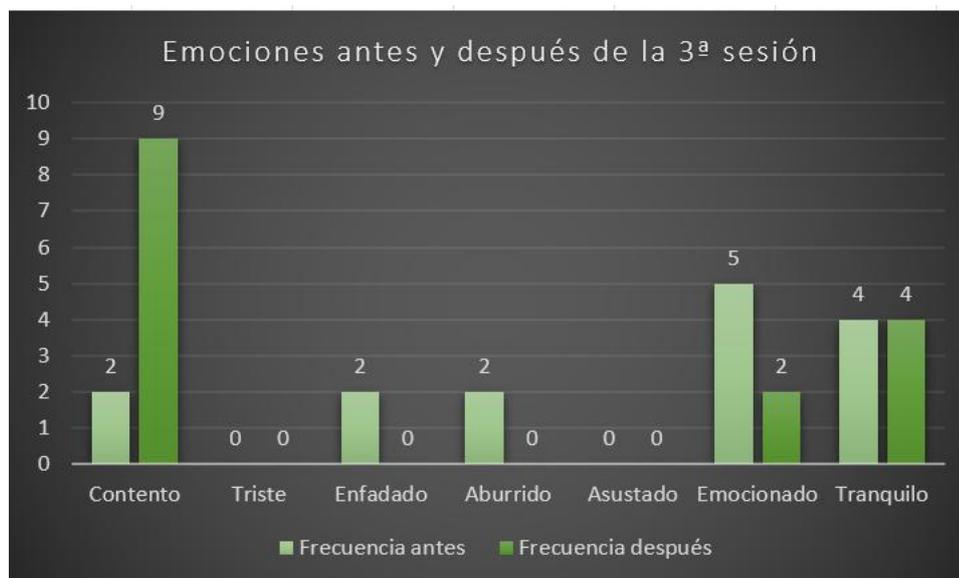


Elaboración propia.

Respecto a la tercera sesión, tal como se observa en la Figura 5, se produjo un cambio emocional significativo en el alumnado. La emoción contento aumentó de 2 a 9 participantes, lo que indica un avance importante en las emociones positivas. Además, el enfado disminuyó de 2 a 0 y la tristeza se mantuvo en 0, reforzando los resultados positivos en sesiones anteriores.

Figura 5.

Comparativa de las emociones antes y después de la 3ª sesión.

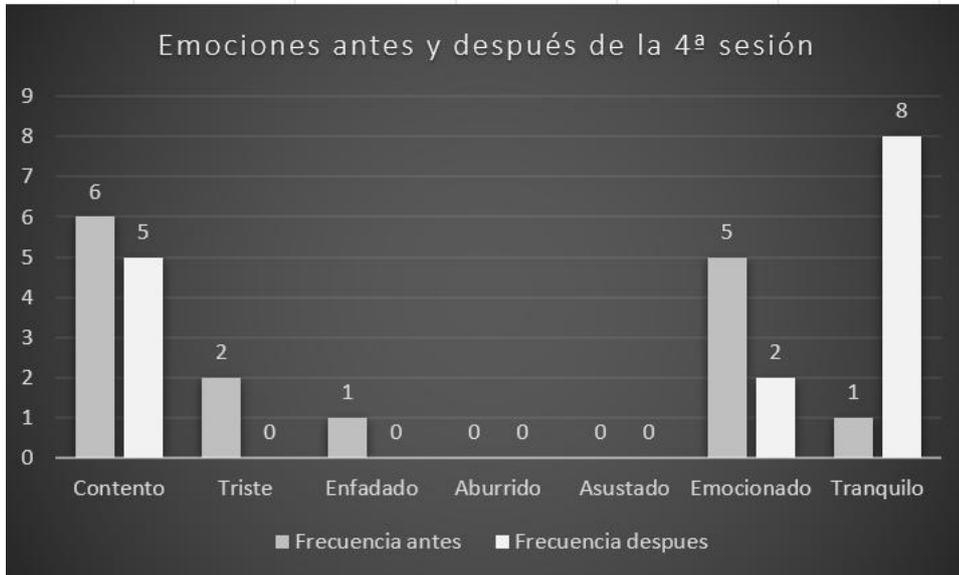


Elaboración propia.

En la cuarta sesión, los resultados (véase Figura 6) muestran una ligera reducción en el número de alumnos contentos, de 6 a 5, aunque se mantiene un nivel alto de bienestar. La emoción tranquilo aumentó de 1 a 8 alumnos al final de la actividad, lo que refleja un efecto regulador y sereno del contacto con el entorno natural. Lo más importante, nuevamente, es que la tristeza baja de 2 a 0, y el enfado también disminuyó, pasando de 1 a 0, lo que refleja una reducción de emociones negativas en el grupo clase y sugiere una transición del grupo hacia un estado emocional más equilibrado y estable.

Figura 6.

Comparativa de las emociones antes y después de la 4ª sesión.

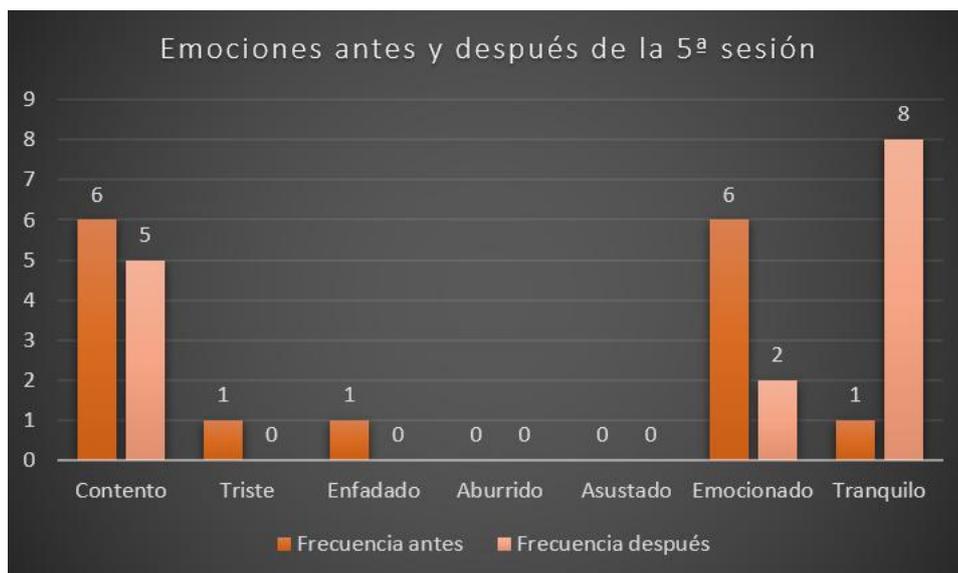


Elaboración propia.

En la quinta sesión, nuevamente observamos en la Figura 7 una ligera disminución de la emoción contento, de 6 a 5, mientras la tristeza disminuye de 1 a 0. Cabe destacar que la mayoría de las emociones negativas siguen sin aparecer, por lo que estas sesiones ayudan a mantener la estabilidad emocional de la clase en un estado de ánimo mayormente positivo.

Figura 7.

Comparativa de las emociones antes y después de la 5ª sesión.

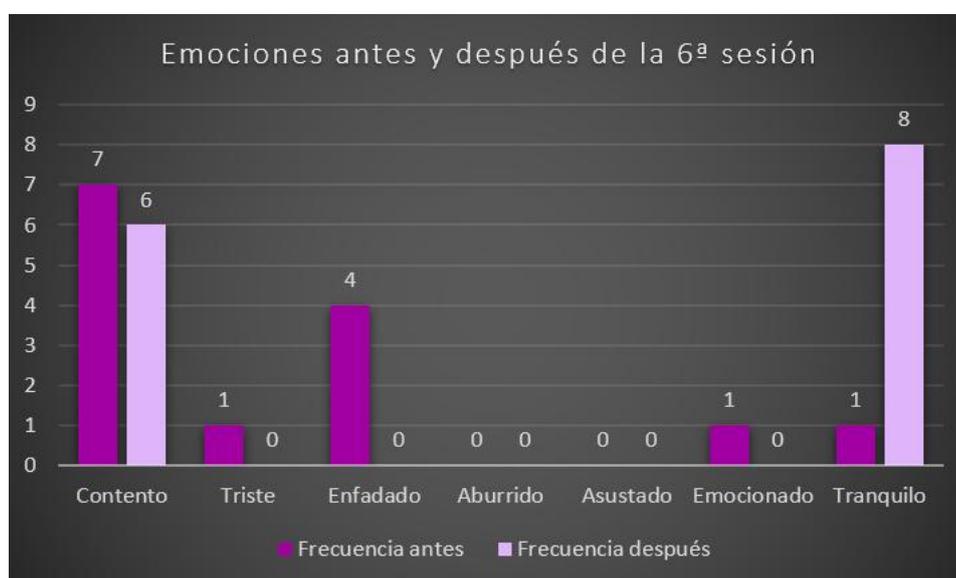


Elaboración propia.

Finalmente, en la última sesión podemos observar más datos relevantes (véase Figura 8). El número de alumnos contentos disminuye ligeramente, de 7 a 6, pero aun así se mantiene en un nivel alto. Cabe señalar que no se registró ninguna emoción negativa tras la actividad, lo que representa el mejor punto de la evolución emocional del alumnado, ya que el enfado pasó de 4 a 0, reflejando un efecto directo de la intervención. Asimismo, la emoción tranquilidad fue elegida por 8 de los 15 alumnos, estableciéndose como el estado emocional predominante al finalizar la intervención.

Figura 8.

Comparativa de las emociones antes y después de la 6ª sesión.



Elaboración propia.

Por lo tanto, siguiendo el recorrido de las sesiones, se observa una evolución progresivamente positiva en el estado emocional del grupo. Las emociones negativas como tristeza y enfado disminuyen de manera sistemática, llegando a desaparecer por completo en varias sesiones. A la par, las emociones positivas, como contento y tranquilo, tienden a mantenerse altas o incluso a aumentar, especialmente a partir de la tercera sesión, que marca un momento clave de la propuesta.

B. Resultados de la escala de valoración de las familias.

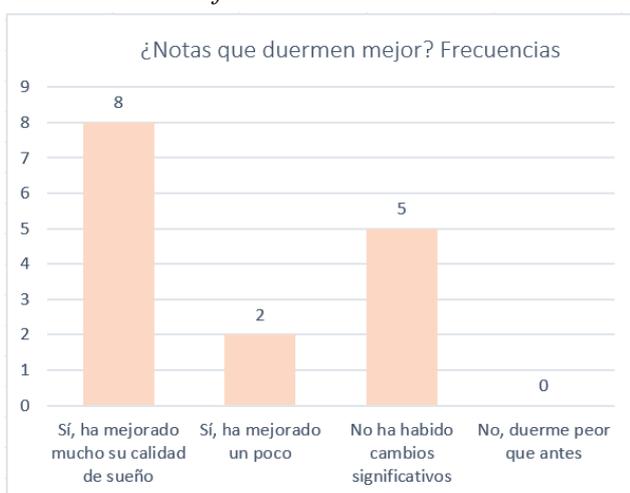
Tras finalizar la propuesta, los resultados obtenidos a partir de la escala valorativa pasada a las familias demuestran el impacto positivo de las actividades motrices en el entorno natural sobre el bienestar emocional del alumnado. En cuanto a la calidad del sueño, podemos ver en la Figura 9, que la mayoría de las familias, concretamente 8,

afirmaron que sus hijos e hijas han mejorado notablemente, mientras que otras 2 indicaron una leve mejoría. Solo 5 familias indicaron que no habían observado cambios significativos, y ninguna indicó que la calidad del sueño había empeorado.

Estos datos reflejan que la participación en actividades al aire libre no solo contribuye a una mayor regulación emocional de los niños y las niñas, sino que también influye positivamente en su calidad de sueño.

Figura 9.

Resultados de la 1ª pregunta de la escala de valoración de las familias.



Elaboración propia.

Figura 10.

Resultados de la 2ª pregunta de la escala de valoración de las familias.

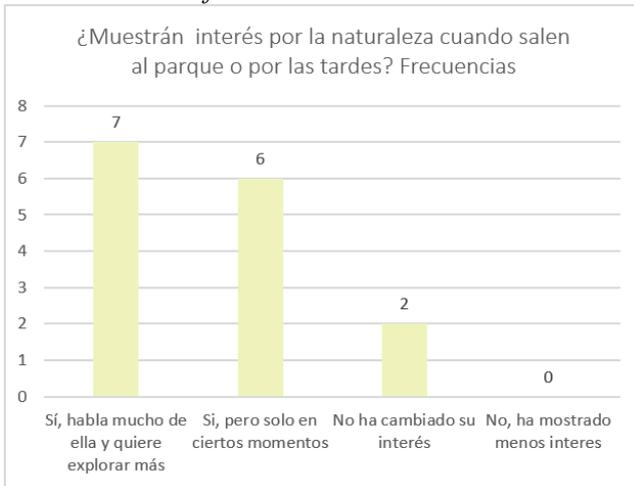


Elaboración propia.

Por otro lado, respecto al estado de relajación que muestran los discentes, las respuestas también han sido mayormente positivas. Como observamos en la Figura 10, 8 familias consideraron que sus hijos se mostraban más tranquilos y serenos, 4 observaron cierta mejora, 3 no percibieron ningún cambio, y ninguna familia marcó que los niños y la niñas estuviera más inquietos tras la intervención.

Figura 12.

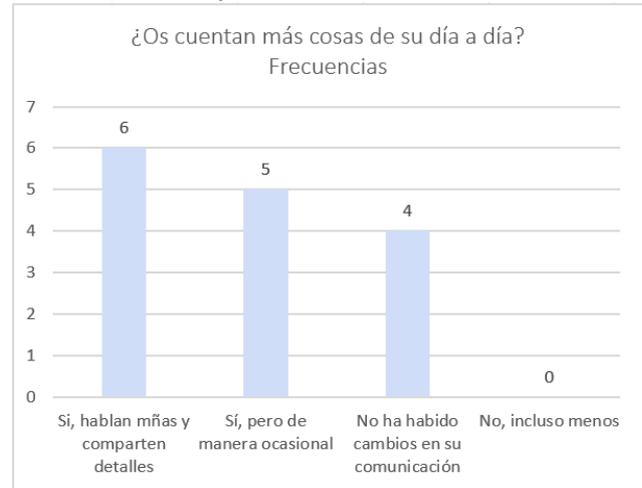
Resultados de la 3ª pregunta de la escala de valoración de las familias.



Elaboración propia.

Figura 11.

Resultados de la 4ª pregunta de la escala de valoración de las familias.



Elaboración propia.

En cuanto al impacto de la propuesta respecto a la curiosidad e interés por la naturaleza, como vemos en la Figura 11, la mayoría de las familias (7) señaló que sus hijos hablaban con frecuencia sobre la naturaleza y mostraban un fuerte deseo por seguir explorando, mientras que otras 6 indicaron que este interés aparecía de manera puntual. Solo 2 afirmaron que no habían observado cambios destacables.

Dichos datos reflejan que la propuesta no solo ha tenido un impacto inmediato en los discentes a nivel emocional, sino que también ha despertado una curiosidad duradera hacia la naturaleza, fomentando actitudes de exploración activa incluso en entornos fuera del contexto escolar.

En relación con la comunicación de los discentes con sus familias, se observa en la Figura 12 que 6 de las familias afirman que sus hijos cuentan con más detalle lo que han vivido, mostrando una mayor fluidez en la expresión de sus experiencias; 5 reconocen una mejora, aunque de manera esporádica, y solo 4 indicaron que no habían notado cambios.

Estos datos refuerzan la idea de que el contacto con la naturaleza también potencia la expresión oral y el deseo de compartir lo vivido.

Finalmente, respecto a la observaciones que las familias añadieron (véase Anexo 27), se refleja una valoración positiva por parte de estas hacia la propuesta llevada a cabo. Se

destaca un incremento en el interés de los niños y las niñas por la naturaleza, así como cambios significativos en su actitud, como el deseo de pasear, la curiosidad por los insectos o la creación de personajes imaginarios relacionados con el entorno natural. Además, señalaron la importancia de incorporar con mayor frecuencia este tipo de actividades en el contexto escolar, lo que refuerza la necesidad de seguir promoviendo metodologías vivenciales y conectadas con el medio natural.

7. Conclusiones

La realización de este TFG ha supuesto una experiencia muy rica y valiosa tanto a nivel personal como profesional. He podido comprobar cómo la motricidad realizada en entornos naturales influye de manera positiva en el bienestar emocional del alumnado de Educación Infantil. A través de la propuesta llevada a cabo, se ha podido trabajar diferentes contenidos y aprendizajes de manera más libre, conectando con la naturaleza y respetando los ritmos y necesidades emocionales del alumnado.

En cuanto a los objetivos establecidos al inicio del TFG se han cumplido de manera satisfactoria. El objetivo general, el cual se centraba en analizar el impacto de las actividades motrices al aire libre en el bienestar emocional del alumnado se ha logrado a través de la propuesta. Esta ha mostrado mejoras significativas en el estado emocional de los discentes, así como mayor autonomía motriz. Podemos concluir que las actividades motrices al aire libre han tenido un impacto directo y positivo en el bienestar emocional del alumnado, tal y como se propuso.

En relación con los objetivos específicos, el primero de ellos, que trataba de integrar la educación emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se ha logrado mediante la puesta en práctica de diferentes estrategias y actividades relacionadas con esta durante las sesiones al aire libre. El segundo objetivo, relacionado con conocimiento profundo sobre la educación al aire libre, también se ha logrado debido a la elaboración del propio documento, la búsqueda y análisis de fuentes y la reflexión crítica sobre la práctica, lo que ha permitido profundizar en las bases de dicha metodología.

Por último, el tercer objetivo, que se consistía en diseñar e implementar una intervención basada en actividades motrices en entornos naturales, se ha cumplido, lo que ha permitido evaluar su impacto real en el aula de Educación infantil.

8. Limitaciones, prospectivas o líneas de futuro

8.1. Limitaciones

Dentro de las limitaciones podemos encontrar las siguientes:

1. La generación de los resultados

La propuesta se ha llevado a cabo en un contexto específico, con un número limitado de sujetos, por lo tanto, no representa a toda la población de estudiante de Educación Infantil. Sería necesario replicar la propuesta en diferentes contextos para poder así contrastar su efectividad y aumentar la validez de la propuesta.

2. Duración de la intervención.

El tiempo dedicado para llevar a cabo la propuesta ha sido reducido, lo que puede haber afectado el desarrollo completo de algunas actividades. Asimismo, aunque los resultados expuestos son positivos habría que prolongar más la intervención para poder analizar en mayor profundidad la consolidación de aprendizajes, cambios en el comportamiento o el impacto sostenido en el tiempo del alumnado.

8.2. Prospectivas o líneas de futuro

Entre las prospectivas futuras de este trabajo encontramos:

1. Difundir esta experiencia entre otras maestras del centro, e incluso en centros escolares cercanos, con el fin de que puedan ponerla en práctica, sirviendo como modelo o ejemplo en otros contextos.
2. Transformación de algunos espacios del centro escolar en entornos que integren espacios con elementos naturaleza, para poder analizar cómo esta transformación influye en el bienestar emocional del alumnado.

9. Referencias bibliográficas

- Asociación de Experiencias y Educación en la Naturaleza. ERBINAT. (2020). Niño y Naturaleza hasta los 6: Para el trabajo en la naturaleza con niñas y niños de hasta 6 años. <https://erbinat.ch/wegweiser-kind-und-natur-bis-6/>
- Asociación Nacional de Educación en la Naturaleza. EDNA (2020). *Manifiesto: La naturaleza como contexto saludable y necesario para la educación*. https://asociacionedna.files.wordpress.com/2020/05/manifiesto_20_05_15-1.pdf
- Asociación Nacional de Educación en la Naturaleza. EDNA (2023). Guía EDNA: Educación en la naturaleza en el estado español. *La Travesía Ediciones*. <https://latraviesaediciones.es/guia-edna/>
- Ávila Guaman, D. E., & Cazarez Valdiviezo, J. L. (2024). Estimulación temprana en el desarrollo de la motricidad gruesa de niños de 2 a 3 años: Early stimulation in the development of gross motor skills in children aged 2 to 3 years. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(2), 1859 – 1873. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1992>
- Ballester-Martínez, O., Baños, R., & Navarro-Mateu, F. (2022). Actividad física, naturaleza y bienestar mental: una revisión sistemática. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 22(2), 62–84. <https://doi.org/10.6018/cpd.465781>
- Bernal Martínez, J. M. (2012). De las escuelas al aire libre a las aulas de la naturaleza. *Áreas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (20), 171–182. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/areas/article/view/144721>
- Bisquerra, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra, Rafael (2017). *Sobre la inteligencia emocional*. Recuperado de: <https://www.il3.ub.edu/2386109/postgrado-inteligencia-emocional-organizaciones>. Acceso al video: <https://youtu.be/OZk37Ne2zgw?si=zdVAVfCh>
- Bisquerra, R (2020). El concepto de la educación emocional. <https://www.rafaelbisquerra.com/el-concepto-de-la-educacion-emocional/>

- Blández Ángel, J. (1995). Una propuesta didáctica centrada en la organización de espacios y materiales en educación física. Una experiencia de investigación-acción. *Revista española de Educación Física y Deportes*. Vol, 2.
- Bruchner, P. (2012). Escuelas infantiles al aire libre. *Cuadernos de pedagogía*, 420(2012), 26-29.
<https://bosquescuela.com/www/uploads/2021/11/Escuelas-infantiles-al-aire-libre-Cuadernos.pdf>
- Contreras, E. N. G. (2011). El método natural de Georges Hébert: una aproximación a la Educación Física en el Real Decreto de Educación Española. *Lecturas: Educación física y deportes*, (160), 5.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4503583.pdf>
- Dewey, J. (1986). Experience and Education. *The Educational Forum*, 50, 241-252.
<https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). *Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old*. *Science*, 333(6045), 959-964.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64(1), 135-168.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dillon, J., Rickinson, M., & Teamey, K. (2016). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. In *Towards a convergence between science and environmental education* (pp. 193-200).
https://escuelainnatura.com/wp-content/uploads/2018/05/the_value_of_school_science_review_march_2006_87_320_141.pdf
- Edwards, C. (1993). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Praeger Editor.
- Fernández, L. P. (2022). *Desarrollo del niño de 0 a 6 años*. RCA Grupo Editor.
- Freire, P., Torres, R. M., & Mastrangelo, S. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar* (Vol. 2). Buenos Aires: Siglo xxi.
- Freire, H. (2011). *Educación en verde : Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza* . Graó,.

- Forest School Association. (2016). *Principios y beneficios de las Forest Schools*. Recuperado de: <https://forestschoollassociation.org/full-principles-and-criteria-for-goodpractice/>
- Grahn, P. (1996). Wild nature makes children healthy. *Swedish building research*, 4, 16-18.
[https://www.researchgate.net/publication/234072690_Wild_nature_makes_ children_healthy](https://www.researchgate.net/publication/234072690_Wild_nature_makes_children_healthy)
- Ibarrola, B. (2021) "*Las emociones son las guardianas del aprendizaje*". Begoña Ibarrola, psicóloga y escritora. Recuperado de <https://youtu.be/r1MJlhLtgk?si=ys-39oVw95d0Phhc>
- Lapierre, A., & Aucouturier, B. (1977). Simbología del movimiento. *Editorial Científico Médica*, 6. <https://quadernsdepsicologia.cat/article/download/498/473>
- Learning Outside the Classroom. (2009). *Manifiesto Learning Outside the Classroom*. Recuperado de <https://thegrowingschoolsgarden.org.uk/downloads/lotc-manifesto.pdf>
- Le Boulch, J. (1969). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Louv, R. (2008). *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*. Algonquin Books
- López, A., & Moreno, J. A. (2000). Integralidad, variabilidad y diversidad en Educación Física. *Lecturas, Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 19 (5), 1-4. <https://www.efdeportes.com/efd19/integr.htm>
- Martínez, J. I. Q., Coronado, A. P., & de la Espriella Arenas, F. A. (2023). Actividades lúdico-recreativa para instituciones educativas. *GADE: Revista Científica*, 3(6), 1-26. <https://doi.org/10.63549/rg.v3i6.321>
- Mendiara, J. (1999). Espacios de acción y aventura. *Apunts: Educación física y deportes*, 56, 65-70.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. *Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*. (s. f.). <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/equidad/alumnado-neae.html>

- Montessori, M. (1912). *El método Montessori: Pedagogía científica aplicada a la Educación Infantil*. Editorial Diana
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020) Guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *World Health Organization*.
<https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>
- Oreste, J. V., Fuentes, C. M., Pincheira, S. M., Garrido, J. T., & Aguilar, L. I. (2022). Actividad Física y desarrollo de funciones cognitivas de niños y niñas de 4 a 5 años: Revisión sistemática. *Educación física Chile*, (274), 1.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8764971.pdf>
- Pareja, I. D. U. (1998). Motricidad infantil y desarrollo humano. *Educación física y deporte*, 20(1), 91-95.
- Pastor Pradillo, J. L. (2009). *Motricidad, ámbitos y técnicas de intervención*: (ed.). Editorial Universidad de Alcalá. <https://elibro-net.ponton.uva.es/es/lc/uva/titulos/53458>
- Picq L. & Vayer P. (1977). *Educación psicomotriz y retraso mental*. Barcelona: Científico-Médica.
- Pikler, E. (1979). *Moverse en libertad: Desarrollo de la motricidad global*. Narcea.
- Pradillo, J. L. P. (2002). El concepto de educación vivenciada y las posibilidades interdisciplinarias de las actividades físicas. *Pulso. Revista de educación*, (25), 217-228.
- Prieto, J. P., & Herrero, D. C. (2021). Percepciones de futuros maestros sobre motricidad en educación infantil: un estudio exploratorio en estudiantes de último curso. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (39), 155-162. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78618>
- Red Estatal de Educación Física en la Naturaleza . REEFNAT (2020) Manifiesto por una educación activa al aire libre. <https://www.educacionynaturaleza.com/manifiesto-educacion-alairelibre>
- Real Academia Española. (2025). *Diccionario de la lengua española* (23.5.º ed.) Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

- Rodríguez, I., & Ileana, G. (2007). Federico Froebel: El jardín de la infancia. Recuperado de <http://scarball.awardspace.com/documentos/trabajos-de-filosofia/Froebel.pdf>.
- Ronquillo, M. E. A., & Sánchez, M. S. (2024). Estrategias lúdicas para el desarrollo de la motricidad fina en los estudiantes de cuarto grado de educación básica. *South Florida Journal of Development*, 5(12), e4878-e4878. <https://doi.org/10.46932/sfjdv5n12-079>
- Sensat, R. (1929). La escuela al aire libre. En *Revista de Pedagogía. Reeditado en Tendencias Pedagógicas* (2020), 35, pp. 153-158. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2020.35.RP35>
- Sigmundsson, H., & Hopkins, B. (2010). Baby swimming: exploring the effects of early intervention on subsequent motor abilities. *Child: care, health and development*, 36(3), 428-430. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.00990.x>
- Simón, E. A., & Indurría, J. V. (2010). *Desarrollo cognitivo y motor*. Editex.
- Sinchi, D. L. C., Machado, R. F. B., Guampe, F. V. S., & Viteri, B. S. P. (2023). Guía didáctica de actividades lúdicas para el desarrollo de la motricidad gruesa en el primer año de educación básica. *Polo del conocimiento*, 8(7), 219-239. <https://doi.org/10.23857/pc.v8i7.5783>
- Natural Learning Initiative (2012) NLI. Beneficios de Conectar a los Niños con la Naturaleza. Porqué Naturalizar los espacios de Aprendizaje al aire libre. *Universidad del Estado de Carolina del Norte Facultad de Diseño* <https://naturalearning.org/wp-content/uploads/2017/09/Spanish-Connecting-Children-with-Nature.pdf>
- Vaca Escribano, M. J. (2010). El cuerpo y la motricidad como fuente de sensaciones y sentimientos. Relatos y reflexiones sobre una experiencia práctica.
- Villarreal Ghellinaza, R. H. (2012). *Favoreciendo la actividad autónoma y el juego libre de los niños y niñas de 0 a 3 años: guía de orientación*. Ministerio de Educación Republica del Perú.
- Wołóńcej, M (2017). Guía para el desarrollo de las habilidades motrices de los infantes entre 3-4 años. *Tesla revista científica*. <https://doi.org/10.55204/trc.v411.e386>

10. Anexos.

Anexo 1: Ley Orgánica 3/2020.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

Anexo 2: Real Decreto 95/2022.

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654>

Anexo 3: Decreto 36/2022.

Decreto 36/2022, de 8 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil. Recuperado de https://gestion.comunidad.madrid/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=12701&eli=true#no-back-button

Anexo 4: Competencias clave de la propuesta de intervención.

Competencia en comunicación lingüística	Esta competencia es esencial en esta etapa, ya que sirve de base para la expresión de las ideas, las emociones o conceptos. Y en la propuesta se va a trabajar en diferentes momentos como en la asamblea final cuando el alumnado realice una expresión oral de las emociones o de las experiencias vividas. Por otro lado, también se trabajará a la hora de que el alumnado tenga que describir las producciones artísticas que han realizado
Competencia social, cívica y de aprender a aprender	Esta competencia se trabajará durante la realización de las diferentes actividades, específicamente se verá cuando el alumnado tenga que trabajar en equipo, teniendo que cooperar. Así mismo de manera indirecta en las actividades se desarrollarán aprendizaje de habilidades sociales como saber escuchar, compartir, participar, convivir...

Anexo 5: Fragmento Artículo 2 Real Decreto 95/2022.

Las competencias específicas son los desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, las competencias clave y, por otra, los saberes básicos de las áreas y los criterios de evaluación (pág. 4).

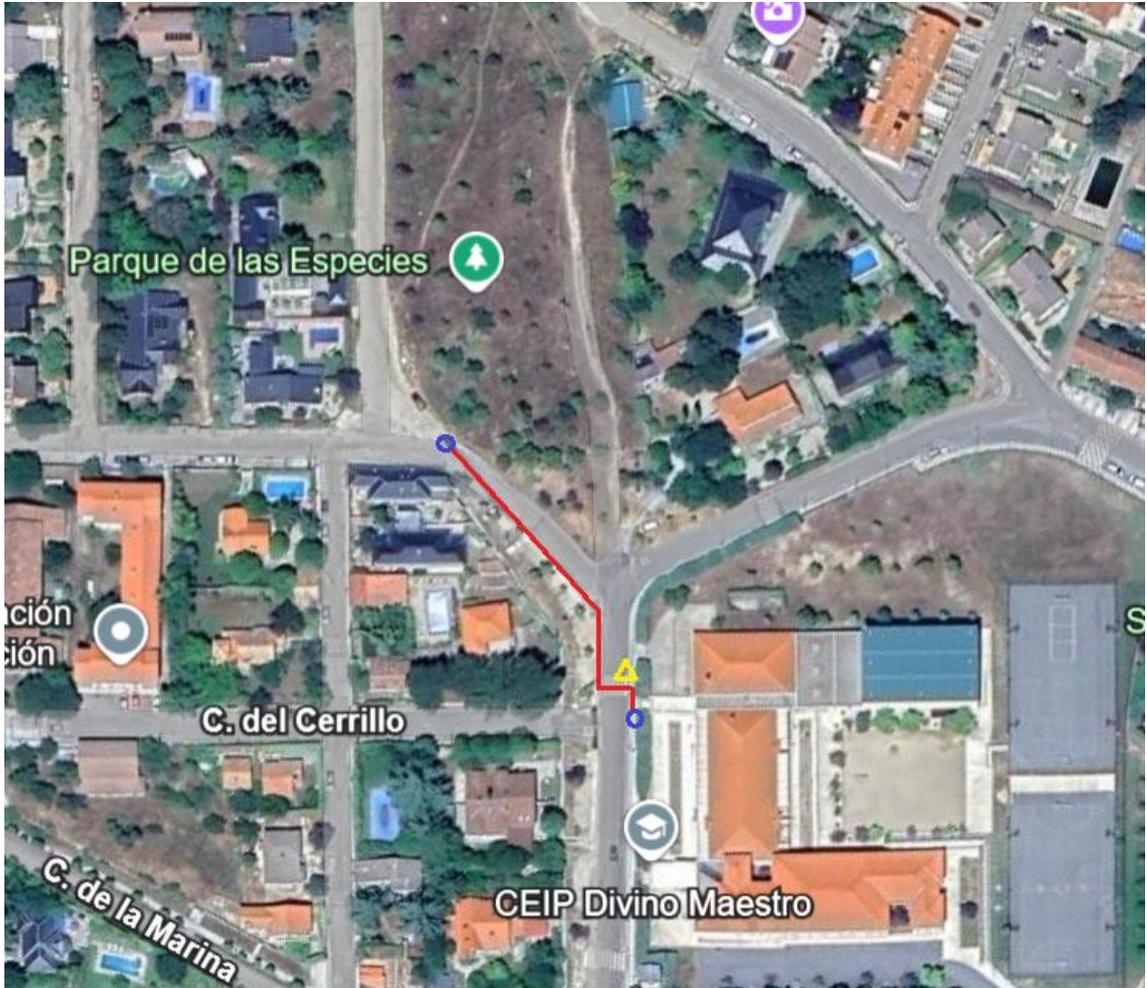
Anexo 6. Fragmento principios metodológicos según el Decreto 36/2022.

Artículo 11.- Principios pedagógicos.

1. La intervención educativa estará orientada a asentar las bases que contribuyan al máximo desarrollo de cada alumno.
2. Esa intervención se apoyará en experiencias de aprendizaje significativas, funcionales y globales que ofrezcan múltiples posibilidades de percibir, actuar y descubrir, basadas en la experimentación y el juego; se llevará a cabo desde el establecimiento de un apego seguro, en un ambiente de afecto y confianza que garantice el paso desde el entorno familiar al escolar y que potencie su autoestima y su relación con el medio.
3. En este sentido, se favorecerá el desarrollo de la autonomía personal y la adquisición de una imagen positiva de sí mismos, equilibrada y libre de estereotipos discriminatorios.
4. Se atenderá gradualmente al desarrollo afectivo, a las emociones, al movimiento y los hábitos de control corporal, a la comunicación y al lenguaje. También se fomentarán pautas de convivencia y relación social, así como al descubrimiento del entorno, de los seres vivos que en él conviven y de las características físicas y sociales del medio en el que viven.
5. A su vez, se fomentará el desarrollo de todos los lenguajes y modos de percepción específicos de estas edades para favorecer el avance de sus potencialidades, y entre ellos se contemplará el plástico, el corporal, el musical, el audiovisual y el dramático, así como experiencias relacionadas con la comunicación, que en su conjunto son básicos para enriquecer las posibilidades de expresión.
6. Asimismo, en el segundo ciclo se favorecerá una primera aproximación a la lectura y a la escritura de la lengua española, al aprendizaje de una lengua extranjera, así como experiencias de iniciación temprana en habilidades

numéricas básicas, sin que su adquisición resulte exigible para afrontar la Educación Primaria.

Anexo 7: Itinerario seguro planificado por la maestra para las salidas.



Anexo 8: Mapa del Parque de las Especies con las posibles zonas de juego.



Anexo 9: Desarrollo de las sesiones de la propuesta.

Sesión 2: “hormigas fuertes”	
Explorar el entorno natural y potenciar la capacidad de observación.	Fomentar el trabajo en equipo y el respeto entre el alumnado, con el fin de potenciar una mayor unión grupal.
Desarrollo	
<p>Antes de salir al entorno, en el aula los alumnos rellenarán la escala de bienestar emocional. Posteriormente, saldremos del centro escolar hacia el Parque de las Especies.</p> <p><u>Asamblea inicial:</u></p> <p>Una vez estemos en el Parque de las Especies, realizaremos una asamblea. En la asamblea inicial se realizará la misma rutina de cantar la canción relacionada con la naturaleza para que el alumnado entre en calor, se vaya centrando y preparándose para las actividades a realizar.</p> <p><u>Parte principal:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Actividad 1: En un primer momento el alumnado tendrá un tiempo de exploración libre para poder observar si hay hormigueros y observar sus desplazamientos, compartiendo con el grupo aquello que encuentren.- Actividad 2: Se realizarán equipos para llevar a cabo una carrera cooperativa que se basará en “llevar comida al hormiguero” donde los niños deberán transportar el “alimento” en equipos.- Actividad 3: El alumnado deberá recoger diferentes materiales naturales (hojas, ramas, tierra, piedras, flores caídas, etc) para la construcción de un hormiguero.- Actividad 4: Se cantará una canción de despedida, para volver al aula. Se incentivará a crear una reflexión grupal sobre el esfuerzo en equipo y la organización de las hormigas con preguntas como: ¿Cómo han trabajado en equipo?, ¿qué han aprendido sobre las hormigas?, ¿qué les ha gustado más de la actividad? <p><u>Cierre de sesión:</u></p> <p>Volvemos al aula y rellenaremos la segunda parte de la escala de bienestar.</p>	

Sesión 3: “zumbidos”	
Explorar el entorno natural y descubrir con los sentidos algunos movimientos y sonidos propios de insectos, en especial de las abejas.	Mejorar la expresión emocional a través del uso del cuerpo y los sentidos.
Desarrollo	
<p>Antes de salir al entorno, en el aula los alumnos rellenarán la escala de bienestar emocional. Posteriormente, saldremos del centro escolar hacia el Parque de las Especies.</p> <p><u>Asamblea inicial:</u></p> <p>Una vez estemos en el Parque de las Especies, realizaremos una asamblea. En la asamblea inicial se realizará la misma rutina de cantar la canción relacionada con la naturaleza para que el alumnado entre en calor, vaya centrándose y preparándose para las actividades a realizar.</p> <p><u>Parte principal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividad 1: invitaremos a que el alumnado preste atención a los sonidos que escuche en el entorno natural. - Actividad 2: baile en el panel. La actividad consiste en que los alumnos se sitúen en corro imitando el baile de las abejas en la colmena. Deberán moverse libremente, utilizando el espacio con movimientos grandes y expresivos, utilizando diferentes partes del cuerpo. - Actividad 3: itinerario de los sentidos. El alumnado realizará un itinerario donde tocarán diferentes elementos naturales del entorno, tales como hojas, cortezas, piedras o flores. Se les invitará a oler, contemplar y describir los materiales, prestando atención a sus sensaciones buscando una observación detallada para poder posteriormente plasmar colores que han visto. - Actividad 4: zumbidos sin ojos. En parejas, un alumno deberá cerrar los ojos mientras el otro tendrá que desplazarse alrededor emitiendo sonidos de zumbidos. El alumno con los ojos cerrados deberá encontrar a su compañero guiándose únicamente por el sonido. - Actividad 5: Se cantará una canción de despedida, para volver al aula. Se incentivará a crear un diálogo común o reflexión sobre la importancia de los sonidos en la naturaleza. 	

Cierre de sesión:

Volvemos al aula y rellenaremos la segunda parte de la escala de bienestar. Asimismo, se realizará un dibujo de aquel elemento que más les gustó de la salida atendiendo a detalles o colores que ellos observaron.

Sesión 4: “saltamontes”	
Explorar y conocer los movimientos del saltamontes a través de saltos y desplazamientos en la naturaleza.	Conocer las posibilidades y limitaciones reforzando la autoconfianza y la gestión de la energía a través del juego en la naturaleza.
Desarrollo	
<p>Antes de salir al entorno, en el aula los alumnos rellenarán la escala de bienestar emocional. Posteriormente, saldremos del centro escolar hacia el Parque de las Especies.</p> <p><u>Asamblea inicial:</u></p> <p>Una vez estemos en el Parque de las Especies, realizaremos una asamblea. En la asamblea inicial se realizará la misma rutina de cantar la canción relacionada con la naturaleza para que el alumnado entre en calor, vayan centrándose y preparándose para las actividades a realizar.</p> <p><u>Parte principal:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Actividad 1: El alumnado tendrá un primer momento para poder explorar el entorno en busca de saltamontes.- Actividad 2: El alumnado realizará un circuito con diferentes pruebas de equilibrio, coordinación y saltos inspirados en los saltamontes.- Actividad 3: Se cantará una canción de despedida, para volver al aula. Se incentivará a crear un diálogo común con preguntas como: ¿Qué sensaciones tuvieron al realizar el circuito?, ¿qué era lo más difícil de realizar?, ¿se sentían libres al saltar y realizar el circuito?, etcétera. <p><u>Cierre de sesión:</u></p> <p>Volvemos al aula y rellenaremos la segunda parte de la escala de bienestar.</p>	

Sesión 5: “sentirse libres”	
Observar y explorar el entorno natural, prestando atención a las características de algunos insectos.	Promover la relajación y sensación de libertad.
Desarrollo	
<p>Antes de salir al entorno, en el aula los alumnos rellenarán la escala de bienestar emocional. Posteriormente, saldremos del centro escolar hacia el Parque de las Especies.</p> <p><u>Asamblea inicial:</u></p> <p>Una vez estemos en el Parque de las Especies, realizaremos una asamblea. En la asamblea inicial se realizará la misma rutina de cantar la canción relacionada con la naturaleza para que el alumnado entre en calor, vayan centrándose y preparándose para las actividades a realizar.</p> <p><u>Parte principal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividad 1: El alumnado tendrá un primer momento para la exploración del entorno, con la premisa de buscar y observar con calma sus movimientos. - Actividad 2: Mediante diferentes telas de colores, el alumnado deberá imitar el vuelo de las mariposas, sintiéndose libres y moviéndose como ellas. - Actividad 3: Se cantará una canción de despedida para volver al aula. Se incentivará a crear un diálogo común con preguntas como: ¿Qué les hizo sentirse más relajados?, ¿qué les parece los movimientos y la manera de volar de las mariposas?, ¿qué les gustaría haber hecho?, etcétera. <p><u>Cierre de sesión:</u></p> <p>Volvemos al aula y rellenaremos la segunda parte de la escala de bienestar.</p>	

Sesión 6: “la gran fiesta de los insectos”	
Representar simbólica y artísticamente con elementos naturales.	Mejorar a través de la expresión emocional la autoestima. Reforzar la identidad personal y el sentimiento de pertenencia a través de un ambiente lúdico al aire libre.
Desarrollo	
<p>Antes de salir al entorno, en el aula los alumnos rellenarán la escala de bienestar emocional. Posteriormente, saldremos del centro escolar hacia el Parque de las Especies.</p> <p><u>Asamblea inicial:</u></p> <p>Una vez estemos en el Parque de las Especies, realizaremos una asamblea. En la asamblea inicial se realizará la misma rutina de cantar la canción relacionada con la naturaleza para que el alumnado entre en calor, vayan centrándose y preparándose para las actividades a realizar.</p> <p><u>Parte principal:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividad 1: A través de unas cintas, tipo diademas, los niños deberán en un primer momento buscar materiales naturales y crear el accesorio pegándolo a la diadema. - Actividad 2: Entre todos practicaremos una sencilla danza grupal inspirada en los movimientos de los insectos. - Actividad 3: Finalmente, se presentará el gran baile de los insectos sin ayuda de la docente. - Actividad 4: Se cantará una canción de despedida, para volver al aula. Se incentivará a crear un diálogo común con preguntas como: ¿Cómo se han sentido a bailar la danza?, ¿qué movimientos han aprendido de los insectos?, ¿ha sido fácil hacer el baile sin ayuda?, etcétera. <p><u>Cierre de sesión:</u></p> <p>Volvemos al aula y rellenaremos la segunda parte de la escala de bienestar.</p>	

Anexo 10: Flashcards de preparación para trabajar con el alumnado.



Anexo 11: Autorización para las salidas al entorno.

AUTORIZACIÓN PARA SALIDAS AL ENTORNO PRÓXIMO QUE NO
REQUIERAN USO DE TRANSPORTE

D/D^a.....

...

Con nº de D.N.I o

similar.....

Autorizo a mi

hijo/a.....

del curso a realizar actividades programadas por el centro que impliquen salir del recinto escolar o al entorno próximo, siempre y cuando no conlleven el

Anexo 12: Escala de bienestar emocional del alumnado.

¿CÓMO ME SIENTO?							
FECHA:							
ANTES				DESPUÉS			
 CONTENTO/A	 TRISTE	 ENFADADO/A	 ABURRIDO/A	 CONTENTO/A	 TRISTE	 ENFADADO/A	 ABURRIDO/A
 ASUSTADO/A	 EMOCIONADO/A	 TRANQUILO/A		 ASUSTADO/A	 EMOCIONADO/A	 TRANQUILO/A	

Anexo 13: Canción de bienvenida.

Despierta la tierra, el sol ya salió (se levantan los brazos como si se despiertan y se estiran. Y se hace un gran círculo sobre la cabeza con las manos como un sol)

Los árboles cantan con mi corazón (se extienden los brazos como ramas y los movemos suavemente. Y ponemos las manos en el pecho con la forma de corazón)

¡Pájaros vuelan, viento va! (agitar los brazos como alas y mover las manos de un lado a otro como el viento)

¡Vamos amigos, a jugar! (nos cogemos de las manos y damos un pequeño salto y giro).

Anexo 14: Canción de despedida.

Adiós arbolito, adiós girasol

Adiós pajarito, adiós caracol

¡Mañana jugamos con más emoción!

Anexo 15: Pictogramas.



Anexo 16: Criterios de evaluación.

Criterios de evaluación	
Área I	1.1. Progresar en el conocimiento de su cuerpo ajustando acciones y reacciones y desarrollando el equilibrio, la percepción sensorial y la coordinación en el movimiento.
	1.4. Participar en juegos organizados o espontáneos con curiosidad y divirtiéndose.
	2.1. Identificar y expresar sus necesidades y sentimientos ajustando el control de sus emociones.
	4.1. Participar con iniciativa en juegos y actividades relacionándose con otras personas con actitudes de afecto, empatía, generosidad y amor al prójimo, respetando los distintos ritmos individuales y evitando todo tipo de discriminación.
Área II	3.1. Mostrar una actitud de respeto, cuidado y protección hacia el medio natural
Área III	1.2. Ajustar su repertorio comunicativo a las propuestas, a los interlocutores y al contexto, indagando en las posibilidades expresivas.

Anexo 17: Mapa de movimiento infantil.



Anexo 18: Anecdotario, registro fotográfico y permiso de imagen.

Anecdotario

Fecha de la observación:

Nombre del/de la alumno/a:

Hecho observado:
.....
.....

El/La profesor/a:

AUTORIZACIÓN PARA SALIR EN FOTOS Y VIDEOS ESCOLARES QUE SE UTILICEN PARA LA DIFUSIÓN DE ACTIVIDADES DEL CENTRO

D/D^a.....

Con nº de D.N.I o similar.....

Autorizo a mi hijo/a.....

A que salga en las fotos y/o vídeos de las actividades que se realicen en el centro y que se difundan a través de la página web, los blogs, las redes sociales del centro o cualquier fin educativo sociales del centro escolar.

En.....a...de.....de 20.....

Anexo 19: Escala de valoración para la docente.

Escala de valoración docente	
Marca con una X	
¿Cómo es el estado emocional del grupo al regresar de la salida?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Vuelven notablemente más tranquilos y calmados <input type="radio"/> Muestran cierta mejora en su estado emocional <input type="radio"/> No se perciben cambios destacables <input type="radio"/> Regresan más alterados e inquietos
¿Se observa algún cambio respecto a las interacciones sociales después de la salida?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Sí, hay más colaboración, empatía, comunicación y juego en equipo <input type="radio"/> Sí, pero solo en algunos casos <input type="radio"/> No se observan cambios significativos <input type="radio"/> Hay más conflictos
¿Cómo reaccionan al entorno natural durante la salida?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Están motivados, curiosos y participativos <input type="radio"/> Muestran algo de interés, pero con muchas distracciones <input type="radio"/> Su actitud es igual que en el aula <input type="radio"/> Se sienten incómodos, miedosos o desinteresados
¿Se observan signos de mayor felicidad?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Sí, se muestran más sonrientes y relajados <input type="radio"/> En cierta medida, pero no todos <input type="radio"/> No se nota diferencia respecto a otros días <input type="radio"/> Parecen más tensos o irritables
¿Cómo es la gestión de conflictos después de la salida?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Se reducen, apenas hay y se gestionan mejor <input type="radio"/> Hay una ligera mejora, pero siguen existiendo <input type="radio"/> No hay cambios <input type="radio"/> Aumentan los conflictos o son más difíciles de gestionar.
Observaciones	

Anexo 20: Escala de valoración para las familias.

Escala de valoración para familias			
Marca con un X o rellena el círculo.			
¿Notas que duermen mejor?	¿Están más relajados?	¿Muestran interés por la naturaleza cuando salen al parque o por las tardes?	¿Os cuentan más cosas de su día a día?
<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Sí, ha mejorado mucho su calidad de sueño. <input type="radio"/> Sí, han mejorado un poco. <input type="radio"/> No ha habido cambios significativos. <input type="radio"/> No, duerme peor que antes. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Sí, se le nota mucho más tranquilos y serenos. <input type="radio"/> Sí, ha mostrado alguna mejoría. <input type="radio"/> No ha habido cambios. <input type="radio"/> No, se le nota más inquieto. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Sí, habla mucho de ella y quieren explorar más. <input type="radio"/> Sí, pero solo en ciertos momentos. <input type="radio"/> No ha cambiado su interés. <input type="radio"/> No, ha mostrado menos interés. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Sí, habla mucho más y comparte detalles. <input type="radio"/> Sí, pero de manera ocasional. <input type="radio"/> No ha habido cambios en su comunicación. <input type="radio"/> No, incluso habla menos.
Observaciones que se quieran añadir			
			<p>¿Son sobre sus experiencias o sentimientos en la naturaleza?</p>

Anexo 21: Evaluación docente de la propuesta de intervención.

Evaluación docente	
Área:	Situación de aprendizaje:
Profesora:	

1. Fecha:
2. Número de sesiones:
3. Criterios de evaluación

Nº de criterios de evaluación programados trabajados	
Nº de criterios de evaluación programados que no se han trabajado	
No se han trabajado por:	
Programación poco realista respecto al tiempo posible	
Pérdida de clases	
Otros (especificar)	

4. Propuesta de mejora en los criterios de evaluación trabajados
5. Propuesta docente respecto a los criterios de evaluación no trabajados

Se trabajarán en la siguiente situación de aprendizaje	
Se trabajarán mediante trabajo en casa	
No se trabajarán	
Otros (especificar)	

6. Organización y metodología didáctica

Indicadores	Valoración			
	1	2	3	4
Espacio				
Tiempos				
Recursos y materiales didácticos				
Agrupamientos				
Otros (especificar)				
Observaciones				
Tiempo:				

7. Idoneidad de los instrumentos de evaluación empleados
8. Otros aspectos a destacar

Anexo 22: Evaluación docente completada tras finalizar la intervención.

Evaluación docente	
Área: I,II y III	Situación de aprendizaje: “Pequeños exploradores: moviéndonos como insectos en la naturaleza”
Profesora: Lisbeth Margoth Vega Paredes	

1. Fecha: del 29 de abril al 8 de mayo
2. Número de sesiones: 6 sesiones
3. Criterios de evaluación

Nº de criterios de evaluación programados trabajados	5
Nº de criterios de evaluación programados que no se han trabajado	0
No se han trabajado por:	
Programación poco realista respecto al tiempo posible	
Pérdida de clases	2
Otros (especificar)	
Dos sesiones las cuales se han tenido que cambiar de día y modificar.	

4. Propuesta de mejora en los criterios de evaluación trabajados
5. Propuesta docente respecto a los criterios de evaluación no trabajados

Se trabajarán en la siguiente situación de aprendizaje	
Se trabajarán mediante trabajo en casa	
No se trabajarán	
Otros (especificar)	

6. Organización y metodología didáctica

Indicadores	Valoración			
	1	2	3	4
Espacio				X
Tiempos		X		
Recursos y materiales didácticos				X
Agrupamientos				X
Otros:				
- Tema				X
- Adecuación al grupo clase				X

- Gestión del aula				X
<p>Observaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recursos accesibles y fáciles de conseguir. La mayoría el propio entorno los facilita. - El alumnado todos los días en la asamblea muestra interés por saber si van a poder salir al entorno natural. - Los alumnos se llaman a sí mismos exploradores, mostrando emoción al salir. - Las tareas dentro de las actividades han sido realizadas de manera correcta sin presentar dificultad al alumnado. - Agrupamientos diversos: por parejas, individuales, tríos y en gran grupo. 				

7. Idoneidad de los instrumentos de evaluación empleados

Los instrumentos así como la planificación ha sido muy cuidada y detallada. Cada instrumento busca poder ofrecer diferentes puntos de vista con el fin de realizar una evaluación global de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

8. Otros aspectos a destacar

Anexo 23: Indicadores de logro de los criterios de evaluación y rúbrica de los aprendizajes del alumnado.

Área I	
1.1	1.1.1 Se desplaza con mayor seguridad y coordinación en terrenos irregulares
	1.1.2 Ajusta sus movimientos a las diferentes áreas del entorno natural
	1.1.3 Utiliza el cuerpo para resolver los diferentes retos motrices
1.4	1.4.1 Muestra entusiasmo e iniciativa al comenzar los juegos
	1.4.2 Se implica activamente en las propuestas
	1.4.3 Comparte experiencias buenas y malas en la asamblea final
2.1	2.1.1 Verbaliza cómo se siente antes y después de las actividades
	2.1.2 Usa el recursos de la escala de bienestar
	2.1.3 Acepta las normas y cambios con mayor regulación
4.1	4.1.1 Coopera con sus compañeros durante las actividades
	4.1.2 Ayuda de manera espontanea
	4.1.3 Escucha y respeta los turnos de palabra
ÁREA II	
3.1	3.1.1 Muestra actitudes de cuidado hacia la naturaleza como recoge residuos encontrados durante la salida
	3.1.2 Evita dañar plantas o animales que encuentra
ÁREA III	
1.2	1.2.1 Se expresa verbalmente sobre lo observado durante las actividades
	1.2.2 Usa sonidos, gestos y la palabra para describir los insectos
	1.2.3 Comparte ideas o emociones con el resto de sus compañeros en la asamblea

Alumno	1.1.1	1.1.2	1.1.3	1.4.1	1.4.2	1.4.3	2.1.1	2.1.2	2.1.3	4.1.1	4.1.2	4.1.3	3.1.1	3.1.2	1.2.1	1.2.2	1.2.3
1	1	1	3	3	1	3	2	2	2	2	3	2	1	2	2	1	2
2	1	2	1	3	2	3	1	3	3	2	1	2	3	3	3	3	3
3	3	1	1	2	2	3	2	1	1	1	2	3	2	1	2	3	1
4	1	3	2	2	2	1	1	1	3	2	1	2	3	3	2	1	1
5	3	2	2	1	3	1	1	3	1	2	3	2	2	1	2	3	1
6	1	3	3	3	3	1	1	3	3	1	3	3	3	3	1	2	3
7	3	3	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	3	2	3	3	3
8	1	2	3	3	2	1	1	3	2	3	1	1	3	3	1	3	1
9	2	2	2	1	1	2	3	2	1	1	3	2	3	1	3	2	3
10	3	2	2	3	3	3	2	1	3	3	1	1	3	2	1	2	3
11	1	2	3	1	2	1	3	3	3	2	3	3	3	1	3	3	2
12	3	1	3	1	3	1	2	3	2	3	1	1	1	3	3	1	2
13	2	3	1	3	2	3	2	2	2	3	1	3	2	3	1	1	1
14	3	3	1	2	2	2	1	3	2	1	1	2	3	1	1	3	2
15	2	3	1	1	2	2	3	3	3	2	2	1	1	1	3	1	1

1. No presente
2. En proceso
3. Presente o adquirido

Anexo 24: Registro fotográfico de las sesiones.

Evidencias de la evolución en la autonomía motriz del alumnado.



Evidencia de momentos de juego espontáneo, interacción entre iguales y dinámicas de trabajo cooperativo.





Evidencias de momentos de interacción con los elementos naturales, curiosidad e interés por el entorno.



Anexo 25: Escalas de valoración docente completadas tras finalizar cada sesión.

Escala de valoración docente 1ª sesión	
Marca con una X	
¿Cómo es el estado emocional del grupo al regresar de la salida?	<input type="radio"/> Vuelven notablemente más tranquilos y calmados <input checked="" type="radio"/> Muestran cierta mejora en su estado emocional <input type="radio"/> No se perciben cambios destacables <input type="radio"/> Regresan más alterados e inquietos
¿Se observa algún cambio respecto a las interacciones sociales después de la salida?	<input type="radio"/> Sí, hay más colaboración, empatía, comunicación y juego en equipo <input type="radio"/> Sí, pero solo en algunos casos <input checked="" type="radio"/> No se observan cambios significativos <input type="radio"/> Hay más conflictos
¿Cómo reaccionan al entorno natural durante la salida?	<input type="radio"/> Están motivados, curiosos y participativos <input checked="" type="radio"/> Muestran algo de interés, pero con muchas distracciones <input type="radio"/> Su actitud es igual que en el aula <input type="radio"/> Se sienten incómodos, miedosos o desinteresados
¿Se observan signos de mayor felicidad?	<input checked="" type="radio"/> Sí, se muestran más sonrientes y relajados <input type="radio"/> En cierta medida, pero no todos <input type="radio"/> No se nota diferencia respecto a otros días <input type="radio"/> Parecen más tensos o irritables
¿Cómo es la gestión de conflictos después de la salida?	<input type="radio"/> Se reducen, apenas hay y se gestionan mejor <input type="radio"/> Hay una ligera mejora, pero siguen existiendo <input checked="" type="radio"/> No hay cambios <input type="radio"/> Aumentan los conflictos o son más difíciles de gestionar.
Observaciones	

Escala de valoración docente 2ª sesión	
Marca con una X	
¿Cómo es el estado emocional del grupo al regresar de la salida?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Vuelven notablemente más tranquilos y calmados <input checked="" type="radio"/> Muestran cierta mejora en su estado emocional <input type="radio"/> No se perciben cambios destacables <input type="radio"/> Regresan más alterados e inquietos
¿Se observa algún cambio respecto a las interacciones sociales después de la salida?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Sí, hay más colaboración, empatía, comunicación y juego en equipo <input type="radio"/> Sí, pero solo en algunos casos <input checked="" type="radio"/> No se observan cambios significativos <input type="radio"/> Hay más conflictos
¿Cómo reaccionan al entorno natural durante la salida?	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="radio"/> Están motivados, curiosos y participativos <input type="radio"/> Muestran algo de interés, pero con muchas distracciones <input type="radio"/> Su actitud es igual que en el aula <input type="radio"/> Se sienten incómodos, miedosos o desinteresados
¿Se observan signos de mayor felicidad?	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="radio"/> Sí, se muestran más sonrientes y relajados <input type="radio"/> En cierta medida, pero no todos <input type="radio"/> No se nota diferencia respecto a otros días <input type="radio"/> Parecen más tensos o irritables
¿Cómo es la gestión de conflictos después de la salida?	<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Se reducen, apenas hay y se gestionan mejor <input checked="" type="radio"/> Hay una ligera mejora, pero siguen existiendo <input type="radio"/> No hay cambios <input type="radio"/> Aumentan los conflictos o son más difíciles de gestionar.
Observaciones	

Escala de valoración docente 3º sesión	
Marca con una X	
¿Cómo es el estado emocional del grupo al regresar de la salida?	<input checked="" type="radio"/> Vuelven notablemente más tranquilos y calmados <input type="radio"/> Muestran cierta mejora en su estado emocional <input type="radio"/> No se perciben cambios destacables <input type="radio"/> Regresan más alterados e inquietos
¿Se observa algún cambio respecto a las interacciones sociales después de la salida?	<input type="radio"/> Sí, hay más colaboración, empatía, comunicación y juego en equipo <input checked="" type="radio"/> Sí, pero solo en algunos casos <input type="radio"/> No se observan cambios significativos <input type="radio"/> Hay más conflictos
¿Cómo reaccionan al entorno natural durante la salida?	<input checked="" type="radio"/> Están motivados, curiosos y participativos <input type="radio"/> Muestran algo de interés, pero con muchas distracciones <input type="radio"/> Su actitud es igual que en el aula <input type="radio"/> Se sienten incómodos, miedosos o desinteresados
¿Se observan signos de mayor felicidad?	<input checked="" type="radio"/> Sí, se muestran más sonrientes y relajados <input type="radio"/> En cierta medida, pero no todos <input type="radio"/> No se nota diferencia respecto a otros días <input type="radio"/> Parecen más tensos o irritables
¿Cómo es la gestión de conflictos después de la salida?	<input type="radio"/> Se reducen, apenas hay y se gestionan mejor <input checked="" type="radio"/> Hay una ligera mejora, pero siguen existiendo <input type="radio"/> No hay cambios <input type="radio"/> Aumentan los conflictos o son más difíciles de gestionar.
Observaciones	

Escala de valoración docente 4º sesión	
Marca con una X	
¿Cómo es el estado emocional del grupo al regresar de la salida?	<input checked="" type="radio"/> Vuelven notablemente más tranquilos y calmados <input type="radio"/> Muestran cierta mejora en su estado emocional <input type="radio"/> No se perciben cambios destacables <input type="radio"/> Regresan más alterados e inquietos
¿Se observa algún cambio respecto a las interacciones sociales después de la salida?	<input type="radio"/> Sí, hay más colaboración, empatía, comunicación y juego en equipo <input checked="" type="radio"/> Sí, pero solo en algunos casos <input type="radio"/> No se observan cambios significativos <input type="radio"/> Hay más conflictos
¿Cómo reaccionan al entorno natural durante la salida?	<input checked="" type="radio"/> Están motivados, curiosos y participativos <input type="radio"/> Muestran algo de interés, pero con muchas distracciones <input type="radio"/> Su actitud es igual que en el aula <input type="radio"/> Se sienten incómodos, miedosos o desinteresados
¿Se observan signos de mayor felicidad?	<input checked="" type="radio"/> Sí, se muestran más sonrientes y relajados <input type="radio"/> En cierta medida, pero no todos <input type="radio"/> No se nota diferencia respecto a otros días <input type="radio"/> Parecen más tensos o irritables
¿Cómo es la gestión de conflictos después de la salida?	<input type="radio"/> Se reducen, apenas hay y se gestionan mejor <input checked="" type="radio"/> Hay una ligera mejora, pero siguen existiendo <input type="radio"/> No hay cambios <input type="radio"/> Aumentan los conflictos o son más difíciles de gestionar.
Observaciones	

Escala de valoración docente 5ª sesión	
Marca con una X	
¿Cómo es el estado emocional del grupo al regresar de la salida?	<input type="radio"/> Vuelven notablemente más tranquilos y calmados <input type="radio"/> Muestran cierta mejora en su estado emocional <input type="radio"/> No se perciben cambios destacables <input type="radio"/> Regresan más alterados e inquietos
¿Se observa algún cambio respecto a las interacciones sociales después de la salida?	<input type="radio"/> Sí, hay más colaboración, empatía, comunicación y juego en equipo <input type="radio"/> Sí, pero solo en algunos casos <input type="radio"/> No se observan cambios significativos <input type="radio"/> Hay más conflictos
¿Cómo reaccionan al entorno natural durante la salida?	<input type="radio"/> Están motivados, curiosos y participativos <input type="radio"/> Muestran algo de interés, pero con muchas distracciones <input type="radio"/> Su actitud es igual que en el aula <input type="radio"/> Se sienten incómodos, miedosos o desinteresados
¿Se observan signos de mayor felicidad?	<input type="radio"/> Sí, se muestran más sonrientes y relajados <input type="radio"/> En cierta medida, pero no todos <input type="radio"/> No se nota diferencia respecto a otros días <input type="radio"/> Parecen más tensos o irritables
¿Cómo es la gestión de conflictos después de la salida?	<input type="radio"/> Se reducen, apenas hay y se gestionan mejor <input type="radio"/> Hay una ligera mejora, pero siguen existiendo <input type="radio"/> No hay cambios <input type="radio"/> Aumentan los conflictos o son más difíciles de gestionar.
Observaciones	

Escala de valoración docente 6ª sesión	
Marca con una X	
¿Cómo es el estado emocional del grupo al regresar de la salida?	<input type="radio"/> Vuelven notablemente más tranquilos y calmados <input type="radio"/> Muestran cierta mejora en su estado emocional <input type="radio"/> No se perciben cambios destacables <input type="radio"/> Regresan más alterados e inquietos
¿Se observa algún cambio respecto a las interacciones sociales después de la salida?	<input type="radio"/> Sí, hay más colaboración, empatía, comunicación y juego en equipo <input type="radio"/> Sí, pero solo en algunos casos <input type="radio"/> No se observan cambios significativos <input type="radio"/> Hay más conflictos
¿Cómo reaccionan al entorno natural durante la salida?	<input type="radio"/> Están motivados, curiosos y participativos <input type="radio"/> Muestran algo de interés, pero con muchas distracciones <input type="radio"/> Su actitud es igual que en el aula <input type="radio"/> Se sienten incómodos, miedosos o desinteresados
¿Se observan signos de mayor felicidad?	<input type="radio"/> Sí, se muestran más sonrientes y relajados <input type="radio"/> En cierta medida, pero no todos <input type="radio"/> No se nota diferencia respecto a otros días <input type="radio"/> Parecen más tensos o irritables
¿Cómo es la gestión de conflictos después de la salida?	<input type="radio"/> Se reducen, apenas hay y se gestionan mejor <input type="radio"/> Hay una ligera mejora, pero siguen existiendo <input type="radio"/> No hay cambios <input type="radio"/> Aumentan los conflictos o son más difíciles de gestionar.
Observaciones	

Anexo 26: Anecdotario completado por la maestra durante la propuesta.

PRIMERA SESIÓN: SALIDA 30 DE ABRIL

Fecha de observación: 30 de abril de 2025

Nombre del alumno: Fabio

Hecho observado: estaba muy contento porque ha salido al campo, a la naturaleza

Fecha de observación: 30 de abril de 2025

Nombre del alumno: Alba y Vera

Hecho observado: estaban asustadas ante la aparición de un perro suelto y acudieron a la maestra

SEGUNDA SESIÓN: 5 DE MAYO

Fecha de observación: 5 de mayo de 2025

Nombre del alumno: Vera

Hecho observado: "Estoy emocionada porque vamos a salir al campo"

Fecha de observación: 5 de mayo de 2025

Nombre del alumno: Imran

Hecho observado: "Estoy asustado por si las hormigas vienen a los hormigueros y se suben en mi"

Anexo 27: Observaciones añadidas por las familias en la escala de valoración.

Estimadas familias, en estas semanas hemos realizado con Libi unas actividades en la naturaleza. Necesitamos que nos rellenen esta pequeña escala. Muchas gracias por la colaboración.

Escala de valoración para familias			
Marca con un X o rellena el círculo.			
¿Notas que duermen mejor?	¿Están más relajados?	¿Muestran interés por la naturaleza cuando salen al parque o por las tardes?	¿Os cuentan más cosas de su día a día?
<input checked="" type="checkbox"/> Si, han mejorado mucho su calidad de sueño. <input type="checkbox"/> Si, han mejorado un poco. <input type="checkbox"/> No ha habido cambios significativos. <input type="checkbox"/> No, duermen peor que antes.	<input type="checkbox"/> Si, se les nota mucho más tranquilos y serenos. <input checked="" type="checkbox"/> Si, han mostrado alguna mejoría. <input type="checkbox"/> No ha habido cambios. <input type="checkbox"/> No, se les nota más inquietos.	<input checked="" type="checkbox"/> Si, hablan mucho de ella y quieren explorar más. <input type="checkbox"/> Si, pero solo en ciertos momentos. <input type="checkbox"/> No ha cambiado su interés. <input type="checkbox"/> No, han mostrado menos interés.	<input checked="" type="checkbox"/> Si, hablan mucho más y comparten detalles. <input type="checkbox"/> Si, pero de manera ocasional. <input type="checkbox"/> No ha habido cambios en su comunicación. <input type="checkbox"/> No, incluso hablan menos.
Observaciones que se quieran añadir			
En mi opinión, esta es una actividad muy interesante en el colegio. Mucha gracia.		Son sobre sus experiencias o sentimientos en la naturaleza?	

Estimadas familias, en estas semanas hemos realizado con Libi unas actividades en la naturaleza. Necesitamos que nos rellenen esta pequeña escala. Muchas gracias por la colaboración.

Escala de valoración para familias			
Marca con un X o rellena el círculo.			
¿Notas que duermen mejor?	¿Están más relajados?	¿Muestran interés por la naturaleza cuando salen al parque o por las tardes?	¿Os cuentan más cosas de su día a día?
<input checked="" type="checkbox"/> Si	<input checked="" type="checkbox"/> Si	<input checked="" type="checkbox"/> Si, muestran interés por la naturaleza cuando salen al parque o por las tardes? Si	<input type="checkbox"/> No
<input type="checkbox"/> Si, han mejorado mucho su calidad de sueño. <input checked="" type="checkbox"/> Si, han mejorado un poco. <input type="checkbox"/> No ha habido cambios significativos. <input type="checkbox"/> No, duermen peor que antes.	<input type="checkbox"/> Si, se les nota mucho más tranquilos y serenos. <input checked="" type="checkbox"/> Si, han mostrado alguna mejoría. <input type="checkbox"/> No ha habido cambios. <input type="checkbox"/> No, se les nota más inquietos.	<input checked="" type="checkbox"/> Si, hablan mucho de ella y quieren explorar más. <input type="checkbox"/> Si, pero solo en ciertos momentos. <input type="checkbox"/> No ha cambiado su interés. <input type="checkbox"/> No, han mostrado menos interés.	<input type="checkbox"/> Si, hablan mucho más y comparten detalles. <input type="checkbox"/> Si, pero de manera ocasional. <input checked="" type="checkbox"/> No ha habido cambios en su comunicación. <input type="checkbox"/> No, incluso hablan menos.
Observaciones que se quieran añadir			
Muestra gran interés tanto de la naturaleza como por los insectos, cuando antes no lo hacía. Ahora quiere pasear al perro y antes no, también inventa personajes imaginarios de la naturaleza.		Son sobre sus experiencias o sentimientos en la naturaleza?	