



---

# Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL  
CURSO 2025/2026

**Trabajo de Fin de Grado**

Mención en expresión y comunicación artística y motricidad

## LUGARES QUE HABITO

Educación artística como medio de exploración del entorno

Alumna: Marta Asensio Gonzalo  
Tutor: Pablo de Castro Martín



A mis grandes maestros, mi hija Gabriela y mi hijo Germán por enseñarme cada día a ser un poco mejor y regalarme su infancia.

A mi madre Esther, y mi padre Moises, por darme la vida, por creer en mí, por vuestro amor y apego seguro.

A mi hermana Laura, por compartir mi infancia con ella, cuanta complicidad y aprendizaje a tu lado.

A mis compañeras y compañeros de vida, Esther, Purru, Judith, Ana, Hugo, Quico, y más gente con la que seguir compartiendo conversaciones, risas, cariño, paseos, bosques, montañas, y hacer nuestros los lugares que habitamos.

Y a mi tutor Pablo, por ser fuente de inspiración, y hacer germinar y florecer este proyecto que me entusiasma y me emociona tanto como el arte.



## RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado presenta el proyecto Lugares que habito, una propuesta didáctica dirigida al segundo ciclo de Educación Infantil que sitúa la educación artística como medio para explorar y comprender el entorno cercano. El proyecto parte de la idea de que los espacios cotidianos no son solo escenarios de vida, sino lugares cargados de significados, identidad y vínculos afectivos, capaces de convertirse en agentes educativos.

Desde una perspectiva de pedagogía situada y aprendizaje vivencial, se plantean experiencias basadas en la exploración sensorial, el paseo, el diálogo y la creación artística, favoreciendo que el alumnado construya una relación significativa con los lugares que habita. El arte se entiende como un lenguaje transversal que conecta cuerpo, emoción y pensamiento, potenciando la curiosidad, la imaginación y el bienestar.

La propuesta integra aportaciones de las pedagogías del lugar y la educación patrimonial, fomentando la pertenencia, la participación comunitaria y el cuidado del entorno. Se analiza mediante una metodología cualitativa y narrativa, a través de un estudio de caso en un aula de 5 años en Simancas.

### **PALABRAS CLAVE**

Educación artística · Pedagogías del lugar · Entorno · Comunidad · Educación infantil

## **ABSTRACT**

This Final Degree Project presents Places I Inhabit, a teaching proposal aimed at the second cycle of Early Childhood Education that positions arts education as a means to explore and understand the immediate environment. The project is based on the idea that everyday spaces are not only settings for life, but also places filled with meaning, identity and emotional bonds, capable of becoming educational agents.

From a place-based pedagogy perspective and experiential learning approach, the proposal includes activities focused on sensory exploration, walking, dialogue and artistic creation, encouraging children to build a meaningful relationship with the places they inhabit. Art is understood as a cross-curricular language that connects body, emotion and thought, fostering curiosity, imagination and well-being.

The project integrates contributions from place-based pedagogies and heritage education, promoting a sense of belonging, community participation and care for the environment. It is analysed through a qualitative and narrative methodology, based on a case study carried out in a classroom of five-year-old children in Simancas.

### **KEYWORDS**

Arts education · Place-based pedagogies · Environment · Community · Preschool education

# INDICE

<b>1. Introducción</b>	<b>9</b>
<b>2. Justificación</b>	<b>11</b>
2.1 <i>Justificación académica</i>	11
2.2 <i>Justificación curricular y contextual</i>	12
2.3 <i>Justificación personal</i>	14
<b>3. Objetivos</b>	<b>15</b>
<b>4. Marco teórico. Fundamentación</b>	<b>17</b>
4.1. <i>La educación infantil en contacto con la naturaleza</i>	17
4.1.1. La naturaleza como esencia del aprendizaje humano	17
4.1.2. Pedagogías vivenciales y el valor del tiempo lento	18
4.1.3. El docente como acompañante en la experiencia natural	19
4.2. <i>Educación artística como medio para explorar y entender el mundo</i>	20
4.2.1. El arte como experiencia y forma de conocimiento	20
4.2.2. Arte, naturaleza y pedagogías del lugar	21
4.2.3. El arte como vínculo entre naturaleza y comunidad	21
4.3. <i>Comunidad como vínculo a la educación patrimonial</i>	22
4.3.1. El espacio como construcción educativa y emocional	22
4.3.2. Aprender desde el lugar: territorio, comunidad y pertenencia	22
4.3.3. La escuela como agente de transformación patrimonial y comunitaria	23
<b>5. Metodología</b>	<b>25</b>
5.1. <i>Diseño del estudio de caso</i>	25
5.1.1. Contexto educativo	25
5.1.2. Pregunta de investigación	26
5.1.3. Objetivos del estudio	26
5.1.4. Descripción del proyecto <i>Lugares que habito</i>	27
5.2. <i>Análisis del caso</i>	29
5.2.1. Descripción narrativa del desarrollo del proyecto (autoetnografía)	29
5.2.2. Recogida e interpretación de los datos	30
5.2.3. Categorías de análisis	31
<b>6. Análisis de caso</b>	<b>33</b>
6.1 <i>Marco del análisis narrativo</i>	33
6.2 <i>Análisis por dimensiones</i>	34
6.2.1 Primera sesión: cuento POP UP <i>Caminos que nos conectan</i>	34

6.2.2 Segunda sesión: mapa colaborativo.....	36
6.2.3 Tercera sesión: salida e inventario de texturas.....	39
6.2.4 Cuarta sesión: construcciones de cartón .....	41
6.3 Análisis DAFO de las sesiones no realizadas .....	44
<b>7. Conclusiones.....</b>	<b>45</b>
7.1 Valoración global del proyecto.....	45
7.2 Limitaciones del estudio .....	46
7.3. Proyección futura y líneas de mejora .....	47
<b>8. Epílogo. ....</b>	<b>49</b>
<b>9.. Referencias bibliográficas.....</b>	<b>51</b>
<b>10. Anexos .....</b>	<b>55</b>
ANEXO I: Descripción del proyecto <i>Lugares que habito</i> .....	55
ANEXO II: Resumen de los audios de la tutora.....	69
ANEXO III: Modelo de evaluación general para todas las actividades.....	71
ANEXO IV: Producciones plásticas del alumnado.....	72
ANEXO V: Relatos Autoetongráficos.....	77
ANEXO VI: Formulario para la actividad de cuento.....	84
ANEXO VII: Análisis DAFO.....	86

# 1. Introducción

Este Trabajo de Fin de Grado (TFG) se presenta como un recorrido pedagógico y reflexivo en torno a la relación entre la infancia, el entorno y la educación artística en la etapa de Educación Infantil. Bajo el título *Lugares que habito* (Asensio Gonzalo, 2025), el trabajo parte de una pregunta sencilla pero profundamente educativa: ¿qué ocurre cuando la escuela se abre al territorio y reconoce los espacios cotidianos como lugares de aprendizaje que faciliten la creación y el vínculo?

Lejos de entender el entorno como un mero escenario donde transcurren las actividades escolares, este trabajo lo concibe como un agente educativo activo, cargado de significados emocionales, simbólicos y comunitarios. Desde esta mirada, el proyecto propone una educación infantil más conectada con la experiencia vivida, el arte y la comunidad, situando a los niños y las niñas como protagonistas en la construcción de sentido sobre los lugares que habitan. El documento se estructura como un índice comentado que guía al lector por las distintas capas del proyecto, combinando fundamentación teórica, diseño didáctico, análisis de la práctica y reflexión profesional. Cada apartado se articula de forma coherente con el anterior, reflejando una concepción del aprendizaje como proceso vivido, situado y en constante construcción.

En primer lugar, el capítulo de Justificación expone el origen y el sentido del proyecto desde una triple dimensión: académica, curricular y personal. Este apartado permite comprender por qué *Lugares que habito* resulta pertinente en el marco de la Educación Infantil actual, cómo se alinea con la normativa educativa vigente y de qué manera nace también de una experiencia vital y formativa vinculada al territorio de Simancas.

A continuación, el capítulo de Objetivos define los propósitos que orientan tanto el diseño del proyecto como su posterior análisis. Estos objetivos funcionan como hilo conductor del trabajo y permiten valorar, al final del recorrido, el alcance, los logros y las limitaciones de la propuesta llevada a cabo.

El Marco teórico desarrolla la fundamentación conceptual del proyecto a partir de tres ejes interrelacionados: la educación infantil en contacto con la naturaleza, la educación artística como medio para explorar y comprender el mundo, y la comunidad como vínculo de la educación patrimonial. Este marco no se plantea como un cuerpo teórico cerrado, sino como una base que dialoga de forma constante con la práctica educativa, dando sentido a las decisiones metodológicas y didácticas adoptadas.

En el capítulo de Metodología se describe el enfoque cualitativo, narrativo y autoetnográfico elegido para analizar el proyecto. Se explica el diseño del estudio de caso, el contexto educativo, la pregunta de investigación y las estrategias de recogida e interpretación de datos. Este apartado justifica cómo se analiza la puesta en práctica

real de la propuesta, combinando la reflexión de la docente-investigadora, la mirada de la tutora del aula y las evidencias generadas por el alumnado. Asimismo, se incorpora un análisis DAFO para reflexionar sobre las actividades no implementadas y su posible desarrollo futuro.

El Análisis del caso constituye el núcleo del trabajo. En él se presentan y analizan las cuatro sesiones desarrolladas, organizadas a partir de voces entrecruzadas y categorías de análisis coherentes con los objetivos y el marco teórico. Este capítulo permite comprender cómo el alumnado y el profesorado vive las experiencias artísticas vinculadas al entorno y qué aprendizajes, tensiones y transformaciones pedagógicas emergen de la práctica.

Las Conclusiones recogen una valoración global del proyecto, sus principales limitaciones y las líneas de mejora y proyección futura. Además, se incorpora un cierre reflexivo que conecta el recorrido académico con el desarrollo personal y profesional de la autora, entendiendo este TFG no como un punto final, sino como el inicio de una forma de aprender a enseñar desde la experiencia, la reflexión y el vínculo con el territorio.

Finalmente, el trabajo se completa con las Referencias bibliográficas y un conjunto de Anexos que recogen materiales, evidencias visuales, instrumentos de recogida de datos y relatos autoetnográficos, aportando profundidad, rigor y transparencia al proceso de investigación.

En conjunto, este TFG invita a pensar la Educación Infantil como una experiencia abierta al entorno, al arte y a la comunidad, y propone una mirada pedagógica que reconoce el valor educativo de los lugares que habitamos y de las experiencias que en ellos se construyen.

## 2. Justificación

El proyecto se justifica desde una triple dimensión: académica, curricular y personal, que desgrano a continuación en tres puntos diferenciados, pero íntimamente ligados.

### 2.1 Justificación académica

El proyecto *Lugares que habito* nace del deseo de profundizar en la relación que los niños y las niñas de Educación Infantil establecen con los espacios que habitan, los caminos que recorren y las personas con las que los comparten. Se fundamenta en la convicción de que el entorno no es un mero escenario donde transcurre la vida, sino un agente educativo activo que moldea nuestra identidad individual y colectiva. Tal como señala Cagliari (2017), el espacio no es un contenedor donde ocurren las cosas, sino un agente que comunica valores, promueve relaciones y posibilita el aprendizaje situado y con significado.

Desde el punto de vista profesional, su pertinencia radica en la necesidad de reconectar la educación infantil con el entorno próximo, devolviendo a la escuela su papel como espacio abierto, permeable y en diálogo con la comunidad. En una sociedad marcada por la prisa, la sobreestimulación y la desconexión de la naturaleza, este proyecto ofrece una respuesta pedagógica centrada en la educación vivencial, lenta y situada, que promueve el aprendizaje a través de la exploración, la curiosidad y la experiencia directa. En este sentido, la educación artística se convierte en una vía privilegiada para desarrollar la sensibilidad, la creatividad y la capacidad de asombro, favoreciendo la construcción de una mirada más consciente y poética sobre el entorno, como plantea Trigo (2022).

El pueblo de Simancas, con su patrimonio cultural, social y natural, se convierte en el aula expandida de esta propuesta: un territorio vivo donde arte, naturaleza y comunidad se entrelazan. A través del paseo, la observación y la creación artística, los niños y las niñas aprenden a mirar, comprender y cuidar los lugares que habitan, fortaleciendo su sentido de pertenencia y su responsabilidad hacia él. Para ello, el colegio abre sus puertas hacia fuera y el entorno entra en la vida escolar, generando la permeabilidad necesaria para que los espacios y los aprendizajes se conecten.

El proyecto se inicia con el cuento POP UP *Caminos que nos conectan* (Asensio Gonzalo, 2024), un recurso didáctico y artístico de creación propia que actúa como hilo conductor. El concepto de “camino” simboliza el proceso lento y significativo de aprendizaje, entendido como una experiencia activa de exploración. A través de diversas propuestas como: el dibujo colaborativo “Conectados por caminos”, la construcción de espacios efímeros con cartón o el Inventario de texturas, se promueve una educación artística vinculada al entorno, en la que los niños y las niñas descubren, crean y

reflexionan sobre los espacios que habitan. Estas actividades integran arte, patrimonio y comunidad, fomentando la autonomía, la empatía y el cuidado del entorno desde una mirada inclusiva y participativa.

Pedagógicamente, la propuesta se apoya en las ideas de Piaget e Inhelder (2016), quienes sostienen que las nociones espaciales se adquieren mediante la experiencia directa. También se consideran los aportes de Romañá (2004) sobre la relación entre espacio, identidad y aprendizaje.

Como referentes contemporáneos, se retoman las aportaciones de Tonucci, y su proyecto *La ciudad de los niños* (2015), así como los principios de la Red de Ciudades Educadoras, que reconocen el territorio como agente educativo. En el ámbito escolar, se inspira en la pedagogía de Reggio Emilia y en la concepción del espacio como “tercer maestro” (Cagliari, 2017), que potencia la creatividad y la autonomía infantil.

Asimismo, el proyecto integra el arte y la educación plástica como lenguajes de exploración (Blanco y Cidrás, 2022) y una dimensión de educación patrimonial (López Arroyo, 2013), que promueve el conocimiento y cuidado del entorno próximo.

La pertinencia profesional reside en que promueve una pedagogía del lugar, sensible y contextualizada, que fortalece los lazos entre escuela, territorio y ciudadanía. Al abrir la escuela al entorno, se fomenta la cooperación con las familias, los agentes locales y los espacios públicos, consolidando una educación comunitaria. Tal como advierte Chinchilla (2021), en las ciudades actuales la pérdida de espacios comunes y el alejamiento de la naturaleza dificultan la convivencia y el bienestar. Frente a ello, *Lugares que habito* se plantea como una propuesta educativa que reivindica los espacios compartidos, la sostenibilidad, la accesibilidad y el valor del cuidado como ejes esenciales de la educación contemporánea.

No obstante, se reconoce que su implementación puede enfrentarse a limitaciones derivadas de la organización escolar, la rigidez de los horarios o la falta de recursos, aspectos que se analizarán posteriormente en el trabajo, invitando a la reflexión y a la mejora continua de la relación entre la escuela y su entorno.

## 2.2 Justificación curricular y contextual

El proyecto *Lugares que habito* se enmarca en el segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años) y responde a los principios de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE) y del Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, que regula el currículo en Castilla y León. Ambas normas reconocen la etapa como una fase educativa con identidad propia, orientada al desarrollo integral de la infancia en sus dimensiones física, afectiva, social, cognitiva, artística y moral.

Desde esta mirada, el aprendizaje se entiende como una experiencia vital en la que el entorno, la naturaleza y la comunidad actúan como agentes educativos. En coherencia con la LOMLOE, el proyecto promueve una educación inclusiva, equitativa y sostenible, en la que el entorno próximo constituye una fuente constante de aprendizaje. Los artículos 1 y 2 del texto legal subrayan el derecho del alumnado a una educación que fomente la creatividad, la curiosidad y la sensibilidad estética, principios que guían todas las propuestas de *Lugares que habito*.

El Decreto 37/2022 concreta estos principios al señalar que la Educación Infantil debe favorecer el descubrimiento del entorno natural, social y cultural, y el desarrollo de vínculos de identidad con él (art. 3). En este marco, Simancas se convierte en un escenario pedagógico privilegiado, un territorio vivo que integra paisaje, historia y comunidad, ofreciendo múltiples oportunidades para aprender a habitar el mundo desde la experiencia y la emoción.

El proyecto se alinea con los principios metodológicos del Decreto (arts. 10 y 11), basados en una educación globalizadora, activa y lúdica, respetuosa con los ritmos de aprendizaje y promotora de la autonomía. Desde una metodología artística y vivencial, el proceso creativo se concibe como motor del aprendizaje, integrando las tres áreas del currículo:

- **crecimiento en armonía**, a través del contacto corporal y emocional con el entorno;
- **descubrimiento y exploración del entorno**, mediante la observación y la representación de los espacios que habitan;
- **comunicación y representación de la realidad**, a través de lenguajes expresivos y simbólicos.

Asimismo, incorpora los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (art. 10.3), garantizando la participación y la expresión de todos los niños y las niñas, y ofreciendo múltiples formas de expresión, representación e implicación. En cuanto a los objetivos de etapa (art. 6), el proyecto favorece la observación y el cuidado del entorno, la valoración del patrimonio, la creatividad y la convivencia respetuosa. Desde una perspectiva competencial, *Lugares que habito* potencia la competencia personal y social, la ciudadana, la conciencia y expresión cultural, y la sostenibilidad y relación con el medioambiente, todas ellas vinculadas a la relación activa con el territorio.

En definitiva, el proyecto encarna los principios de la LOMLOE y del currículo autonómico al ofrecer una propuesta globalizada, inclusiva y situada, donde arte, naturaleza y comunidad se entrelazan para construir aprendizajes significativos y una ciudadanía creativa y comprometida con su entorno.

## 2.3 Justificación personal

En el plano personal, *Lugares que habito* es el resultado de una parte de mi trayectoria vital y emocional profundamente vinculada al pueblo de Simancas, lugar donde vivo desde hace dieciocho años y donde he criado a mis hijos. Este entorno ha sido escenario de mis experiencias más significativas en torno a la crianza, la educación y la reflexión sobre la infancia, dándome la oportunidad de observar cómo los niños y niñas se relacionan con los espacios, los caminos y las personas que conforman su mundo.

Esta vivencia me ha llevado a mirar la educación con otros ojos: los de la infancia. A través de ellos he aprendido a valorar los pequeños gestos, la curiosidad y la capacidad de asombro, entendiendo que la educación surge del vínculo y de la experiencia compartida. Desde esa mirada, este proyecto no solo representa un trabajo académico, sino un compromiso personal con una manera de entender la escuela y la vida.

Siento la necesidad de contribuir a una educación más humana y consciente, que reconozca en la naturaleza y en la comunidad los pilares de todo aprendizaje significativo. *Lugares que habito* me permite unir mis dos pasiones, la educación y el arte, en un proyecto que invita a habitar el mundo desde la creatividad, el respeto y el cuidado mutuo.

Entiendo esta propuesta como una forma de devolver a la infancia lo que el entorno me ha enseñado: la importancia de observar, caminar, escuchar y participar en la construcción de espacios más inclusivos y amables. Desde mi futuro rol como maestra, deseo acompañar a los niños y niñas en ese proceso de descubrimiento, ayudándolos a encontrar su lugar en el mundo, a través de experiencias que conecten la escuela con la vida y que promuevan una ciudadanía activa, creativa y consciente.

En el transcurso de mi formación, la estancia en el centro de educación infantil El Majuelo (Valladolid) supuso un punto de inflexión en mi manera de entender la educación. Allí pude conocer una pedagogía coherente con los valores que sostienen este trabajo: el respeto por los ritmos individuales, la calma, la libertad para crear y el contacto constante con la naturaleza. En ese contexto comprendí que el arte y el entorno actúan como lenguajes educativos que favorecen una mirada sensible y curiosa hacia el mundo. Acompañar a los niños y niñas en un espacio tan cuidado me permitió afinar mi mirada educativa, reconociendo la importancia de observar sin invadir, de sostener vínculos respetuosos y de confiar en los procesos de aprendizaje que emergen de la experiencia directa. El Majuelo se consolidó como un referente pedagógico y la confirmación de que otra escuela es posible. *Lugares que habito* nace de este recorrido personal y formativo, uniendo territorio, arte y educación desde un compromiso con una infancia libre y conectada con su entorno.

## 3. Objetivos

La puesta en práctica de este proyecto establece unos objetivos globales que guían la realización del Trabajo de Fin de Grado, y servirán como eje para el análisis final, garantizando la coherencia entre fundamentación, metodología y propuesta didáctica.

### **1. Reconocer y potenciar el entorno natural y comunitario como recurso pedagógico esencial en Educación Infantil.**

Este objetivo busca poner en valor el papel del entorno próximo (natural, social y cultural), como agente educativo activo, capaz de generar aprendizajes vivenciales y significativos. A través del análisis y la puesta en práctica de experiencias fuera del aula, se pretende evidenciar que la naturaleza y los espacios comunitarios favorecen la autonomía, el bienestar, la observación, la curiosidad y la conexión entre escuela y vida cotidiana. Este propósito responde a la necesidad de concienciar al profesorado sobre las oportunidades pedagógicas que ofrece el medio, reforzando la visión de una escuela abierta al territorio.

### **2. Explorar la educación artística como lenguaje transversal que enriquece la relación del alumnado con el entorno.**

El proyecto parte de la premisa de que el arte es un lenguaje universal que permite a los niños y niñas comprender, expresar y resignificar su entorno. Este objetivo engloba la intención de desarrollar propuestas artísticas abiertas, dentro y fuera del aula, y de mostrar la versatilidad y transversalidad del arte en todas las áreas del currículum. Mediante experiencias plásticas vinculadas al espacio habitado, se busca favorecer el pensamiento creativo, la sensibilidad estética, la expresión emocional y la construcción de significado, reforzando la conexión entre arte, naturaleza y comunidad.

### **3. Diseñar, implementar y analizar una propuesta didáctica que integre naturaleza, arte y comunidad para favorecer aprendizajes globalizados.**

Este objetivo se centra en la creación y puesta en práctica de una intervención educativa coherente con la fundamentación teórica y el contexto escolar. La propuesta combina actividades artísticas, experiencias sensoriales y exploración del entorno, permitiendo observar cómo estos enfoques contribuyen al desarrollo integral del alumnado y a la adquisición de competencias diversas. A través de la recogida de evidencias y el análisis sistemático de los resultados, se pretende identificar las potencialidades, los desafíos y la viabilidad de este modelo educativo en la práctica real.

#### **4. Promover actitudes de conciencia medioambiental, sentido de pertenencia y participación comunitaria en la infancia.**

Este objetivo integra el propósito de generar en los niños y niñas una mirada sensible hacia el entorno, fomentando actitudes de cuidado, respeto y compromiso con la comunidad. Mediante experiencias significativas de exploración, creación y diálogo, se busca cultivar un vínculo afectivo con el territorio que habitan, reforzando su identidad y la percepción de formar parte activa de un lugar compartido. Este enfoque conecta directamente con las pedagogías del lugar (Sobel, 2022) y la educación patrimonial (Fontal, 2022), que consideran esenciales la sostenibilidad, la participación comunitaria y el fortalecimiento del tejido social desde las primeras etapas educativas.

## 4. Marco teórico

La fundamentación teórica del proyecto se articula en torno a tres ejes conceptuales interrelacionados: la educación infantil en contacto con la naturaleza, la educación artística como medio para explorar y entender el mundo, y la comunidad como vínculo a la educación patrimonial. Estos ejes conforman un marco interdisciplinar que orienta la propuesta didáctica y da coherencia a sus objetivos pedagógicos.

### 4.1. La educación infantil en contacto con la naturaleza

#### 4.1.1. La naturaleza como esencia del aprendizaje humano

La relación del ser humano con la naturaleza forma parte de su propia esencia; sin embargo, en la era industrial y tecnológica, se ha producido una progresiva desconexión con el medio natural, especialmente en los contextos urbanos y en las sociedades más desarrolladas económicamente. Esta separación ha modificado nuestra forma de habitar el mundo y de entender la educación.

Freire (2011) sostiene que “el contacto con la naturaleza es la base del amor por la tierra, una actitud vital para generar y transmitir conocimientos que nos ayuden a llevar vidas sostenibles, asegurando así nuestra supervivencia en el planeta” (p. 13). Para la autora, recuperar esta relación supone replantear los sistemas sociales, culturales y educativos, y construir nuevas visiones que reconozcan la interdependencia entre seres humanos y naturaleza. Su propuesta de pedagogía verde invita a usar la naturaleza como una vía de comprensión del mundo y de crecimiento personal, promoviendo una actitud positiva hacia la ecología y fomentando una conciencia medioambiental activa.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje no puede desvincularse del entorno, ya que es a través de la experiencia directa con la naturaleza cómo los niños desarrollan curiosidad, empatía y respeto hacia la vida. Freire (2011) insiste en que, especialmente en los primeros años, el acompañamiento del adulto resulta esencial: la figura del maestro o educador debe compartir con los niños la alegría, el asombro y el misterio del mundo que los rodea, preservando su capacidad de observación y su vínculo con lo natural.

En esta misma línea, Louv (2005) alerta sobre las consecuencias del alejamiento del medio natural y acuña el concepto “trastorno por déficit de naturaleza” para describir los efectos negativos derivados de una infancia excesivamente urbanizada: estrés, ansiedad, falta de atención o pérdida de motivación. A partir de diversos estudios, el autor concluye que el contacto con la naturaleza es tan esencial para el desarrollo infantil como el sueño o la alimentación, y reclama una respuesta educativa que

restablezca el equilibrio entre la vida moderna y las necesidades vitales de la infancia. La naturaleza no debe ser un privilegio ocasional dentro de la escuela, sino una presencia constante que forme parte de la cotidianidad del aprendizaje.

#### **4.1.2. Pedagogías vivenciales y el valor del tiempo lento**

La «pedagogía verde», propuesta por Freire (2011), se concreta en una educación al aire libre que entiende la naturaleza como aula viva y espacio de aprendizaje global. Esta perspectiva ha inspirado múltiples experiencias, entre ellas las escuelas bosque, que promueven el juego libre, la exploración sensorial y la autonomía como pilares del desarrollo infantil. El contacto regular con el medio natural favorece el bienestar emocional, el pensamiento divergente y la creatividad, además de fortalecer las habilidades motoras y la convivencia.

En el contexto español, el modelo de la Escuela en la Naturaleza Amadahi (Gonçalves López et al., 2024) constituye un referente contemporáneo de esta pedagogía verde. Su propuesta, basada en una vinculación constante con el entorno y en el valor educativo del juego libre, evidencia que la naturaleza puede ser un espacio formativo vivo, capaz de ofrecer materiales, retos y estímulos que fomentan la curiosidad, la imaginación y la autonomía. En este modelo, cada lugar del recorrido recibe un nombre elegido por los niños y las niñas, lo que genera una cartografía emocional y un sentido profundo de pertenencia.

Estas propuestas, inspiradas en modelos como el de Reggio Emilia, comparten la idea de que la infancia necesita tiempo, espacio y libertad para establecer un vínculo afectivo con su entorno. Tal como señala Malaguzzi, fundador de este enfoque, “el espacio es el tercer maestro” (Cagliari, 2017): un agente educativo que comunica valores, promueve relaciones y estimula la creatividad. En este sentido, la escuela no se limita a un edificio, sino que se extiende hacia el territorio y el paisaje que la rodea, en coherencia con la visión ecológica del aprendizaje.

En esta línea, Sasiain Camarero-Núñez (2018) plantea la necesidad de una educación “sin muros”, donde la naturaleza funcione como aula viva que favorece el aprendizaje autónomo, la creatividad y el bienestar infantil. Desde su experiencia en la Escuela Bosque, la autora describe cómo los niños aprenden a través del juego libre y el contacto directo con el entorno, afirmando que “la propia naturaleza es la que nos aporta los recursos didácticos” (p. 11). Este modo de aprender se opone al exceso de control y a la prisa del sistema educativo tradicional, recuperando el tiempo lento de la experiencia como eje del desarrollo integral. Tal como subraya Sasiain, “no aprendemos sino es por nuestra experiencia vivida” (p. 15).

En coherencia con esta visión, Trueba (2022), inspirándose en Ritscher (2014), introduce el concepto de escuela lenta, un espacio que se convierte en un “oasis de calma y sentido común” (p.123) frente al ritmo acelerado de la sociedad contemporánea. Este enfoque reivindica el valor del tiempo lento, del juego sin prisa y de la contemplación como fundamentos del aprendizaje. Los espacios exteriores, menos reglados y más abiertos, facilitan el contacto directo con los ritmos naturales: la luz, el viento o la transformación de las estaciones.

Desde esta mirada, el aprendizaje no se mide en productividad ni resultados inmediatos, sino en el proceso, la experiencia y en la capacidad de asombro que despierta. Una escuela lenta no es una escuela pasiva, sino un entorno que acompaña los procesos vitales y que enseña a vivir en armonía con la naturaleza, fomentando la calma, la observación y la atención plena.

#### **4.1.3. El docente como acompañante en la experiencia natural**

Replantear la educación en clave ecológica implica también repensar el papel del docente. En la guía *El viento y la raíz* (Rodríguez Navarro et al., 2021), se concibe al educador como creador de momentos y de espacios capaces de propiciar el encuentro entre infancia y naturaleza. Educar al aire libre supone acompañar desde la presencia, la escucha y la confianza en las capacidades del niño, favoreciendo un aprendizaje más humano y consciente.

Las autoras defienden que reconectar con la naturaleza desde la escuela es, en realidad, una vuelta a lo esencial: una forma de educar que pone el acento en el cuidado, la reciprocidad y el asombro. Subrayan la importancia de ofrecer un contacto directo y frecuente con el entorno natural, sin intermediarios, y de disponer del tiempo necesario para explorar, sentir y construir significados. En este contexto, el docente deja de ser transmisor de contenidos para convertirse en acompañante del proceso vital del niño o la niña, promoviendo la autonomía y el descubrimiento.

Este enfoque vivencial y sensible coincide plenamente con los principios de la propuesta *Lugares que habito*, donde la escuela se abre al territorio para aprender desde la experiencia compartida. La educación en contacto con la naturaleza no solo potencia el bienestar y la creatividad, sino que ayuda a formar una ciudadanía más empática, consciente y comprometida con su entorno.

## 4.2. Educación artística como medio para explorar y entender el mundo

### 4.2.1. El arte como experiencia y forma de conocimiento

El arte, entendido como una experiencia transformadora, constituye un medio esencial para observar, interpretar y resignificar el mundo. Tal como señala López (2016), el arte, al igual que el juego, posee la capacidad de romper con lo habitual y abrir nuevos modos de mirar. La experiencia estética deja una huella profunda, aportando siempre una ganancia emocional, estética, subjetiva o cognitiva. En la infancia, el arte no se reduce a una práctica estética, sino que se convierte en un proceso de construcción de sentido y de relación con el entorno. Desde esta perspectiva, la educación artística se concibe como un espacio donde el niño aprende sobre sí mismo, sobre los otros y sobre el mundo que habita, integrando emoción, cuerpo y pensamiento.

Como explica Trigo (2022), la educación artística ofrece un marco privilegiado para reflexionar y experimentar nuevas formas de relación con el entorno, transformando la mirada y la sensibilidad estética. El arte posee así un profundo poder para generar vínculos con el territorio. Aprender a través del arte implica hacerlo desde la emoción, el asombro y el descubrimiento, promoviendo un compromiso más consciente con las cuestiones ambientales. La autora invita a romper con las dinámicas establecidas y a abrir espacios de exploración y reconocimiento que intensifiquen nuestra interacción con el medio. Esta vivencia estética y corporal con el entorno no solo amplía la percepción, sino que también configura nuestra forma de habitar y comprender el mundo.

En esta misma línea, Blanco y Cidrás (2022) entienden el dibujo como un proceso continuo de creación y relación con el entorno, que permite explorar otras formas de ser y de estar en el mundo. Para estos autores, “la universalidad del dibujo como actividad humana permite involucrarnos colectivamente a través de las épocas y de las culturas. Dibujar es inseparable de la esencia misma de ser humano” (p. 21). Desde esta mirada, dibujar no se limita a representar la realidad, sino que se convierte en una forma de habitarla, de dejar huella y de construir significados compartidos.

Del mismo modo, en *Educación a través del arte*, Blanco y Cidrás (2023) subrayan que el arte educa la mirada y nos entrena para observar el entorno desde una perspectiva crítica, capaz de cuestionar lo establecido. A través de los procesos artísticos se abren nuevas maneras de percibir, sentir y comprender la realidad, promoviendo una relación más cuidadosa con el mundo, basada en el respeto y la protección de lo que nos rodea.

Su obra reivindica una educación artística que valore el proceso por encima del resultado, favoreciendo propuestas abiertas, experimentales y colectivas, alejadas del

estereotipo y del juicio estético adulto. En este sentido, el dibujo actúa como un espacio de encuentro, donde los gestos y trazos de los niños y las niñas se entrecruzan, invitando al diálogo, la cooperación y la construcción de un imaginario común.

Esta concepción se conecta con la visión de Bruno Munari (2016), quien subraya que lo esencial del proceso creativo reside en el juego y la experimentación. Como recuerda el autor, “lo que importa es la posibilidad de jugar con incontables posibilidades, cambiar incesantemente, hacer pruebas y más pruebas. Solo así, la mente se hace flexible; el pensamiento, dinámico; el individuo, creativo” (p. 197). De este modo, el arte y el juego comparten una misma naturaleza: ambas son experiencias de libertad y exploración que impulsan el pensamiento creativo y la capacidad de transformación.

A partir de estas aportaciones, la práctica artística en la infancia puede entenderse como un acto de conexión con uno mismo y con los otros, una experiencia que combina gesto, cuerpo y pensamiento, y que permite a los niños y las niñas «dibujar el mundo» desde su mirada particular, sensible y abierta a la sorpresa.

#### **4.2.2. Arte, naturaleza y pedagogías del lugar**

Desde una mirada ecológica y estética, el arte y la naturaleza se entrelazan en la práctica educativa cuando se fomenta la observación del entorno, la recolección de materiales naturales y la exploración de texturas, formas y colores. Estas experiencias se vinculan con las «pedagogías del lugar» (Oreiro, 2024), que defienden una educación basada en la experiencia directa, el respeto por el medio y en la creación como forma de conocimiento.

El Land Art y la creación a través del caminar, inspiradas en artistas como Richard Long (1991) y Robert Smithson (1996), amplían las posibilidades expresivas y sensoriales del acto educativo. El arte se convierte en una experiencia directa con el entorno, donde el proceso, el tiempo y la materia son medios de reflexión y transformación.

En esta línea, Trigo (2022) propone estrategias pedagógicas inspiradas en el Land Art que permiten reconocer y habitar el entorno desde una percepción multisensorial y un ritmo pausado. Actividades como capturar con el dibujo una sombra, observar el cielo o crear pequeñas instalaciones efímeras con elementos naturales invitan a redescubrir lo cotidiano y a construir una relación poética con el paisaje.

#### **4.2.3. El arte como vínculo entre naturaleza y comunidad**

Las propuestas de *El viento y la raíz* (Rodríguez Navarro et al., 2021) muestran cómo el arte puede convertirse en un medio privilegiado para expresar la relación entre el ser humano y la naturaleza, favoreciendo una comprensión estética y emocional del mundo.

A través de la expresión artística, el arte se transforma en un lenguaje de diálogo con el entorno y con la comunidad.

Desde esta perspectiva, educar en la naturaleza es también educar en el arte, porque allí donde el niño observa, imagina y crea, la experiencia estética se convierte en aprendizaje vital (Louv, 2005). De este modo, el arte actúa como un puente entre naturaleza y cultura, permitiendo que la escuela se abra al territorio y se nutra de él como fuente de emoción, conocimiento y vínculo social.

### **4.3. Comunidad como vínculo a la educación patrimonial**

#### **4.3.1. El espacio como construcción educativa y emocional**

El espacio, entendido no solo como lugar físico sino también como construcción social, cultural y emocional, desempeña un papel central en el desarrollo infantil. Desde la psicología evolutiva, Piaget e Inhelder (2016) señalan que las nociones espaciales se construyen progresivamente a partir de la acción y de la experiencia directa. Este proceso parte del espacio vivido, como aquel que los niños experimentan con su cuerpo y sus sentidos, hasta llegar al espacio percibido, más abstracto y simbólico.

Romañá (2004) profundiza en esta idea al destacar que la territorialidad, la significatividad y la habitabilidad son componentes esenciales de la relación educativa con el entorno. Los espacios que los niños habitan, transforman y dotan de sentido se convierten en escenarios de aprendizaje, comunicación y convivencia. En la etapa de Educación Infantil, caracterizada por el aprendizaje a través del juego, la exploración y la experiencia sensorial, el espacio cobra una dimensión pedagógica y afectiva de gran importancia.

Trueba (2022) propone concebir los espacios escolares como reflejo de los valores, la identidad y la estética de la comunidad que los habita. Un entorno acogedor, cuidado y coherente con los ritmos naturales contribuye al bienestar colectivo y a la construcción de una identidad compartida. En este sentido, el espacio educativo puede considerarse un patrimonio vivo, construido y resignificado cada día por quienes lo habitan.

#### **4.3.2. Aprender desde el lugar: territorio, comunidad y pertenencia**

Desde una perspectiva ambiental y pedagógica, Sobel (2022) defiende que aprender desde el entorno significa reconocer que el territorio y la comunidad son escenarios educativos activos. La interacción con el medio, la colaboración con las personas que lo habitan y la resolución de problemas reales fortalecen el compromiso cívico y la conciencia ambiental del alumnado.

Desde un enfoque relacional, Fontal (2022) plantea que el patrimonio no se reduce al bien cultural, sino que se construye mediante procesos de atribución de valor y vínculo con el territorio. En esta línea, sostiene que “no hay patrimonio hasta que no se establece un vínculo” (p.48), subrayando que la patrimonialización depende de la relación entre bienes, valores y personas. Por ello, la mediación educativa resulta esencial para favorecer identificación, pertenencia y cuidado comunitario del entorno.

En esta línea, la experiencia de la Escuela en la Naturaleza Amadahi (Gonçalves López et al., 2024) ejemplifica cómo el aprendizaje en contacto con el entorno natural refuerza el sentido de pertenencia y comunidad. Nombrar los lugares, explorarlos y cuidarlos convierte el territorio en un patrimonio vivido, donde el entorno deja de ser un simple escenario para transformarse en un espacio de identidad y memoria compartida.

Trigo (2022) señala que el aprendizaje desde el lugar debe integrar arte, naturaleza y comunidad en una misma experiencia. Esta interacción holística genera una comprensión sensible del paisaje y una conciencia crítica hacia las problemáticas medioambientales. La autora propone metodologías que despiertan el asombro y la implicación emocional del alumnado con su entorno inmediato, favoreciendo la percepción de continuidad entre la escuela y la vida.

Desde una perspectiva social, Tonucci (2015) y Chinchilla (2021) coinciden en la necesidad de recuperar el sentido comunitario del espacio urbano. El proyecto *La ciudad de los niños* (Tonucci, 2015) defiende que los pueblos y ciudades deben reconocer a la infancia como ciudadanía activa, capaz de aportar ideas y transformar los espacios públicos. Chinchilla (2021), por su parte, advierte sobre la privatización y degradación de los espacios comunes, e insiste en que rediseñar las ciudades desde la mirada de la infancia supone rehumanizar la vida urbana y fortalecer el tejido comunitario.

### **4.3.3. La escuela como agente de transformación patrimonial y comunitaria**

Rodríguez Navarro et al. (2021) destacan el papel de la escuela como agente dinamizador de la comunidad, capaz de fortalecer los vínculos entre las personas y su entorno. Su propuesta promueve una educación situada, que parte del conocimiento del medio cercano, como el pueblo, el paisaje cotidiano, para desarrollar el sentido de pertenencia, la identidad colectiva y la responsabilidad compartida hacia el territorio.

En esta línea, diversos autores coinciden en la necesidad de iniciar la educación patrimonial desde los primeros años. Según Arroyo y Cuenca (2021), este aprendizaje debe partir del entorno inmediato, como la calle, el barrio o la ciudad, donde los niños y las niñas aprenden a valorar y cuidar el patrimonio que los rodea. Del mismo modo, Arroyo et al. (2024) subrayan que la salida didáctica al entorno es una de las estrategias

más eficaces para explorar, investigar y dialogar sobre el contexto, estableciendo conexiones entre la escuela y la vida cotidiana.

Desde una mirada más amplia, Gómez y Fenoy (2016) dicen que “el patrimonio es todo aquello que un individuo valora, aquello que forma parte de su entorno, de su vida y su experiencia” (p. 62). En esta misma línea, Peinado (2020) sostiene que el estudio del patrimonio permite a los niños comprender de dónde vienen y quiénes son, generando curiosidad, sentido de identidad y motivación por conocer los elementos culturales que los identifican.

Desde esta perspectiva, el patrimonio no se entiende solo como herencia cultural, sino como un proceso vivo de relación y cuidado, construido en la cotidianidad mediante experiencias estéticas, afectivas y colaborativas.

El proyecto *Lugares que habito* se nutre de esta visión al promover una pedagogía del lugar que conecta arte, espacio y comunidad. Las actividades propuestas, como paseos, creación de mapas, experiencias artísticas en el entorno natural y encuentros con vecinos o artistas locales, fomentan la implicación emocional y social del alumnado, fortaleciendo su conciencia de pertenencia. Así, el entorno deja de ser un mero contexto para convertirse en agente educativo y de transformación social, donde la experiencia estética se vincula al compromiso ambiental y comunitario.

En este marco, la escuela se abre al territorio y se configura como una red de relaciones, saberes y afectos. Arte, naturaleza y comunidad se entrelazan para generar aprendizajes significativos que permiten a los niños y las niñas habitar el mundo con sensibilidad, conciencia y creatividad. El entorno se convierte en aula, el arte en lenguaje y la comunidad en escuela: una metáfora viva de una educación que forma parte del lugar y lo transforma desde dentro.

## 5. Metodología

Este apartado presenta el enfoque metodológico adoptado para analizar el proyecto *Lugares que habito* y valorar su impacto educativo. Se describe la lógica de investigación elegida, la estructura del estudio de caso desarrollado, el papel de la investigadora, las fuentes de información empleadas y el procedimiento de análisis seguido.

La metodología combina estudio de caso y autoetnografía, integradas dentro de un marco de investigación participante, con un enfoque cualitativo de carácter reflexivo. Esta elección responde a la naturaleza vivencial del proyecto: una propuesta artística situada en un contexto real, que requiere observar los procesos mientras se desarrolla, interpretarlos desde diversas miradas y reflexionar sobre su impacto en el aprendizaje del alumnado y en la práctica docente.

Así, la metodología cumple una doble función:

- guía el análisis de las actividades implementadas y de la experiencia educativa;
- funda la evaluación que permitirá extraer resultados y conclusiones coherentes con los objetivos del TFG.

### 5.1. Diseño del estudio de caso

#### 5.1.1. Contexto educativo

El estudio se desarrolla en el CEIP Puente de Simancas, en el aula de 3º de Educación Infantil (5 años). Este centro ofrece un contexto privilegiado por su proximidad al río, los caminos, el patrimonio histórico y los espacios naturales, lo que lo convierte en un entorno coherente con los principios del proyecto *Lugares que habito*.

Los participantes son:

- el grupo de estudiantes de 5 años, protagonista de las actividades;
- la tutora del aula, (T), cuya mirada profesional sirve como observadora externa y contraste crítico;
- la investigadora-docente (I), estudiante universitaria y creadora del proyecto, que participa activamente en la implementación y recoge datos desde una perspectiva autoetnográfica;
- otros docentes de apoyo, cuando acompañan en salidas o actividades puntuales (participación secundaria).

Se incluye una mirada inicial del área de expresión plástica, que está caracterizada por propuestas más directivas y cerradas, que ofrecen escaso margen para la abstracción en los procesos de creación y limitan, en consecuencia, las posibilidades expresivas y

creativas del alumnado, favoreciendo en ocasiones la reproducción de tópicos. El proyecto busca ampliar esta línea mediante experiencias más abiertas, promoviendo el pensamiento divergente.

### 5.1.2. Pregunta de investigación

La investigación se articula en torno a una pregunta general que orienta el análisis y conecta de forma directa con los objetivos globales del TFG:

*¿Cómo contribuyen las experiencias artísticas vinculadas al entorno, la naturaleza, y la comunidad al desarrollo integral del alumnado de Educación Infantil, especialmente en términos de creatividad, autonomía, bienestar y pensamiento vivencial?*

### 5.1.3. Objetivos del estudio

El estudio de caso desarrollado en este Trabajo de Fin de Grado no formula objetivos específicos diferenciados de los objetivos generales del proyecto, ya expuestos en el apartado 3, puesto que estos articulan de manera coherente la fundamentación teórica, la propuesta didáctica y el enfoque metodológico adoptado.

Desde una perspectiva cualitativa y autoetnográfica, el propósito del estudio no es comprobar hipótesis ni medir variables aisladas, sino comprender en profundidad los procesos educativos que emergen de la puesta en práctica del proyecto *Lugares que habito* en un contexto real de Educación Infantil. En este sentido, los objetivos generales del TFG funcionan también como objetivos del estudio de caso, ya que orientan la selección de las actividades implementadas, la recogida de evidencias, el análisis de los relatos de la práctica y la interpretación de los resultados.

Así, el estudio se centra en analizar cómo las experiencias artísticas vinculadas al entorno, la naturaleza y la comunidad influyen en el desarrollo integral del alumnado, así como en identificar las potencialidades, las limitaciones y las posibilidades de proyección del proyecto en la práctica educativa. Del mismo modo, se pretende reflexionar sobre las transformaciones pedagógicas que se producen en la práctica docente a partir de una propuesta artística y vivencial.

Esta decisión metodológica permite mantener la coherencia interna del trabajo y situar el foco en el proceso, la experiencia y el significado educativo, que son los aspectos fundamentales en investigaciones de carácter narrativo y vivencial en la etapa de Educación Infantil.

#### 5.1.4. Descripción del proyecto *Lugares que habito*

Este proyecto constituye el eje vertebrador del presente estudio de caso. Se trata de una propuesta didáctica diseñada para integrar arte, naturaleza y comunidad en Educación Infantil, y cuya puesta en práctica parcial permite analizar los efectos, posibilidades y límites de este enfoque en un contexto educativo real.

El proyecto, que se describe de una forma más completa en el [Anexo I](#), está compuesto por un conjunto de actividades interrelacionadas, concebidas como un itinerario pedagógico que acompaña a los niños y las niñas en la exploración del entorno que habitan, desde una mirada artística, sensorial y comunitaria. No obstante, atendiendo a las condiciones reales de tiempo y contexto, el estudio de caso se centra en la implementación y análisis de las cuatro primeras actividades, seleccionadas por su carácter representativo de los tres ejes del marco teórico.

Las actividades que no se han llevado a cabo se abordan mediante un análisis DAFO de carácter prospectivo, el cual permite reflexionar sobre su viabilidad, sus potencialidades y las posibles dificultades de cara a una futura aplicación global del proyecto.

A continuación, se presenta una infografía-resumen (Figura 1) que recoge los elementos esenciales de *Lugares que habito*, con el fin de transmitir una visión clara y sintética, para facilitar la comprensión global del proyecto y servir como marco de referencia para el análisis posterior.

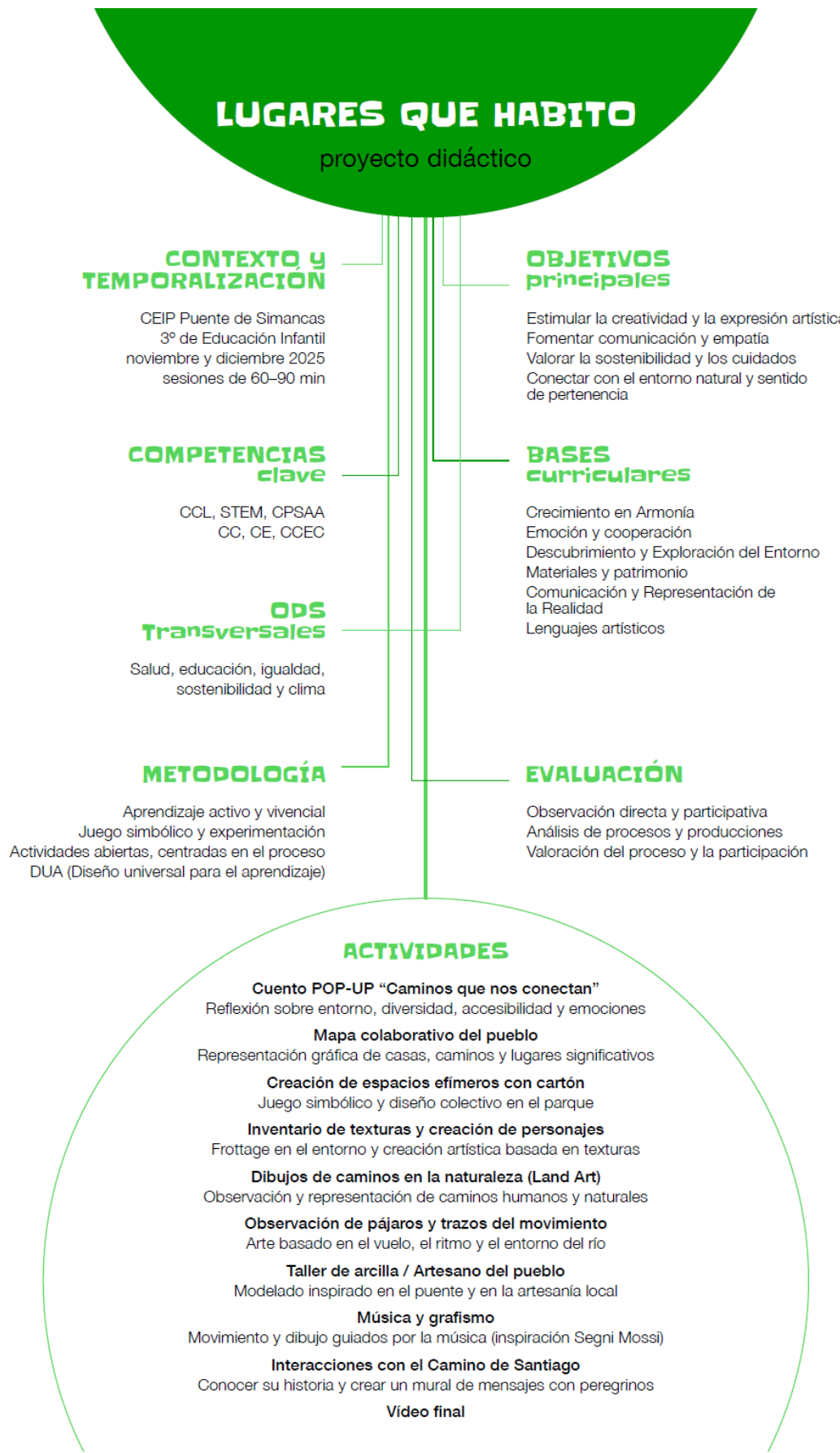


Figura 1 Infografía del proyecto

## 5.2. Análisis del caso

El análisis del caso se articula a partir de la puesta en práctica del proyecto *Lugares que habito* en un contexto real de Educación Infantil. Desde un enfoque cualitativo y narrativo, se adopta una perspectiva autoetnográfica que integra la mirada propia de la investigadora-docente con las experiencias vividas por el alumnado y el acompañamiento de la tutora del grupo. El proceso analítico no se limita a describir las actividades realizadas, sino que busca comprender los significados educativos que emergen de ellas, atendiendo tanto a los aprendizajes del alumnado como a las transformaciones que se producen en la práctica docente y en la relación de la escuela con su entorno.

El estudio se desarrolla mediante un informe narrativo en el tiempo, en el que cada actividad implementada se documenta a través de relatos autoetnográficos y registros de observación. Estos relatos se complementan con evidencias plásticas generadas por los niños y niñas, así como con la mirada externa de la tutora, que actúa como agente crítico y de contraste. A partir de este corpus de información, se realiza una interpretación sistemática de los datos en diálogo con la fundamentación teórica del trabajo y con los objetivos planteados, identificando patrones, hallazgos, tensiones y aprendizajes vinculados a la integración de arte, naturaleza y comunidad en la etapa de Educación Infantil.

### 5.2.1. Descripción narrativa del desarrollo del proyecto (autoetnografía).

La descripción narrativa constituye el eje inicial del análisis del caso. Desde una perspectiva autoetnográfica, se recoge la experiencia vivida durante la implementación de las cuatro primeras actividades del proyecto *Lugares que habito*, atendiendo a la dimensión temporal y contextual de cada una de ellas. La narración incluye la secuencia de la propuesta, las interacciones espontáneas del alumnado, las decisiones pedagógicas tomadas durante el proceso y el clima emocional generado en el grupo, poniendo especial atención a la relación que los niños y las niñas establecen con el entorno, el arte y la comunidad.

Estos relatos propios se han construido a partir de registros de observación, notas de campo, evidencias visuales y producciones plásticas, que permiten documentar de manera rigurosa y reflexiva lo sucedido que sucede en el aula y en los espacios exteriores. Se trata de una narración situada, elaborada desde la doble condición de docente e investigadora, en la que la experiencia educativa es observada, vivida y posteriormente reconstruida con una intención comprensiva. Esta base narrativa constituye el material principal sobre el que se desarrolla la posterior interpretación de los datos.

### 5.2.2. Recogida e interpretación de los datos

Tras la fase descriptiva, se realiza una interpretación cualitativa de los datos recogidos, vinculada al modelo de evaluación planteado para el proyecto. Esta interpretación no persigue medir resultados cuantificables, sino comprender cómo el alumnado construye aprendizaje a través de la experiencia artística y su relación con el entorno, así como analizar las implicaciones pedagógicas de la propuesta. El foco se sitúa en los procesos: la participación, la curiosidad, la cooperación, la autonomía, la expresividad, la toma de decisiones y la conexión emocional con los espacios habitados.

La interpretación se fundamenta en un sistema de triangulación de datos procedente de varias fuentes complementarias: el relato construido a partir de la observación del proceso vivido por el alumnado, la reflexión personal de la investigadora-docente, los audios enviados por la tutora del grupo y las respuestas recogidas entre el profesorado acompañante, mediante un cuestionario digital. En la primera sesión se empleó este cuestionario con el fin de recoger la percepción del equipo docente sobre la actividad; en las sesiones posteriores, y para facilitar una recogida de información más ágil y espontánea, la tutora del aula realizó registros en formato audio que posteriormente fueron transcritos. Todo este material se incluye en el [Anexo II](#). El contraste entre estas perspectivas permite enriquecer el análisis, evitando una visión subjetiva única y favoreciendo una lectura amplia y contextualizada de la experiencia educativa.

Como parte de este proceso interpretativo, se establecen una serie de indicadores comunes que orientan la evaluación cualitativa de todas las actividades implementadas. Estos indicadores permiten analizar de manera sistemática los procesos vividos por el alumnado, la dimensión expresiva y creativa de las propuestas y las implicaciones pedagógicas derivadas de la intervención. El modelo general de evaluación de cada actividad se concreta en el [Anexo III](#). En términos operativos, los aspectos que se valoran en cada sesión son los siguientes:

- **Participación y motivación:** grado de implicación, disfrute, curiosidad e iniciativa mostrada durante la actividad.
- **Proceso de exploración:** manera en que el alumnado experimenta con materiales, técnicas y espacios, así como las estrategias que desarrolla durante la manipulación y la creación.
- **Expresión y comunicación:** capacidad para expresar ideas y emociones mediante el lenguaje oral y, en especial, a través del lenguaje plástico.
- **Relación con el entorno:** evidencias de cómo los niños y las niñas reconocen, exploran, interpretan y resignifican los espacios que habitan.
- **Interacción social y cooperación:** calidad de las relaciones, actitudes de escucha, ayuda mutua, negociación y construcción colectiva.

- **Autonomía y toma de decisiones:** nivel de iniciativa personal en la elección de materiales, organización del trabajo y resolución creativa de situaciones.
- **Reflexión pedagógica:** análisis conjunto entre la investigadora-docente y la tutora respecto a las potencialidades, límites y posibilidades de mejora del proyecto.

Estos indicadores funcionan como marco de referencia para la interpretación de los datos, permitiendo vincular de manera coherente los relatos autoetnográficos con los objetivos del estudio y con los principios metodológicos que sustentan la propuesta.

Desde este planteamiento, la evaluación adquiere un carácter interpretativo, procesual y contextualizado, en coherencia con la naturaleza cualitativa del estudio. A partir de los indicadores señalados y del conjunto de evidencias recogidas, se organiza el análisis mediante un sistema de categorías derivadas de los objetivos generales del trabajo y del marco teórico que lo fundamenta. Estas categorías constituyen la base del siguiente apartado y permiten orientar la lectura de los relatos autoetnográficos desde una perspectiva sistemática y coherente con la finalidad del estudio.

### 5.2.3. Categorías de análisis

Con el fin de dotar de coherencia y rigor al proceso interpretativo, se establecen una serie de categorías de análisis que permiten organizar la lectura de los relatos autoetnográficos y del conjunto de evidencias recogidas. Estas categorías se construyen a partir de los objetivos generales del TFG y del marco teórico que sustenta el proyecto, y funcionan como ejes vertebradores que articulan la reflexión pedagógica derivada del estudio de caso.

Las categorías se estructuran en torno a cuatro dimensiones principales:

1. **El entorno como recurso pedagógico y agente educativo:** incluye los procesos de aprendizaje vivencial, la autonomía, el bienestar y la conexión entre escuela y vida cotidiana.
2. **La educación artística como lenguaje transversal:** recoge la creatividad, la experimentación plástica, la expresión emocional y la construcción simbólica del entorno.
3. **La propuesta didáctica integrada como generadora de aprendizajes globalizados:** analiza la coherencia entre teoría y práctica, la integración de áreas y el desarrollo integral del alumnado.
4. **Conciencia ambiental, pertenencia e identidad comunitaria:** se refiere al cuidado del entorno, la sensibilidad ecológica, el sentido de pertenencia y la participación en la vida comunitaria.

Estas dimensiones guían el análisis posterior del caso, permitiendo identificar patrones, recurrencias, tensiones y hallazgos significativos en torno a la integración de arte, naturaleza y comunidad en Educación Infantil. De este modo, se garantiza la coherencia interna entre los objetivos del trabajo, la metodología adoptada y la interpretación final de los resultados.

## 6. Análisis de caso.

### *Lugares que habito: una puerta abierta al entorno a través de miradas entrecruzadas*

#### 6.1 Marco del análisis narrativo

El presente capítulo recoge el análisis del caso derivado de la puesta en práctica del proyecto *Lugares que habito* en un aula de 5 años de Educación Infantil. El análisis se construye a partir de las narrativas escritas después de cada una de las actividades desarrolladas, complementadas con registros de observación, producciones plásticas del alumnado (documentadas mediante fotografías recogidas en el [Anexo IV](#)) y el contraste con la mirada de la tutora del aula. Los relatos completos se incluyen en el [Anexo V](#), mientras que en este capítulo se presentan fragmentos significativos seleccionados por su relevancia analítica y organizados en torno a las cuatro dimensiones definidas en el apartado 5.2.3.

El análisis adopta una perspectiva cualitativa e interpretativa, orientada a comprender cómo el alumnado vive y construye significado a través de la experiencia artística vinculada al entorno, así como las transformaciones pedagógicas que esta propuesta genera en la práctica docente. Para ello, la lectura de los relatos se organiza en torno a cuatro dimensiones: el entorno como recurso pedagógico, la educación artística como lenguaje transversal, la propuesta didáctica integrada como generadora de aprendizajes globalizados y el desarrollo de conciencia ambiental y pertenencia comunitaria. Cada dimensión se analiza a partir de evidencias narrativas concretas que permiten identificar tensiones y hallazgos significativos.

En los informes narrativos presentados en el apartado de análisis de la práctica se emplea un sistema de codificación que permite identificar de manera explícita y sistemática las voces que intervienen en la interpretación de la experiencia educativa, garantizando la trazabilidad de los datos. Cada referencia se construye a partir de la inicial correspondiente a la persona o colectivo informante, seguida de una coma y del número de la sesión en la que se recoge la información, y, a continuación, mediante dos puntos, el número de párrafo del documento de procedencia. De este modo, las aportaciones de la docente-investigadora se identifican mediante la sigla (I), las de la tutora del aula mediante (T) y las del profesorado de apoyo con (P). Como ejemplo, la referencia (I,3:6) indicaría respectivamente, la identidad del informante (I = docente-investigadora), el número de la sesión en la que se recogió la información (3) y el número de párrafo del documento original del que procede el fragmento citado (6).

Este sistema de codificación se utiliza en los fragmentos citados textualmente y permite reconocer con precisión tanto la autoría de cada evidencia como el momento y el lugar

documental en el que fue registrada, favoreciendo la transparencia del proceso analítico y el rigor metodológico. Asimismo, esta forma de identificación contribuye a una triangulación de miradas entrecruzadas entre las docentes implicadas, lo que posibilita una comprensión más integral del caso y refuerza el enfoque cualitativo y dialógico adoptado en el estudio.

En el caso de la primera sesión, la mirada externa no procede de una única tutora, sino de un cuestionario cumplimentado por varias maestras acompañantes. Por este motivo, sus aportaciones se integran como una voz colectiva, identificada mediante la sigla (P), seguida del número de sesión y del párrafo correspondiente. El formulario empleado para la recogida de estas valoraciones se incluye en el [Anexo VI](#).

## 6.2 Análisis por dimensiones

### 6.2.1 Primera sesión: cuento POP UP *Caminos que nos conectan*

#### a) El entorno como recurso pedagógico y agente educativo

La primera sesión actúa como puerta de entrada simbólica al proyecto *Lugares que habito*. A través de la narración del cuento pop-up, el entorno cercano se presenta como un espacio vivido, compartido y cargado de significado. Desde las primeras páginas, el relato activa procesos de identificación y reconocimiento territorial, tal como se recoge en el relato autoetnográfico:

“Los niños reconocieron escenarios familiares y descubrieron que la protagonista era de Simancas, como ellos... Esta identificación con el territorio generó un ambiente emocional muy rico, de pertenencia y orgullo” (I,1:5).

El entorno no aparece como un fondo neutro, sino como un elemento pedagógico central que conecta la historia con la experiencia cotidiana del alumnado. La protagonista del cuento comparte lugares, recorridos y espacios comunes con los niños y niñas, lo que permite que el territorio se convierta en un referente emocional y narrativo. El cuento funciona, así, como mediador entre infancia, memoria y comunidad, abriendo un espacio de diálogo sobre los lugares que se habitan y las relaciones que en ellos se construyen. Este enfoque subraya la importancia de que las maestras creen relatos con un hilo conductor significativo, alineado con los sentidos pedagógicos que se desean trabajar.

Desde la mirada del profesorado acompañante, esta conexión con el entorno resulta especialmente significativa. En el cuestionario de valoración, las maestras destacan que la actividad “ha sido una experiencia muy bonita y enriquecedora” y subrayan que introducir contenidos curriculares en Educación Infantil a través de cuentos “siempre tiene éxito en estas edades” (P,1:3), reforzando la lectura del relato como recurso pedagógico eficaz y motivador.

### **b) La educación artística como lenguaje transversal**

El libro pop-up se presenta no solo como soporte narrativo, sino como producción artística en sí misma. El interés del alumnado se dirige tanto a la historia como al proceso de creación, generando una experiencia estética que integra curiosidad, emoción y pensamiento. Tal como señala la docente-investigadora:

“Me hicieron muchas preguntas sobre cómo estaba hecho... ese interés por el proceso artístico me confirmó que la creación manual tiene un poder especial para ellos” (I,1:9).

Esta experiencia los anima a imaginar y crear sus propios relatos y objetos, así, el arte se configura aquí como un lenguaje transversal que permite explorar materiales, mecanismos y decisiones creativas, estableciendo una relación horizontal entre docente y alumnado. El hecho de que el cuento haya sido creado manualmente refuerza esta conexión, ya que los niños y niñas se reconocen también como creadores de historias y objetos artísticos.

La voz colectiva del profesorado dice, capaz de generar implicación emocional y facilitar aprendizajes significativos. La sesión confirma, así, el potencial del lenguaje artístico para articular contenidos curriculares, experiencia estética y vínculo afectivo.

### **c) Propuesta didáctica integrada y aprendizaje globalizado**

La sesión se desarrolla desde un enfoque claramente globalizador, integrando lenguaje oral, educación artística, reflexión emocional, conocimiento del entorno y valores comunitarios en una misma experiencia. La docente adapta la dinámica en tiempo real en función de las reacciones del grupo:

“Propuse volver a empezar, esta vez parándonos en cada página para hablar de los lugares que conocían o la emoción, recuerdo o conexión que surgía” (I,1:4).

Esta flexibilidad pedagógica permite profundizar en los significados emergentes, favoreciendo un aprendizaje situado y compartido. La narración se convierte en un espacio de diálogo donde el alumnado relaciona la historia con su propia vida, sus recuerdos y sus experiencias cotidianas.

La sesión pone de manifiesto una práctica docente reflexiva, atenta a las necesidades del grupo y capaz de ajustar la intervención para mantener la atención y la implicación. Al mismo tiempo, se evidencian límites organizativos derivados del tamaño del grupo, aspecto que la docente identifica como un elemento a mejorar para favorecer una mayor intimidad narrativa y participación equilibrada.

#### **d) Conciencia ambiental, pertenencia e identidad comunitaria**

Aunque en esta primera sesión la dimensión ambiental aún no ocupa un lugar central, sí se construye una base sólida de reflexión ética y comunitaria. A través del cuento, surgen conversaciones espontáneas sobre diversidad funcional, cuidado y ayuda mutua: “Esto permitió hablar sobre diversidad funcional... cómo podemos ayudar y cómo nos ayudamos unos a otros” (1,1:6).

El relato actúa como mediador social, favoreciendo el reconocimiento del otro y la construcción de valores vinculados a la convivencia, el respeto y la responsabilidad compartida. Asimismo, la coincidencia con la semana de los Derechos del Niño refuerza la reflexión sobre el derecho a ser cuidados, a tener un hogar y a formar parte de una comunidad.

Esta dimensión anticipa el trabajo posterior sobre cuidado del entorno natural y pertenencia territorial, sentando las bases de una mirada sensible hacia los lugares habitados y las relaciones que los configuran.

#### **Síntesis interpretativa de la sesión**

Esta primera sesión sienta las bases del proyecto, mostrando cómo la narración artística vinculada al entorno puede actuar como detonante de procesos de identificación, pertenencia y construcción de significado en la infancia.

### **6.2.2 Segunda sesión: mapa colaborativo**

La sesión se inicia desde la narración compartida del cuento trabajado el día anterior, que actúa como punto de partida simbólico para abrir la experiencia hacia el territorio vivido. Desde ese recuerdo común, se propone la construcción colectiva de un mapa de Simancas, entendiendo el entorno no como un contenido a memorizar, sino como un espacio que se habita, se recorre y se siente

#### **a) El entorno como recurso pedagógico y agente educativo**

Tal como se recoge en el relato autoetnográfico, el proceso de situarse en el mapa activa una relación afectiva con el lugar:

“La mayoría identificaba con facilidad su zona de residencia, aunque algunos mostraban dificultades para situarla con precisión, algo esperable a su edad. Aun así, expresaban orgullo por pertenecer a este lugar” (1,2:4).

Este episodio evidencia que el entorno cercano funciona como agente educativo en sí mismo, permitiendo al alumnado reconocerse física y simbólicamente dentro de un territorio compartido, reforzando su identidad. El mapa colectivo actúa como mediador

cognitivo y emocional: organiza referencias espaciales, pero también genera sentimiento de pertenencia, reconocimiento mutuo y diálogo entre experiencias diversas.

La tutora coincide en esta lectura y valora que la propuesta favorece “el trabajo sobre la localidad, la pertenencia al entorno próximo y la vida en comunidad” (T,2:1), subrayando su adecuación al currículo de Educación Infantil. No obstante, señala que el uso del mapa puede resultar complejo a estas edades, sugiriendo que el empleo de planos más sencillos podría facilitar la comprensión espacial en fases iniciales.

### **b) La educación artística como lenguaje transversal**

El dibujo se convierte en el eje expresivo de la sesión y en un lenguaje privilegiado para narrar la relación personal con el entorno. Durante la actividad emergen representaciones cargadas de significado:

“Mientras dibujaban, surgieron muchos detalles significativos. Algunos niños representaron también sus mascotas, otros añadieron personas importantes o incluso varias casas si vivían en más de un hogar” (I,2:3).

Estas producciones muestran que la representación gráfica no se limita a reproducir un espacio físico, sino que incorpora vínculos afectivos, relaciones familiares y experiencias de vida. El mapa se transforma así en un relato visual colectivo, donde cada aportación individual amplía la comprensión compartida del territorio.

Desde la perspectiva de la tutora, el valor del lenguaje artístico reside en su capacidad para integrar niveles diversos de desarrollo y experiencia, destacando que “los niños participaron activamente y demostraron nociones básicas de orientación y ubicación” (T,2:4), incluso en un contexto de gran interacción verbal y espontaneidad.

### **c) Propuesta didáctica integrada y aprendizaje globalizado**

La actividad del mapa colaborativo articula de manera integrada aprendizajes vinculados al conocimiento del entorno, la educación artística, el lenguaje oral, el desarrollo emocional y la convivencia. Un momento especialmente revelador se produce al invitar al alumnado a dibujar sus caminos cotidianos:

“algunos trazaban líneas rectas y decididas; otros dibujaban rutas más largas, llenas de giros o rodeos” (I,2:5).

Estos recorridos funcionan como metáforas visuales de la forma en que cada niño se mueve, explora y se relaciona con su entorno. El diálogo que se genera alrededor del mapa: “yo paso por ahí”, “mi abuela vive cerca”, “yo dibujo la plaza”, refuerza el carácter social y compartido del aprendizaje, donde identifican vivencias con personas cercanas.

La docente adopta una actitud reflexiva y flexible, ajustando la intervención según lo que emerge en la sesión. La tutora reconoce el valor de esta integración, aunque

advierde que en el trabajo colaborativo “en algunos casos se reproduce una dinámica de dominancia entre iguales” (T,2:3), lo que pone de manifiesto la necesidad de seguir acompañando y regulando estas interacciones.

#### **d) Conciencia ambiental, pertenencia e identidad comunitaria**

Más allá de la orientación espacial, la sesión favorece una reflexión profunda sobre las relaciones humanas que configuran la vida cotidiana del alumnado. Al pensar en las personas que aparecen en sus caminos, emerge una comprensión del territorio como red de vínculos:

“Les pedí que pensarán en las personas importantes que aparecen en sus caminos cotidianos... Surgió la idea de que a veces no es necesario ‘hacer’ nada, sino simplemente estar juntos” (I,2:6).

Esta reflexión fortalece el sentido de pertenencia y la identidad comunitaria desde una perspectiva afectiva y ética. Los caminos no conectan únicamente lugares, sino también personas, cuidados y experiencias compartidas. Aunque la dimensión ambiental se desarrollará de forma más explícita en sesiones posteriores, aquí ya se construye una mirada sensible hacia el territorio como espacio habitado, valioso y a cuidar entre todos y todas.

La tutora subraya que estos aprendizajes no pueden evaluarse en una única actividad, señalando que “la evaluación en Educación Infantil es compleja y requiere observación prolongada en múltiples situaciones” (T,2:7), reforzando así el enfoque procesual del proyecto.

#### **Síntesis interpretativa de la sesión**

La segunda sesión muestra cómo la construcción colectiva de un mapa del entorno se convierte en una poderosa herramienta para generar aprendizaje significativo. El alumnado expresa un fuerte sentido de pertenencia y se reconoce como parte de una comunidad y de un territorio compartido. El lenguaje artístico actúa como mediador de pensamiento y emoción, permitiendo representar no solo espacios físicos, sino también vínculos afectivos y experiencias personales.

La docente adopta una actitud reflexiva y abierta a la mejora, identificando la necesidad de profundizar en ciertos elementos del territorio y de conocer mejor la vida cotidiana del alumnado para seguir fortaleciendo la conexión entre escuela y entorno. La propuesta refuerza la coherencia entre fundamentación teórica, diseño didáctico y práctica educativa.

Desde una perspectiva pedagógica, esta sesión pone de manifiesto cómo el lenguaje artístico, cuando se vincula al entorno vivido y a la experiencia personal del alumnado, actúa como mediador para la construcción de aprendizajes significativos y globalizados. El mapa colectivo no solo organiza referencias espaciales, sino que favorece procesos

de identificación, pertenencia y diálogo, evidenciando el potencial de las propuestas artísticas abiertas para integrar dimensión cognitiva, emocional y social en Educación Infantil.

### **6.2.3 Tercera sesión: salida e inventario de texturas**

La tercera sesión se centró en la exploración sensorial del entorno a través del tacto y la técnica artística del frottage. La propuesta combinó experimentación en el aula, salida al entorno natural cercano, en concreto a la ribera del río, y posterior creación artística en el aula a partir de las texturas recogidas.

#### **a) El entorno como recurso pedagógico y agente educativo**

Tal como se expresa en el relato autoetnográfico:

“Salir a explorar ese entorno real, ese espacio que también es maestro y que nos enseña a través de los sentidos” (I,3:1).

La salida a la ribera del río, el paso por el puente romano y el recorrido por espacios urbanizados y naturales permiten al alumnado leer el entorno desde el cuerpo y los sentidos. Piedras, hojas, baldosas, arquetas o troncos se convierten en superficies de aprendizaje que invitan a tocar, observar y comparar. Esta experiencia directa favorece una comprensión vivencial del medio, complementaria y más profunda que la representación simbólica trabajada en sesiones anteriores. Esta mirada conecta con la idea de Loris Malaguzzi del tercer maestro, que reconoce el entorno como un agente educativo activo, capaz de provocar aprendizajes, relaciones y experiencias de gran valor.

Un momento especialmente significativo se produce cuando la exploración sensorial se cruza con la recogida de basura y el hallazgo de una pinza de cangrejo, vividos como «tesoros». Este episodio muestra cómo el entorno se construye como espacio vivo que requiere atención y cuidado, y cómo el aprendizaje emerge de manera espontánea a partir de lo inesperado. La tutora destaca que “al inicio el alumnado se mostró algo desorientado, progresivamente fue ganando seguridad y curiosidad” (T,3:2), reforzando la idea de que el contacto directo con el entorno genera confianza, autonomía e interés progresivo.

#### **b) La educación artística como lenguaje transversal**

La técnica del frottage actúa como hilo conductor de la sesión, integrando exploración sensorial y creación artística. Desde la introducción de la propuesta, el lenguaje artístico se presenta como una herramienta de investigación:

“Les propuse convertirnos en investigadores de texturas... La experiencia generó un ambiente muy vivo, casi de laboratorio artístico” (I,3:3,4).

El alumnado explora relieves y superficies a través del tacto, desarrollando sensibilidad, curiosidad y capacidad de observación. La experimentación libre permite que cada niño y niña trace su propio itinerario creativo, probando, repitiendo o deteniéndose en aquellas texturas que despiertan mayor interés.

El momento final, en el que las hojas de texturas se transforman en personajes imaginarios, evidencia el potencial simbólico del arte. Las texturas se convierten en «piel», metáfora visual de la experiencia vivida en el entorno. No obstante, la docente observa que la creación abierta genera inseguridad en algunos niños poco habituados a propuestas no directivas, lo que constituye un hallazgo relevante sobre la diversidad de estilos de aprendizaje en Educación Infantil.

La tutora refuerza esta lectura al señalar que “el trabajo del tacto suele estar poco presente en el aula” (T,3:1), y valora especialmente que todas las producciones sean consideradas válidas, independientemente de su resultado. En este sentido, la experiencia invita a reivindicar una mayor presencia del tacto en la escuela como vía de aprendizaje sensible, exploratorio y significativo. Coincide, además, en que la riqueza de la propuesta justificaría su desarrollo en más de una sesión.

### **c) Propuesta didáctica integrada y aprendizaje globalizado**

La sesión se configura como una experiencia de fuerte integración curricular, en la que convergen educación artística, conocimiento del entorno, lenguaje oral, educación emocional, conciencia ambiental y convivencia. Esta densidad de aprendizajes es reconocida por la propia docente:

“La actividad había sido muy rica pero un poco comprimida: investigación de texturas, contacto con la naturaleza, recogida de basura, tesoros, almuerzo, frottage urbano, creación artística...” (I,3:13).

La intervención docente adopta un carácter reflexivo y flexible, ajustándose continuamente a las situaciones que emergen: acompañando dudas, regulando impulsos, modelando cuando es necesario y favoreciendo la participación. Al mismo tiempo, se identifican límites organizativos relacionados con el tamaño del grupo, la coordinación entre docentes y la gestión del riesgo en espacios abiertos.

La tutora coincide en esta valoración y señala la necesidad de “reforzar previamente las normas y el control de impulsos” (T,3:4), subrayando que los grupos reducidos facilitan tanto la observación individualizada como el acompañamiento emocional y cognitivo del alumnado. Esta reflexión compartida evidencia una práctica docente en revisión constante, coherente con un enfoque de investigación-acción.

#### **d) Conciencia ambiental, pertenencia e identidad comunitaria**

En esta sesión, la dimensión ambiental adquiere un peso específico al integrarse de forma natural en la experiencia estética y sensorial. La recogida de basura, lejos de plantearse como una actividad aislada o moralizante, se inscribe en una vivencia afectiva del entorno:

“Me llamó la atención cómo la búsqueda de «tesoros» convivía con la recogida de desechos y con la exploración sensorial del paisaje” (I,3:8).

El alumnado reconoce el río como un espacio común que se cuida colectivamente, desarrollando una conciencia ambiental temprana basada en la pertenencia responsable y el cuidado compartido, más aún de lugares valiosos para la comunidad. Asimismo, el desplazamiento en parejas, el respeto a las normas de seguridad y la reflexión sobre el riesgo favorecen aprendizajes vinculados a la convivencia, la responsabilidad y la ciudadanía.

La tutora destaca que este tipo de experiencias “favorecen el desarrollo de autonomía, motivación y curiosidad, al tiempo que refuerzan el sentimiento de formar parte de un lugar y de una comunidad” (T,3:6). El territorio se construye así, no solo como espacio recorrido, sino como lugar habitado, sentido y compartido.

#### **Síntesis interpretativa de la sesión**

Esta tercera sesión pone de manifiesto la relevancia educativa de la experiencia sensorial directa en el entorno natural, mediada por el lenguaje artístico. El alumnado desarrolla conciencia ambiental, curiosidad, creatividad y pertenencia al territorio, mientras la docente profundiza en una práctica reflexiva que busca equilibrar estructura y libertad.

La principal tensión detectada se sitúa entre la riqueza pedagógica de la propuesta y los condicionantes organizativos y de seguridad percibidos por el profesorado, lo que sugiere la necesidad de avanzar hacia una cultura escolar que integre de manera más habitual y natural el trabajo fuera del aula.

### **6.2.4 Cuarta sesión: construcciones de cartón**

#### **a) El entorno como recurso pedagógico y agente educativo**

La cuarta sesión se desarrolla íntegramente en el exterior del centro escolar, consolidando la apertura progresiva de la escuela hacia el entorno iniciada en sesiones anteriores. El espacio exterior se configura como un escenario pedagógico vivo, que posibilita el movimiento, la exploración corporal y la apropiación creativa del lugar, articulando de manera especialmente potente el lenguaje artístico con el lenguaje corporal. Tal como se recoge en el relato autoetnográfico:

En cuanto vieron las planchas de cartón “desplegadas en el suelo, los niños comenzaron a explorar libremente... probaban ideas, se escondían detrás, inventaban puertas y habitaciones” (I,4:9).

El entorno no actúa únicamente como soporte físico de la actividad, sino como agente que condiciona, amplía y resignifica la experiencia. La lluvia previa y el suelo húmedo introducen el tema del riesgo percibido por los adultos, que aparece como un elemento contextual relevante. Las advertencias iniciales evidencian cómo el exterior sigue siendo leído, en ocasiones, como un espacio potencialmente problemático, lo que pone de manifiesto las tensiones existentes entre seguridad, control y exploración en la práctica educativa. Esta lectura del mal tiempo como obstáculo revela, en ocasiones, una aversión adulta poco fundamentada que limita innecesariamente las posibilidades pedagógicas del entorno y empobrece la experiencia educativa al aire libre.

Desde una perspectiva pedagógica, el trabajo con grandes planchas de cartón permite una experiencia espacial tridimensional que trasciende el plano gráfico: el alumnado entra, sale, atraviesa, sostiene, empuja y rodea. La arquitectura efímera se convierte así en mediadora entre cuerpo, juego y territorio, reforzando el vínculo entre escuela y espacio comunitario.

#### **b) La educación artística como lenguaje transversal**

La propuesta se apoya en el uso de materiales no estructurados, favoreciendo una creación abierta donde el proceso tiene mayor relevancia que el resultado final. La práctica artística se expresa aquí a través del juego simbólico, la experimentación constructiva y la transformación constante del espacio. Como se señala en el relato: “La actividad tenía un gran componente de juego simbólico, pero también arquitectónico y corporal” (I,4:9).

El cartón actúa como un material flexible y polivalente que invita a imaginar, probar y reconstruir. Casas, refugios, túneles, castillos o escenarios de «obras» emergen de manera espontánea, evidenciando la potencia del arte como lenguaje transversal que integra pensamiento espacial, creatividad, expresión emocional y cooperación.

La tutora destaca explícitamente el valor pedagógico de este tipo de materiales, subrayando que “fomentan la creatividad y la interacción significativa entre iguales” (T,4:3), y valora positivamente que no exista un modelo previo, lo que permite que cada niño y niña participe desde su propio imaginario y nivel de desarrollo. Desde otra mirada, la ausencia de un modelo cerrado favorece procesos más abiertos y auténticos, en los que la experimentación, la toma de decisiones y la expresión personal adquieren mayor protagonismo, situando al alumnado como verdadero agente de su aprendizaje.

### **c) Propuesta didáctica integrada y aprendizaje globalizado**

La sesión muestra una clara coherencia entre la propuesta pedagógica y el rol docente adoptado. La intervención se orienta a acompañar y observar, respetando la autonomía del grupo y permitiendo que la creación emerja desde el juego espontáneo:

“Me dediqué sobre todo a observar. No intervenía salvo cuando me pedían ayuda... quería que sintieran la construcción como algo suyo” (I,4:11).

Esta decisión metodológica favorece un aprendizaje globalizado en el que se integran movimiento, lenguaje oral, emociones, imaginación, resolución de conflictos y cooperación. Al mismo tiempo, la sesión revela tensiones habituales en la práctica educativa: la coexistencia de estilos docentes diferentes, más directivos o más abiertos, la necesidad de organizar la actividad y el deseo institucional de mantener cierto orden.

La tutora observa que, aunque al inicio predominó una dinámica más individual, “progresivamente los niños se agruparon de forma espontánea, coordinándose para crear construcciones colectivas” (T,4:1). Este tránsito hacia formas de organización compartida confirma el potencial del aprendizaje cooperativo cuando se generan contextos abiertos y significativos.

### **d) Conciencia ambiental, pertenencia e identidad comunitaria**

Aunque en esta sesión la dimensión ambiental no aparece de forma tan explícita como en la salida al río, sí se mantiene una mirada ética y comunitaria sobre el espacio compartido. La construcción colectiva exige negociación, respeto por el trabajo ajeno, cuidado de los materiales y regulación emocional ante la frustración o el conflicto. Los desacuerdos, las estructuras que se caen o los pequeños enfados se interpretan no como errores, sino como parte inherente del proceso creativo y relacional. La experiencia favorece aprendizajes vinculados a la convivencia, el cuidado mutuo y la responsabilidad compartida, consolidando una identidad comunitaria construida a través de la acción conjunta.

La tutora subraya que la actividad favoreció “el reparto espontáneo de materiales, la ayuda mutua y la convivencia en el grupo” (T,4:2), destacando que, a pesar de las dificultades derivadas del mal tiempo, los objetivos pedagógicos se alcanzaron de manera satisfactoria.

### **Síntesis interpretativa de la sesión**

La cuarta sesión confirma el potencial educativo de los materiales no estructurados y la creación en espacios abiertos para promover creatividad, autonomía, aprendizaje social y sentido de pertenencia. La práctica artística se configura como experiencia corporal, simbólica y relacional, otorgando a la infancia un papel protagonista en la transformación del espacio.

Al mismo tiempo, la reflexión docente evidencia tensiones entre libertad y control, seguridad y exploración, juego espontáneo y organización escolar. Estas tensiones no

invalidan la propuesta, sino que forman parte intrínseca de los procesos educativos que buscan abrir la escuela al entorno y al juego creativo.

En conjunto, la sesión refuerza la coherencia del proyecto, mostrando cómo arte, naturaleza y comunidad pueden articularse en experiencias educativas significativas en Educación Infantil. Esta sesión evidencia de forma especialmente clara la potencia educativa de la articulación entre lenguaje artístico y lenguaje corporal, al situar al cuerpo en acción como eje de la experiencia creativa. La construcción con materiales no estructurados en el exterior permite aprendizajes profundamente integrados, en los que pensamiento espacial, expresión simbólica, interacción social y emoción se entrelazan, reforzando una concepción del arte como experiencia vivencial y del entorno como espacio pedagógico activo.

### **6.3 Análisis DAFO de las sesiones no realizadas**

La valoración de las actividades no implementadas pone de manifiesto la coherencia y solidez del diseño del proyecto, así como su adecuación a los principios metodológicos y pedagógicos que lo sustentan. A través del análisis DAFO realizado, que se recoge de forma completa en el [Anexo VII](#), se identifican fortalezas vinculadas a su enfoque interdisciplinar, la conexión con el entorno y la promoción de metodologías activas e inclusivas, así como oportunidades relacionadas con la vinculación comunitaria y la proyección cultural y educativa del contexto.

Del mismo modo, se reconocen debilidades y amenazas asociadas principalmente a factores organizativos, temporales y contextuales, como la disponibilidad de recursos, la complejidad de coordinación o las condiciones climáticas, que han condicionado su puesta en práctica. Este análisis permite comprender que la no implementación de dichas actividades responde a limitaciones externas y no a carencias del planteamiento pedagógico, reforzando su validez como propuesta educativa susceptible de desarrollarse en futuras intervenciones.

## 7. Conclusiones

### 7.1 Valoración global del proyecto

El análisis global del proyecto *Lugares que habito*, a partir del desarrollo de las cuatro sesiones y de la revisión metodológica realizada, permite afirmar que la propuesta presenta una elevada coherencia pedagógica y un claro potencial educativo en el marco de la Educación Infantil. La articulación entre arte, entorno próximo y comunidad ha favorecido una concepción del aprendizaje como proceso vivido, situado y relacional, en el que el alumnado construye significado a partir de la experiencia directa con los espacios que habita y de los vínculos que establece con ellos.

El entorno próximo se consolida como un recurso pedagógico de primer orden y como un auténtico agente educativo. Lejos de funcionar únicamente como escenario de la actividad, el territorio condiciona, amplía y resignifica los aprendizajes, activando procesos de exploración, curiosidad y reflexión. En este sentido, la educación artística se revela como un lenguaje transversal que integra emoción, pensamiento y acción, permitiendo al alumnado expresar simbólicamente su relación con el entorno y transformar la experiencia vivida en conocimiento compartido.

Desde la perspectiva del alumnado, la valoración del proyecto es claramente positiva. Las evidencias recogidas muestran altos niveles de motivación, implicación emocional y participación activa en las distintas sesiones. El alumnado desarrolla progresivamente mayor autonomía, iniciativa y capacidad para tomar decisiones, especialmente en aquellas propuestas de carácter abierto y creativo. Asimismo, se observa una mejora en la expresión oral y emocional, así como en la capacidad para representar simbólicamente su relación con el entorno a través del lenguaje artístico. Las experiencias vivenciales favorecen el reconocimiento de los espacios próximos, el orgullo de pertenencia y la aparición de actitudes incipientes de cuidado y responsabilidad hacia el entorno y la comunidad.

En relación con la práctica docente, el proyecto ha supuesto un proceso significativo de reflexión y transformación profesional. La experiencia ha favorecido una planificación más flexible y abierta, atenta a los intereses del alumnado y a lo que emerge en la práctica. El rol docente se desplaza progresivamente hacia una posición de acompañamiento, escucha y observación, reforzando la competencia reflexiva y la toma de decisiones pedagógicas situadas. La triangulación entre el diario autoetnográfico, la observación sistemática y la mirada de la tutora ha permitido identificar tanto los logros como las dificultades del proyecto, subrayando la importancia del trabajo colaborativo y de los espacios de reflexión compartida para sostener metodologías activas e innovadoras en Educación Infantil.

Finalmente, el proyecto *Lugares que habito* presenta aportaciones relevantes al currículo de Educación Infantil, alineándose con los principios del RD 95/2022. La integración de arte, entorno, patrimonio y comunidad favorece aprendizajes globalizados y significativos, conectados con la vida cotidiana del alumnado. La propuesta demuestra su viabilidad como marco pedagógico para trabajar el conocimiento del entorno, los lenguajes artísticos, la educación emocional y social, así como la conciencia ambiental y comunitaria. No obstante, la valoración global del proyecto pone de relieve la necesidad de tiempos amplios, continuidad metodológica y apoyo institucional para consolidar este enfoque educativo y garantizar su sostenibilidad en la práctica escolar.

## 7.2 Limitaciones del estudio

A pesar del valor educativo y formativo del proyecto, es necesario reconocer una serie de limitaciones que condicionan el alcance de los resultados obtenidos y que deben ser tenidas en cuenta en la interpretación del estudio.

En primer lugar, se trata de un estudio de caso desarrollado en un contexto muy concreto: un aula de 5 años de Educación Infantil y durante un periodo temporal limitado. Aunque esta circunstancia permite una aproximación profunda y situada a la experiencia educativa, no pretende generalizar los resultados a otros contextos escolares. Los aprendizajes observados están estrechamente vinculados a las características del grupo, del centro y del entorno, lo que refuerza el carácter contextual del proyecto.

En segundo lugar, la duración del proyecto constituye una limitación relevante. Las cuatro sesiones desarrolladas permiten identificar tendencias, avances y hallazgos significativos, pero no garantizan la consolidación de todos los aprendizajes activados, especialmente aquellos relacionados con la autonomía creativa, la conciencia ambiental y el trabajo cooperativo. La propia experiencia pone de manifiesto que este tipo de propuestas requiere continuidad temporal y recurrencia para desplegar plenamente su potencial pedagógico.

Asimismo, el desarrollo del proyecto ha estado condicionado por factores organizativos y contextuales propios del ámbito escolar, como el tamaño del grupo, la disponibilidad de apoyos docentes, la gestión del tiempo y las condiciones climáticas en las actividades realizadas en el exterior. Estas variables generan tensiones entre la riqueza pedagógica de las propuestas abiertas y las exigencias de seguridad y organización institucional, especialmente en espacios abiertos, donde el riesgo es percibido de manera más intensa

por el profesorado, así como la «aversión al mal tiempo<sup>1</sup>» que en ocasiones impide el desarrollo de propuestas de gran valor pedagógico.

Por último, es importante señalar que el rol de la docente-investigadora, característico del enfoque autoetnográfico, implica la necesidad de un ejercicio constante de reflexividad para evitar sesgos interpretativos. La incorporación de la mirada de la tutora y del profesorado acompañante ha contribuido a equilibrar esta posición, si bien se reconoce que toda investigación educativa situada está atravesada por la subjetividad de quien investiga y participa en la práctica, cuestión inherente a todo proceso de investigación etnográfica.

### 7.3. Proyección futura y líneas de mejora

A partir de la valoración global del proyecto y del análisis de las limitaciones identificadas, se proponen diversas líneas de mejora y proyección futura que permitirían profundizar y consolidar el enfoque pedagógico desarrollado en *Lugares que habito*.

En primer lugar, una mejora fundamental se relaciona con la ampliación temporal del proyecto. La experiencia pone de manifiesto que cuatro sesiones resultan insuficientes para desplegar plenamente todo el potencial educativo de propuestas basadas en la exploración del entorno, la creación artística y el aprendizaje vivencial. En futuras implementaciones, sería deseable ampliar el proyecto a lo largo de un trimestre o incluso de un curso completo, permitiendo visitar los mismos lugares en distintos momentos del año, profundizar en los procesos creativos y consolidar aprendizajes vinculados a la autonomía, la conciencia ambiental y el sentido de pertenencia comunitaria.

En segundo lugar, se plantea la necesidad de integrar de manera más sistemática el trabajo fuera del aula. Aunque las salidas al entorno han demostrado un alto valor pedagógico, su carácter puntual evidencia la necesidad de avanzar hacia una cultura escolar que normalice el uso del entorno próximo como espacio educativo habitual. Esto implicaría una planificación compartida con el equipo docente, la elaboración de protocolos de seguridad flexibles y la incorporación progresiva de experiencias de exploración, juego libre y creación en la naturaleza como parte del día a día escolar.

Otra línea de proyección relevante se vincula al trabajo colaborativo entre docentes. Las tensiones observadas entre diferentes estilos pedagógicos subrayan la importancia de generar espacios de diálogo y reflexión compartida que permitan construir criterios comunes en torno a metodologías abiertas, educación artística y uso del entorno. Esta

---

<sup>1</sup> Para profundizar en este concepto recomendamos revisar el video de Pérez-Brunicardi, 2018.

coordinación entre docentes facilitaría una mayor coherencia en las intervenciones, así como una mejor adaptación de las propuestas a las necesidades reales del grupo.

Asimismo, el proyecto abre posibilidades de ampliación hacia otros agentes educativos y comunitarios. La implicación de las familias, de vecinos, del ayuntamiento, de asociaciones locales o de entidades vinculadas al patrimonio y al medio ambiente permitiría enriquecer el proyecto, reforzando la conexión entre escuela y comunidad. Estas colaboraciones podrían traducirse en recorridos guiados, talleres intergeneracionales, proyectos de investigación infantil sobre el entorno o acciones de cuidado y mejora de espacios comunes.

Desde el punto de vista didáctico, se identifica también la necesidad de seguir trabajando el equilibrio entre propuestas abiertas y más dirigidas. La diversidad de respuestas del alumnado ante la creación libre invita a diseñar secuencias que combinen momentos de exploración autónoma con modelos, ejemplos y acompañamientos progresivos, favoreciendo así el desarrollo de la autonomía creativa sin generar inseguridad.

Finalmente, en términos de proyección investigadora, el proyecto podría ampliarse mediante estudios comparativos en otros contextos educativos o a través de investigaciones longitudinales que permitan analizar el impacto de este enfoque a medio y largo plazo. La combinación de metodologías narrativas, observación sistemática y reflexión docente se presenta como una vía especialmente adecuada para seguir explorando la relación entre arte, entorno y comunidad en Educación Infantil.

En conjunto, estas líneas de mejora y proyección futura refuerzan la idea de que *Lugares que habito* no constituye una propuesta cerrada, sino una puerta abierta a nuevas formas de pensar y habitar la educación infantil, desde una mirada sensible al territorio, al arte y a las relaciones que dan sentido a la experiencia educativa.

## 8. Epílogo.

### Detenerme en el camino para habitar

Este Trabajo de Fin de Grado ha supuesto un cierre académico y, al mismo tiempo, un punto de inflexión personal y profesional. *Lugares que habito* no se entiende únicamente como una propuesta didáctica o un estudio de caso al uso, sino como la materialización de un proceso formativo vivido, a través de unas experiencias muy ricas, con dudas, preguntas y aprendizajes que han ido reconfigurando mi identidad docente.

La realización de este proyecto me ha permitido tomar conciencia del tipo de maestra que deseo ser y del sentido profundo que quiero aportar a la educación infantil. Volver la mirada al entorno, al arte y a la vida cotidiana ha implicado también revisarme como educadora: aprender a observar con más calma, a escuchar con mayor profundidad y a confiar en los procesos de aprendizaje que emergen cuando se ofrece tiempo, espacio y sentido a la infancia. Este recorrido ha reforzado mi creencia de que enseñar no es únicamente transmitir contenidos, sino crear contextos donde los niños y las niñas puedan habitar el mundo con curiosidad, sensibilidad y compromiso.

Desde el plano profesional, el proyecto ha contribuido a consolidar una mirada pedagógica más reflexiva, consciente y situada. La experiencia de diseñar, implementar y analizar una propuesta abierta ha destacado la importancia de la flexibilidad, del acompañamiento respetuoso y de la reflexión constante sobre la práctica. Asimismo, me ha permitido reconocer los miedos y las tensiones inherentes al ejercicio docente, no como obstáculos, sino como oportunidades para seguir aprendiendo y ajustando la intervención educativa.

Este cierre conecta de manera directa con la justificación personal del trabajo, en la que el vínculo con el territorio, la infancia y el arte aparece como motor de sentido. Si el proyecto nace de una experiencia vital ligada a Simancas, a la observación cotidiana de la infancia (como fue la maternidad y crianza de mi hija y mi hijo), las conclusiones devuelven esa experiencia transformada en aprendizaje profesional. El recorrido académico no se cierra aquí, sino que deja abierta una puerta a una forma de aprender a enseñar que continúa en la práctica diaria, en el aula, en el contacto con el entorno y en la relación viva con los niños y las niñas.

En definitiva, *Lugares que habito* ha sido un proceso de aprendizaje compartido que ha reafirmado mi compromiso con una educación infantil más humana, sensible y conectada con la vida. Este trabajo no representa un punto final, sino el inicio de un camino docente que se seguirá construyendo desde la experiencia, la reflexión y el deseo permanente de aprender junto a la infancia.



## 9. Referencias bibliográficas

- Arroyo, E., & Cuenca, J. M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35(96), 109–128. <https://doi.org/10.47553/RIFOP.V96I35.3.91433>
- Arroyo, E., Martín-Cáceres, M. J., & Cuenca, J. M. (2024). Patrimonio, territorio y ciudadanía en Educación Infantil: Concepciones del alumnado. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 18, 125–148. <https://revistas.um.es/pantarei/article/view/604661>
- Asensio Gonzalo, M. (2024). *Caminos que nos conectan*. Libro de autora inédito.
- Asensio Gonzalo, M. (2025). *Lugares que habito*. Proyecto educativo de autora inédito.
- Blanco, V., & Cidrás, S. (2022). *Dibujar el mundo*. Octaedro.
- Blanco, V., & Cidrás, S. (2023). *Educar a través del arte: hacia una escuela imaginada*. Kalandraka.
- Cagliari, P. (2017). *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia*. Morata.
- Chinchilla, I. (2021). *La ciudad de los cuidados: Salud, economía y medioambiente*. Los Libros de la Catarata.
- Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 190, 48191–48198. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-1.pdf>
- Fontal Merillas, O. (2022). *La educación patrimonial centrada en los vínculos. El origami de bienes, valores y personas*. Trea.
- Freire, H. (2011). *Educar en verde*. Graó.
- Gómez, C., & Fenoy, B. (2016). La sensorialidad como estrategia para la educación patrimonial en el aula de educación infantil. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 7. <https://doi.org/10.7203/eari.7.8010>
- Gonçalves López, P., Carretero-García, M., Varela-Garrote, L., & Fraguera-Vale, R. (2024). La necesidad del juego en la naturaleza en Educación Infantil: El caso de Amadahi. En R. Eirín Nemiña, J. Rodríguez Rodríguez, & D. Marín Suelves (Eds.), *La educación*

*física en la escuela: Recursos, experiencias y prácticas innovadoras en educación infantil y primaria* (pp. 29–41). Dykinson.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868–122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Long, R. (1991). *Walking in circles*. Thames & Hudson.

López, C. (2013). La enseñanza del patrimonio a partir del entorno próximo a los centros educativos: Análisis documental. *Clío: History and History Teaching*, 39, 12–58.

López, M. E. (2016). *Un mundo abierto: Cultura y primera infancia*. CERLALC.

Louv, R. (2005). *El último niño en el bosque: Salvando a nuestros niños del trastorno por déficit de naturaleza*. Vintage Books.

Munari, B. (2016). ¿Cómo nacen los objetos?: Apuntes para una metodología proyectual (Edición revisada). Editorial Gustavo Gili. (Obra original publicada en 1983)

Oreiro, S. (2024). Las pedagogías del lugar: una experiencia en Educación Infantil. *Infancia: Educar de 0 a 6 años*, 207, 28–31.

Peinado, M. (2020). Del patrimonio a la ciudadanía en Educación Infantil. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 101, 48–57. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/11462/10706>

Pérez-Brunnicardi, D. (2018, 23 de octubre). Aversión al mal tiempo [Vídeo]. TEDxAvAcueducto. [https://www.ted.com/talks/dario\\_perez\\_aversion\\_al\\_mal\\_tiempo](https://www.ted.com/talks/dario_perez_aversion_al_mal_tiempo)

Piaget, J., & Inhelder, B. (2016). *Psicología del niño*. Morata.

Ritscher, P. (2014). Elogio de la lentitud... en la escuela. En B. Trueba (Ed.), *Espacios en armonía* (pp.123). Octaedro.

Rodríguez Navarro, H., Velicia Miranda, L., & Villanueva Gómez, I. (2021). *El viento y la raíz: Guía didáctica para acompañar al profesorado en la vuelta a la naturaleza desde el aula*. Universidad de Valladolid.

Romañá, T. (2004). Arquitectura y educación: perspectivas y dimensiones. *Revista Española de Pedagogía*, 62, 199–220.

Sasiain Camarero-Núñez, A. (2018). Un nuevo modelo de escuela: hacia una educación sin muros. *Arte y Movimiento*, 18 (enero), 9–16.

- Sobel, D. (2022). *Aprendizaje basado en el entorno: Cómo conectar las aulas con la comunidad*. Fundación Arquia.
- Smithson, R. (1996). *The collected writings* (J. Flam, Ed.). University of California Press.
- Trigo, C. (2022). Aproximaciones al entorno a través de la educación artística o ArtEducación. En C. Franco-Vázquez, C. Guillanders, & P. Neira-Rodríguez (Coords.), *Proyectos interdisciplinarios de educación artística y literaria* (pp. 161–179). Graó.
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños: Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Graó.
- Trueba, B. (2022). *Espacios en armonía: Propuestas de actuación en ambientes para la infancia*. Octaedro.



## 10. Anexos

### ANEXO I

#### Descripción del proyecto didáctico

##### 1. Contexto

Este proyecto se desarrollará en el CEIP Puente de Simancas, más concretamente en el aula de 3º de infantil, con niños y niñas de 5 años. Donde, además, aprovechamos todo el entorno natural que lo rodea para realizar muchas de las actividades propuestas.

##### 2. Objetivos

Partiendo de los objetivos de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León, son los establecidos en la LOE, en el artículo 7 del Real Decreto 95/2022 de 1 de febrero, y en el artículo 6 del Decreto 37/2022 de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León, que a su vez están relacionados con las tres áreas de Educación Infantil, los objetivos diseñados en este proyecto son:

- Promover la conexión con el entorno, valorando los elementos naturales y cotidianos como recursos para la expresión artística.
- Estimular la creatividad y la autoexpresión mediante la representación artística de los lugares que los niños habitan.
- Progresar en las habilidades psicomotrices, sensoriales y cognitivas mediante el uso de diferentes materiales y técnicas artísticas.
- Favorecer la comunicación oral, escrita y emocional a través del arte.
- Desarrollar habilidades sociales mediante actividades grupales de cooperación y creación artística.
- Promover la reflexión sobre los espacios cotidianos y naturales, fomentando su cuidado y generando significado emocional y social.

##### 3. Concreción curricular y contenidos

Esta propuesta de intervención ha sido elaborada para contribuir en el desarrollo de las competencias, definidas en el Real Decreto 95/2022, de manera globalizada. A continuación, detallo aquellas competencias clave que se abordan de forma más significativa, y que han guiado la elección y diseño de las actividades planteadas:

- competencia en comunicación lingüística (CCL)
- competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)
- competencia ciudadana (CC)
- competencia emprendedora (CE)
- competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)

- competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)

A través de las actividades de este proyecto, se busca potenciar estas competencias de manera significativa, contribuyendo al desarrollo integral del alumnado de Educación Infantil. A continuación, detallo las competencias específicas de cada área junto a los criterios de evaluación y contenidos correspondientes:

<b>Área: CRECIMIENTO EN ARMONÍA</b>	
<b>Competencias específicas</b>	<b>Criterios de evaluación</b>
CE.2. Reconocer, manifestar y regular progresivamente sus emociones, expresando necesidades y sentimientos para lograr bienestar emocional y seguridad afectiva	•2.1. Identificar, expresar y valorar sus necesidades y sentimientos, ajustando progresivamente el control emocional.
	•2.4. Respetar y aceptar características e intereses de los demás, mostrando empatía y actitudes de cuidado.
CE. 4. Establecer interacciones sociales en condiciones de igualdad, valorando la importancia de la amistad, el respeto y la empatía, para construir su propia identidad basada en valores democráticos y de respeto a los derechos humanos.	•4.3. Participar con iniciativa en juegos y actividades colectivas, mostrando empatía y respeto hacia otros.
<b>Contenidos del área, de .....Crecimiento en Armonía.</b>	
<p>A. El cuerpo y el control progresivo del mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El movimiento y la coordinación: control del equilibrio y desplazamientos.</li> <li>• Integración sensorial (propiocepción, tacto, visión) durante el juego y la exploración.</li> <li>• Destrezas manipulativas y control motriz fino (manejo de cartón, texturas, materiales).</li> </ul> <p>B. Desarrollo y equilibrio afectivos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación, expresión y regulación básica de emociones y sentimientos.</li> <li>• Estrategias de cooperación y ayuda en situaciones de juego.</li> <li>• Actitudes de escucha, respeto y aceptación de las diferencias.</li> </ul> <p>D. Interacción socioemocional en el entorno</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades de convivencia: empatía, respeto, resolución de conflictos sencilla.</li> <li>• Valoración de la amistad y del trabajo cooperativo.</li> <li>• Juego simbólico y representación de situaciones de la vida cotidiana.</li> <li>• La diversidad en el aula y en el entorno: actitudes de inclusión.</li> </ul>	

**Área: DESCUBRIMIENTO Y EXPLORACIÓN DEL ENTORNO**

<b>Competencias específicas</b>	<b>Criterios de evaluación</b>
1. Identificar las características y funciones de materiales, objetos y colecciones y establecer relaciones entre ellos, mediante la exploración, la manipulación sensorial y el manejo de herramientas sencillas y el desarrollo de destrezas lógico-matemáticas para descubrir y crear una idea cada vez más compleja del mundo.	•1.3. Ubicarse en espacios habituales aplicando nociones espaciales en movimiento y en reposo.
3.Reconocer elementos y fenómenos de la naturaleza, mostrando interés por los hábitos que inciden sobre ella, para apreciar la importancia del uso sostenible, el cuidado y la conservación del entorno en la vida de las personas.	•3.1. Mostrar respeto y cuidado hacia el medio natural, identificando el impacto de las acciones humanas.
	•3.3. Establecer relaciones entre el medio natural y social, reconociendo elementos patrimoniales del entorno.

**Contenidos del área, de .....Descubrimiento y Exploración del Entorno.**

A Diálogo corporal con el entorno. Exploración creativa de objetos, materiales y espacios.

- Cualidades y atributos de materiales: textura, forma, color, tamaño, peso.
- Relaciones básicas de clasificación y comparación.
- Nociones espaciales en el entorno y en representaciones gráficas (mapas, caminos).

B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico, razonamiento lógico y creatividad.

- Observación, curiosidad y formulación de preguntas sobre fenómenos del entorno.
- Estrategias de indagación: ensayo–error, manipulación, registro gráfico.
- Procesos creativos y toma de decisiones en la construcción y el juego.

C. Indagación en el medio físico y natural. Cuidado, valoración y respeto.

- Elementos del medio natural y su comportamiento (tierra, aire, texturas, huellas).
- Respeto y cuidado del medio natural: impacto humano y sostenibilidad.
- Relaciones entre el medio natural y social: caminos, patrimonio, paisaje.
- Valoración del patrimonio local (Camino de Santiago, puente, río).

<b>Área: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD</b>	
<b>Competencias específicas</b>	<b>Criterios de evaluación</b>
1. Manifestar interés por interactuar en situaciones cotidianas a través de la exploración y el uso de su repertorio comunicativo, para expresar sus necesidades e intenciones y responder a las exigencias del entorno.	•1.1. Participar y escuchar activamente en situaciones comunicativas, respetando turnos y diferencias individuales.
3. Producir mensajes de manera eficaz, personal y creativa, utilizando diferentes lenguajes, descubriendo los códigos de cada uno de ellos y explorando sus posibilidades expresivas para responder a diferentes necesidades comunicativas	•3.6. Elaborar y explicar creaciones plásticas explorando de manera creativa materiales y técnicas.
<p><b>Contenidos del área, de .....Comunicación y Representación de la Realidad.</b></p> <p>A. Intención e interacción comunicativas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestación de emociones, necesidades y opiniones mediante lenguaje oral y no verbal.</li> <li>• Escucha activa y turnos de palabra en conversaciones.</li> <li>• Repertorio comunicativo en diversos contextos: asamblea, diálogo tras las actividades.</li> </ul> <p>C. Comunicación verbal oral</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguaje oral en conversaciones, explicaciones de producciones y narración de vivencias.</li> <li>• Incremento de vocabulario a partir de experiencias reales en nuestro entorno, nuestros caminos, y los materiales que descubrimos.</li> <li>• Secuenciación de acciones y relatos orales (explicación de procesos y actividades).</li> </ul> <p>F. Lenguaje y expresión musical</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha de sonidos del entorno y paisajes sonoros.</li> <li>• Movimiento corporal vinculado al ritmo y a la música.</li> <li>• Trazo y expresión gráfica a partir de estímulos sonoros con la actividad Segni Mossi.</li> </ul> <p>G. El lenguaje y la expresión plásticos y visuales.</p> <p>G – Lenguaje y expresión plástica y visual</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentación con materiales diversos: cartón, arcilla, pintura, texturas.</li> <li>• Elementos plásticos: línea, forma, color, textura, espacio.</li> <li>• Técnicas artísticas: recortado, estampación, modelado, collage, pintura.</li> <li>• Interpretación y valoración de producciones propias y colectivas.</li> </ul>	

Además de los objetivos planteados en esta situación de aprendizaje, el proyecto incorpora de forma transversal aspectos esenciales en Educación Infantil, como la educación emocional, el autoconocimiento, la inclusión y la igualdad. A través del cuento y de las experiencias desarrolladas en el entorno, el alumnado identifica emociones, desarrollando habilidades de regulación emocional y empatía que contribuyen a un clima de aula seguro y de afecto. Del mismo modo, la reflexión sobre la diversidad, la participación en actividades cooperativas y la ausencia de estereotipos fomentan actitudes de respeto hacia las diferencias.

Asimismo, la integración de paseos por el entorno, la exploración activa de la naturaleza y distintas dinámicas corporales favorece la adquisición de hábitos saludables y promueve el bienestar físico y emocional del alumnado desde una perspectiva global. Por ello, también se aborda de forma transversal los Objetivos de Desarrollo Sostenible, tales como:

- **ODS 3:** salud y bienestar, fomentar hábitos saludables y de autocuidado
- **ODS 4:** educación de calidad, dando importancia de la diversidad y la inclusión
- **ODS 10.** Reducción de desigualdades: reflexionando sobre la accesibilidad
- **ODS 11:** ciudades y comunidades sostenibles, inclusivas, seguras y resilientes
- **ODS 13:** Acción por el clima, cuidando el medio ambiente y la naturaleza

#### 4. Metodología

La metodología que guía este proyecto es activa, vivencial y creativa, que destaca el proceso frente al resultado. Desde el principio, he querido que sean ellos los protagonistas de cada actividad, explorando libremente los materiales, experimentando con técnicas y descubriendo el arte a su manera. La base de esta metodología es la experimentación: tocar, frotar, pintar, construir. Creo que el aprendizaje más significativo ocurre cuando los niños y las niñas se involucran de forma directa, cuando sienten y crean con sus propias manos.

Además, el juego es fundamental en esta etapa, por eso, el arte y el juego simbólico se entrelazan para que los niños no solo exploren su creatividad, sino que también se diviertan y encuentren en el arte un espacio seguro para expresarse. De esta manera, cuando dibujan caminos con palos en el parque o cuando crean seres imaginarios con recortes de texturas, están jugando y aprendiendo sobre composición, espacio y narrativa.

El trabajo en equipo también ocupa un lugar importante. Las actividades colaborativas, como los murales o la creación de espacios efímeros, no solo fomentan habilidades sociales, sino que también enseñan a los niños a valorar las ideas de los demás y a construir algo juntos, como parte de un grupo.

Por último, esta metodología es flexible y abierta, permitiendo que cada niño explore a su propio ritmo y encuentre su forma de disfrutar del arte, siendo válidas todas las opciones. De esta forma se promueve un pensamiento divergente frente a la uniformidad, tan presente en la sociedad.

## 5. Temporalización

El proyecto está planteado para desarrollarse a lo largo de varias sesiones, con una duración aproximada de entre 60 y 90 minutos, exceptuando los paseos por el entorno, que requieren un tiempo mayor debido a los desplazamientos y a la naturaleza exploratoria de las actividades.

Para la puesta en práctica del estudio de caso, se han concretado temporalmente las cuatro primeras actividades, distribuidas en cuatro sesiones independientes. Estas actividades han sido seleccionadas por su carácter representativo de los tres ejes del marco teórico que fundamentan la propuesta y permiten obtener datos significativos para el análisis.

- **Actividad 1:** Cuento “CAMINOS que nos conectan”.
- **Actividad 2:** Conectados por caminos.
- **Actividad 3:** Inventario de texturas y creación
- **Actividad 4:** Jugando a crear espacios
- **Actividad 5:** Caminante no hay camino, se hace camino al andar,
- **Actividad 6:** El vuelo de los pájaros
- **Actividad 7:** El puente y el barro
- **Actividad 8:** La música también dibuja caminos
- **Actividad 9:** Entrevistas del Camino de Santiago
- **Actividad 10:** Video resumen

Días lectivos de noviembre y diciembre de 2025

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
17	18	19	20 <b>Actividad 1</b>	21
24 <b>Actividad 2</b>	25	26	27	28 <b>Actividad 3</b>
1 <b>Actividad 4</b>	2	3	4	5

## 6.Actividades

Las actividades que forman esta propuesta conectan arte, espacio y comunidad mientras fomentan valores de inclusión, creatividad y reflexión sobre el entorno. A continuación, desarrollo de una forma más completa, las tres primeras actividades que configuran el proyecto, y después describo brevemente el resto.

## Actividad 1: “CAMINOS que nos conectan” cuento POP UP

### Descripción:

Presento un cuento de elaboración propia en formato POP UP, en el que la protagonista Camino, habla de los espacios que habita, como se desplaza, los caminos que conoce, la gente que la importa y lo que la emociona. Al finalizar la lectura y observación detenida del cuento, plantearemos preguntas como:

¿quién es la protagonista? ¿Qué le gusta hacer? ¿Cómo va al colegio? ¿Qué la importa? ¿Qué la enfada? ¿de qué personas habla? ¿Qué lugares diferentes aparecen? ¿hemos ido nosotros a alguno de esos sitios? ¿qué personas necesitan algún apoyo en los desplazamientos? ¿son independientes? Finalizo con la reflexión “Yo creo que todos nos necesitamos”

### Objetivos:

- Reflexionar sobre autonomía, diversidad, accesibilidad, cuidados, y entorno.
- Generar más curiosidad a través de los mecanismos del pop-up.
- Desarrollar habilidades comunicativas en grupo
- Identificar características accesibles e inaccesibles en los espacios cotidianos.
- Promover la empatía hacia las personas con necesidades especiales.

**Espacio:** en el aula

**Duración:** 1 sesión de 60 minutos.

**Agrupamiento:** en grupo

**Recursos materiales:** Cuento, Cartulina grande, rotuladores.

### Explicación:

Primero se lee el cuento y enseñando los mecanismos del pop up, después realizamos otra vuelta más detallada parándonos en cada página, para comentar lo que observamos. Y finalmente realizamos preguntas acerca de la historia, y vamos realizando un mapa cognitivo, para estructurar la información de la que hablamos, y dar unas ideas más organizadas. (Adjunto el texto del cuento en el Anexo 2)

## Actividad 2: Conectados por caminos

### Descripción:

A partir del cuento "Caminos que nos conectan", realizaremos un mapa de los lugares donde se mueven a diario, a modo de dibujo colaborativo. Primero dibujaremos en un papel las casas en las que vivimos, y luego las recortaremos y las distribuimos en el espacio de un papel continuo pegándolas a modo de mural. Una vez ubicadas, también incluiremos los dibujos de sitios más importantes de su día a día (escuela, parque, biblioteca, escuela de música), e irán conectándolos con "caminos". Luego reflexionaremos sobre cómo esos lugares nos hacen sentir y quiénes los acompañan o ayudan en sus trayectos.

¿qué recorridos llevamos a cabo en el pueblo? ¿Qué actividades hacemos? ¿Con quién estamos? ¿quién nos cuida en nuestro día a día? Se trata de hacernos conscientes de los trayectos, de las personas cuando nos acompañan, o comparten su tiempo con nosotros. ¿Y nosotros, a quién cuidamos?

<b>Objetivos:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocer y valorar los espacios cotidianos y las personas que los rodean.</li> <li>• Estimular la creatividad mediante la representación gráfica.</li> <li>• Participar en un dibujo colaborativo- mapa.</li> <li>• Fomentar el diálogo y la empatía al compartir experiencias personales.</li> <li>• Realizar propuestas de mejora en el entorno que habitamos</li> </ul>	
<b>Espacio:</b> en el aula	
<b>Temporalización:</b> 60 min o 90	<b>Agrupamiento:</b> individual y grupo
<b>Recursos materiales:</b> hojas, lápices de colores, rotuladores, tijeras, pegamento, y papel continuo.	
<b>Explicación:</b>	
Se plantea un dibujo colaborativo que se transforma en un mapa que da importancia a los cuidados, y a la cultura, como forma de cuidar lo que nos enriquece, tratando de generar una comunidad crítica que participe en el diseño de su entorno, desde una mirada integradora, contribuyendo a conformar espacios de calidad para todas las personas que los habitan.	

<b>Actividad 3: Jugando a crear espacios</b>	
<b>Descripción:</b>	
Llevamos a cabo la creación de espacios efímeros con planchas de cartón. Se realiza en un parque al lado del colegio, donde los niños y niñas transportaron los cartones que conformarán espacios imaginados, a partir del juego simbólico. Observamos como experimentan con el material y sus posibilidades de configuración de forma creativa, buscando espacios amables, como forma de cuidado y bienestar.	
<b>Objetivos:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular la creatividad mediante la manipulación y configuración de materiales.</li> <li>• Realizar el juego simbólico como herramienta de aprendizaje.</li> <li>• Fomentar la cooperación y el respeto en actividades grupales.</li> <li>• Valorar el espacio público como lugar de encuentro, juego.</li> <li>• Reivindicar la voz de la infancia en la planificación y diseño de su entorno.</li> </ul>	
<b>Espacio:</b> en el parque de la entrada del colegio	
<b>Temporalización:</b> 90 min	<b>Agrupamiento:</b> grupo
<b>Recursos materiales:</b> planchas de cartón, tornillos y tuercas de plástico, cinta de embalar	
<b>Explicación:</b>	
Se invita a reflexionar sobre cómo serían los espacios ideales para jugar, descansar, o estar con amigos. Cada niño/a explora libremente las planchas de cartón, experimentando cómo transportarlas, apilarlas o conectarlas. Después ellos se irán organizando para construir espacios mientras generan juego simbólico. Al final se realizará una visita guiada a la maestra para compartir las creaciones, haremos una reflexión colectiva	

## Actividad 4 : Inventario de texturas y creación

### DESCRIPCIÓN:

Los niños realizarán un "inventario de texturas" en uno de los paseos por el camino de la escuela al puente. Colocarán papel sobre diferentes superficies (pavimento, madera, hojas) y frotarán con pinturas planas para poder captar la textura. Luego, analizaremos las texturas generadas.

Después en el aula, se crearán seres imaginarios con sus propias texturas, a modo de piel, recortando y haciendo formas diversas.

### OBJETIVOS:

- Desarrollar la observación y exploración táctil.
- Fomentar la curiosidad y sorpresa en el proceso
- Valorar la diversidad en los elementos del entorno
- Fomentar la creatividad en la construcción de personajes imaginarios

### VALOR EDUCATIVO:

Esta actividad fomenta la exploración sensorial al permitir a los niños y niñas descubrir y analizar diferentes texturas del entorno, desarrollando su percepción táctil y visual. Además, facilita el trabajo colaborativo y el intercambio de ideas, reforzando habilidades sociales. La conexión con la naturaleza y los espacios cotidianos, ofrece un aprendizaje significativo a través del juego y la experimentación.

## Actividad 5: Caminante no hay camino, se hace camino al andar

### DESCRIPCIÓN:

En uno de los paseos por el entorno, en una esplanada, podemos observar los caminos en general, los que hacen los humanos que pasean por allí, los que hacen las hormigas, cerca de sus hormigueros, los de las carreteras cercanas, incluso los caminos del pinar. Aprovechamos el entorno natural para dibujar con palos en el suelo, a modo de pizarra gigante, nuestros propios caminos. ...incluso ir más allá, creando un dibujo en el suelo colaborativo. Después en clase puedo hablarles de LAND ART, y como hacemos arte en la naturaleza

### VALOR EDUCATIVO:

Esta actividad combina observación, creatividad y exploración del entorno, permitiendo que los niños expresen sus emociones y pensamientos de forma artística, mientras desarrollan una conciencia ambiental y estética. Hablamos de como la necesidad crea la forma.

## Actividad 6: El vuelo de los pájaros

### DESCRIPCIÓN:

Seguimos en uno de los muchos paseos al río, para que la patrulla caza-basuras, es decir entre todos, recogemos los plásticos o desperdicios que nos encontramos, porque lo queremos cuidar, y a los pájaros que lo habitan también. Esta vez observaremos a los pájaros que hay y sus vuelos, y nos llevaremos unas hojas para dibujar allí mientras observamos como son esos vuelos.

### VALOR EDUCATIVO:

Jugaremos con los trazos, con las ondas que surgen en el cielo, de uno solo o de varios pájaros. Podremos plasmar lo también les apetezca disfrutando del maravilloso entorno que tenemos en la orilla del río Pisuerga.

## Actividad 7: EL hombre del barro

### DESCRIPCIÓN:

Podíamos aprovechar que tenemos un vecino en el pueblo, Gonzalo Coello, que es artesano del barro y la escultura, para que nos cuente como él hace sus creaciones y nos enseñe como podemos trabajar nosotros el barro

Pero si Gonzalo no pudiera, tenemos un plan B: después de un paseo por la ribera del río y la observación del puente, haremos un Taller de arcilla en clase inspirados en el puente de nuestro pueblo.

### VALOR EDUCATIVO:

Apreciar el trabajo de la artesanía, de la escultura, además de sentir la cercanía de alguien del pueblo, que nos da ideas para formar nuestras propias creaciones, además de aprender el proceso de secado, ya que se ofrece a hacer una plancha de barro con las huellas de todos los de la clase.

## Actividad 8: La música también dibuja caminos

### DESCRIPCIÓN:

Esta actividad trata de jugar con el grafismo a través de la música, Aprovecharemos la visita al centro de tres vecinos y músicos de la orquesta sinfónica que viven en el pueblo para que nos hagan un pequeño concierto didáctico, donde atenderemos a las cualidades del sonido, y también jugaremos en el espacio como la música nos sugiera movernos, realizando trazos en distintos murales que hemos puesto en la clase.

### VALOR EDUCATIVO:

Surgido por la idea de Segni Mossi, que relaciona el movimiento y el grafismo como una interrelación entre el espacio físico, el movimiento y el trazo. A través de esta actividad daremos valor al trazo libre, facilitando la conciencia de nuestro cuerpo y experimentando, como un método de trabajo. De esta forma destacamos de las diferencias existentes, y observamos la riqueza global que nos ofrece.

## Actividad 9: Entrevistas del Camino de Santiago

### DESCRIPCIÓN:

Damos a conocer un famoso camino, "El camino de Santiago", que pasa por nuestro pueblo, y hablamos de su historia, como es un transmisor de cultura, y como siguen haciendo su recorrido, personas de diferentes lugares. Esto suscita la curiosidad del significado que tiene hacer el camino, y planteamos dejar un mensaje en el albergue de Puente Duero, para que pasen por nuestra clase a contárnoslo. O sino mejor, el intercambio de mensajes, un mural - collage de mensajes y retratos de estas personas que han pasado por allí dejando su pequeña huella.

### VALOR EDUCATIVO:

Conocer que es el Camino de Santiago, que este recorrido durante la Edad Media, impulsó la construcción de caminos, puentes, pueblos, iglesias y catedrales. Hay varias sendas que llegan hasta Santiago de Compostela, y una de ellas pasa por nuestro pueblo. Creo importante dar a conocer esto, y poder entrevistar y generar un diálogo con personas que transitan por nuestro pueblo.

## Actividad final: VIDEO

### DESCRIPCIÓN:

Grabaremos un vídeo en el que mostraremos la belleza de los paseos por nuestro entorno, las diferentes actividades artísticas, vinculadas estas experiencias. Además, se acompañará de audios de las historias contadas, y sus reflexiones vividas, y propuestas surgidas para compartir con los demás.

### VALOR EDUCATIVO:

Esta muestra será una forma de compartir con los demás y tomar conciencia de nuestros aprendizajes, de contemplar la belleza de los procesos y la experimentación en sí mismo. Un elogio al lugar que habitamos a lo cotidiano, que cuidamos y formamos parte activa de él.

## 7. Atención a la diversidad

Este proyecto está diseñado para ser inclusivo y adaptarse a las necesidades de todos los niños y niñas. Cada actividad ofrece diferentes niveles de complejidad, permitiendo que cada niño participe según sus habilidades e intereses, y si fuera necesario se adaptaría el material, el entorno, o le daríamos la ayuda que fuera necesaria. Puesto que puede haber gente muy diversa, se valoraría cada caso de forma individualizada. Además, se fomenta un ambiente de apoyo mutuo, siempre que sea necesario, facilitando la autonomía de cada uno y la satisfacción de hacer cosas por sí mismos, y participando en las actividades en conjunto, fortaleciendo el sentido de comunidad. Basándonos en el DUA proporcionamos múltiples formas de comunicación, representación y expresión.

## 8. Evaluación

La evaluación del proyecto se plantea desde un enfoque cualitativo y centrado en el proceso, valorando la participación, la creatividad y el modo en que los niños y niñas se vinculan con las propuestas. Se prioriza la observación del proceso creativo por encima del resultado final, atendiendo a cómo exploran los materiales, cómo se relacionan con el entorno y qué sentido otorgan a las actividades. Para recoger esta información, se emplearán diversos instrumentos complementarios:

- **Observación directa**, registrando la participación, la implicación, las habilidades mostradas y las posibles necesidades de apoyo.
- **Dinámicas de diálogo y autoevaluación**, mediante preguntas sencillas sobre cómo se han sentido, qué han descubierto o qué les ha interesado más, reflexiones y preguntas sobre los temas trabajados.
- **Análisis de las producciones artísticas**, valorando la experimentación realizada, la toma de decisiones y la intencionalidad expresiva.
- **Producto final**, como resultado del proceso, poniendo en valor este mismo.

A continuación, comento las evaluaciones que hago para las primeras actividades:

## EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD 1: “CAMINOS QUE NOS CONECTAN” cuento pop up

### 1. Observación directa

- Están atentos
- Participan en expresar su opinión

### 2. Autoevaluación

- ¿Os gustó? ¿Cómo os habéis sentido? ¿Y la protagonista?
- ¿Qué aprendimos hoy sobre ayudar a otros?
- ¿Cómo te sentiste al hablar de accesibilidad y ayudar a otros?

### 3. Repaso colectivo con el mapa cognitivo: organizo visualmente la información del cuento:

- ¿Cómo se llama la niña? ¿Dónde vive? ¿Qué camino le gusta hacer? ¿Qué lugares salen?, ¿qué personas salen?

### 4. Preguntas guiadas para evaluar aprendizajes: y observar las respuestas:

- ¿Qué harías si ves a alguien que necesita ayuda para caminar?
- ¿Qué podemos hacer para que todos puedan ir al parque o al colegio?
- ¿Cómo te sentirías si no pudieras usar un lugar que te gusta mucho?

## EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD 2: “CONECTADOS POR CAMINOS”

### 1. Observación directa. Atendiendo los siguientes aspectos:

- Participación activa
- Creatividad en la representación gráfica
- Reflexión emocional
- Colaboración en el grupo
- Propuestas de mejora en el entorno

### 2. Autoevaluación y Evaluación colectiva: Reflexionar con el grupo:

- ¿Qué aprendimos sobre los lugares que visitamos?
- ¿Cómo podemos ayudar a mejorar nuestro entorno?
- ¿Qué lugares del mural son importantes para nosotros y por qué?
- ¿Os ha gustado?
- ¿Te gustó trabajar con tus compañeros en el mural?
- ¿Qué fue lo más divertido de la actividad?
- ¿Qué aprendiste sobre los caminos y las personas que te acompañan?

### 3. Evaluación del producto final: Analizar el mapa colaborativo:

- **Representación gráfica:** ¿hay casas, caminos y lugares importantes de todos?
- **Conexión emocional:** ¿Se reflejan en el mapa las emociones asociadas a los lugares y las personas?
- **Calidad colaborativa:** ¿Es el mapa un esfuerzo grupal donde todos aportaron?

## EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD 3: “PASEO AL RÍO e INVESTIGAR TEXTURAS ”

**1. Observación directa:** Durante el paseo y la realización de los frottage, se observa:

- Exploración táctil y visual: cómo tocan, comparan y eligen superficies.
- Curiosidad y búsqueda activa de nuevas texturas en el entorno.
- Autonomía en el uso de materiales
- Cooperación: si comparten descubrimientos, se ayudan

**2. Evaluación del producto final:** Se analizan las producciones:

- Variedad de texturas recogidas (madera, hojas, pavimento, cortezas...).
- Claridad y calidad del frottage obtenido.
- Creatividad en la transformación de las texturas en personajes imaginarios.
- Apreciación de la diversidad del entorno reflejada en sus creaciones.

**3. Reflexión colectiva.** Para cerrar la actividad, se dialoga sobre:

- ¿Qué texturas habéis encontrado? ¿Cuál os sorprendió más?
- ¿Qué superficies eran suaves, rugosas, frías, calientes...?
- ¿Cómo os sentisteis al buscar texturas por el camino?
- ¿Qué aprendimos del entorno que nos rodea?
- ¿Cómo fue crear personajes con las texturas? ¿Qué os gustaría inventar la próxima vez?

## EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD 4: “JUGANDO A CREAR ESPACIOS”

**1. Observación directa:** en aspectos como:

- Exploración de materiales (manipulación del cartón, curiosidad, iniciativa).
- Creatividad en la construcción (propuestas de formas, ideas espontáneas).
- Colaboración grupal (acuerdos, ayuda mutua, aceptación de ideas).

**2. Evaluación del producto final:** Analiza la construcción creada por los niños:

- Si la estructura se ha realizado en cooperación.
- Si el alumnado ha jugado y se ha apropiado del espacio mientras lo construía.

**3. Reflexión colectiva:** en asamblea

- cómo se sintieron
- ¿Te gustó construir con los cartones?
- ¿Qué parte te gustó más?
- ¿Cómo fue construir juntos estos espacios?
- ¿Te gustó construir los espacios con tus compañeros?
- ¿Qué cambiarías o mejorarías en lo que hemos hecho?
- ¿Qué más podríamos construir en nuestro pueblo?
- ¿Qué habéis aprendido?

En conjunto, la evaluación de todas las actividades desarrolladas permite apreciar la riqueza del proceso vivido por el alumnado y confirma la coherencia del enfoque global del proyecto. A través de la observación directa, el diálogo, la autoevaluación y el análisis de las producciones, se ha podido recoger cómo cada niño y niña se ha implicado desde la curiosidad, la creatividad y el juego, construyendo aprendizajes significativos vinculados al entorno, a través de los sentidos y de la expresión plástica, con gran componente emocional. Las evidencias reunidas muestran que el grupo ha sido capaz de explorar, colaborar, expresar sus ideas y transformar sus experiencias en creaciones propias, reforzando así la idea de que los caminos, reales o simbólicos, que se recorren desde la escuela y forman parte de su forma de entender y habitar el mundo.

## ANEXO II

### Resumen de los audios de la tutora

---

#### SESION 2:

La maestra considera que la propuesta resulta adecuada para la etapa de Educación Infantil, ya que se ajusta a los bloques de contenido del currículo y a la programación del aula. Destaca especialmente el trabajo sobre la localidad, la pertenencia al entorno próximo y la vida en comunidad, subrayando el acierto al vincular estos contenidos con las interacciones sociales y emocionales.

Valora positivamente la inclusión de espacios cercanos y significativos para el alumnado como el campo, la plaza o zonas naturales, aunque señala que estos aspectos podrían haberse ampliado en más sesiones. En este sentido, sugiere que el uso de un plano habría facilitado la comprensión espacial frente al mapa, que resulta más complejo a estas edades.

También señala que algunos contenidos, como la experimentación directa con el entorno, quedan pendientes y se desarrollarán en actividades posteriores, como la salida. En cuanto al trabajo colaborativo, observa que, aunque la intención es adecuada, en algunos casos se reproduce una dinámica de dominancia entre iguales, lo que dificulta una colaboración equilibrada.

La docente destaca como un punto fuerte la conexión de la actividad con el cuento, al considerarlo un recurso motivador que favorece la implicación del alumnado. A pesar de que el grupo se mostró parlanchín y disperso, considera que los niños participaron activamente y demostraron nociones básicas de orientación y ubicación (río, carretera, puente, cercanía y lejanía).

En términos generales, valora la actividad de forma muy positiva, aunque reconoce que una sola sesión resulta insuficiente para profundizar en todos los contenidos que se podrían trabajar.

La maestra señala que no es viable evaluar todos los indicadores de logro en una única actividad. Considera que la evaluación debe realizarse de forma continuada, a través de varias sesiones, prestando especial atención a las aportaciones orales y a la participación del alumnado, que son las más significativas en esta etapa.

Explica que la evaluación en Educación Infantil es compleja y requiere observación prolongada en múltiples situaciones, ya que el desarrollo del alumnado es muy dinámico. Por ello, considera que los criterios están bien planteados, pero que con una sola actividad no es posible determinar si los objetivos se han alcanzado plenamente.

### SESION 3:

La docente valora muy positivamente la actividad de frottage, destacando que el trabajo del tacto suele estar poco presente en el aula. Considera acertado plantear una primera fase guiada y, después, dar espacio a la creación libre, tanto dentro como fuera del aula.

Observa que, aunque al inicio el alumnado se mostró algo desorientado, progresivamente fue ganando seguridad y curiosidad, explorando diferentes texturas de forma autónoma. Destaca el alto nivel de motivación e interés, hasta el punto de necesitar más material para continuar creando.

En relación con la creatividad, reconoce la diversidad de respuestas del alumnado, señalando que la actividad lo trabaja de manera significativa. Valora todas las producciones como válidas, independientemente de que se ajusten o no a una idea preconcebida, y considera que esta propuesta no debería limitarse a una única sesión.

La maestra señala la necesidad de reforzar previamente las normas y el control de impulsos, especialmente debido a las características del grupo y al hecho de realizar la actividad en un entorno abierto. Manifiesta su preocupación como responsable del grupo por los posibles riesgos, destacando la importancia de trabajar la responsabilidad y la seguridad antes de la salida. Reconoce que el trabajo en grupos más reducidos facilita la observación individualizada y el control del alumnado, especialmente en contextos no escolares.

A pesar de estas dificultades, valora este tipo de experiencias que favorecen el desarrollo de autonomía, motivación y curiosidad, al tiempo que refuerzan el sentimiento de formar parte de un lugar y de una comunidad, aspectos fundamentales en la etapa infantil.

### SESION 4:

La docente expresa una valoración muy positiva de la actividad con cartones, destacando la alta motivación inicial del alumnado. Observa que, aunque al principio predominó un enfoque individualista, progresivamente los niños se agruparon de forma espontánea, coordinándose para crear construcciones colectivas.

Destaca que, a diferencia de otras ocasiones, se produjeron conductas de colaboración, el reparto espontáneo de materiales, la ayuda mutua y la convivencia en el grupo. También, considera que factores externos, como el mal tiempo y el cartón mojado, dificultaron el desarrollo, pero no impidieron alcanzar el objetivo principal.

Desde el punto de vista pedagógico, subraya el valor del uso de materiales no estructurados y la creación en espacios abiertos como estrategias que fomentan la creatividad y la interacción significativa entre iguales, a la vez que la cooperación y la convivencia. Manifiesta su interés en repetir la actividad, ajustando algunos aspectos organizativos para mejorar su desarrollo.

## ANEXO III

# Modelo de evaluación general para todas las actividades

Cada actividad de la propuesta se evaluará a través de tres fuentes de información:

### A. Evaluación del alumnado (observación directa)

Indicadores comunes:

- Participación e implicación.
- Curiosidad y disfrute.
- Capacidad de explorar materiales/espacios.
- Expresión artística/emocional.
- Conexión con el entorno.
- Interacción y cooperación.
- Autonomía y toma de decisiones.

A través de:

- registros de observación
- notas anecdóticas
- producciones plásticas
- conversaciones espontáneas

### B. Evaluación de la docente-investigadora (diario reflexivo)

- Qué ha ocurrido.
- Qué han expresado los niños.
- Qué he sentido yo.
- Qué decisiones he tomado.
- Qué tensiones han surgido.
- Qué ideas aparecen para mejorar o continuar.

### C. Evaluación de la tutora del aula

- Observación externa (contraste profesional, hallazgos)
- Valoración de la dinámica de grupo, adaptación y clima.
- Evaluación del sentido pedagógico de la actividad.

Se recoge mediante:

- conversaciones previas
- valoraciones después
- cuestionarios breves
- notas de audio dialogadas

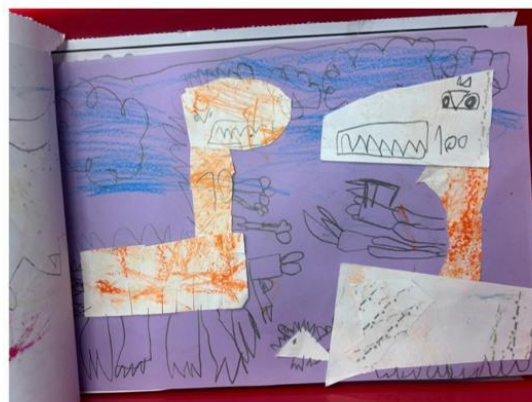
## ANEXO IV

### Producciones plásticas del alumnado:

Mapa colaborativo con las producciones plásticas de todos. (Sesión 2).



Producciones plásticas hechas con las texturas hechas con el Frotage (Sesión 3).



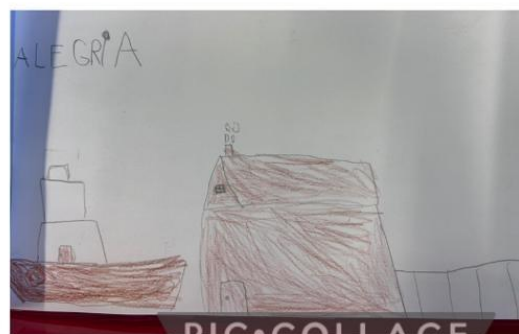
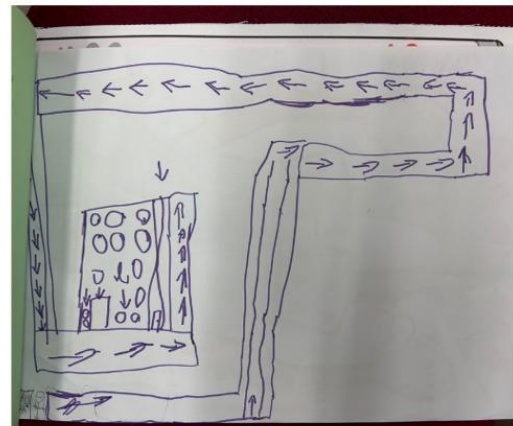
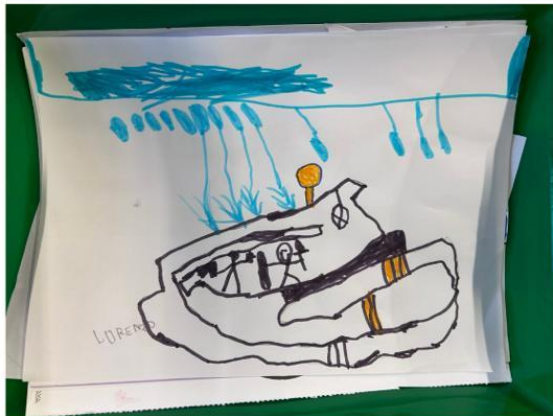
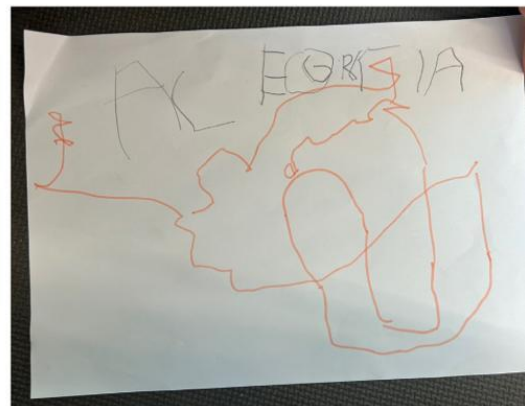
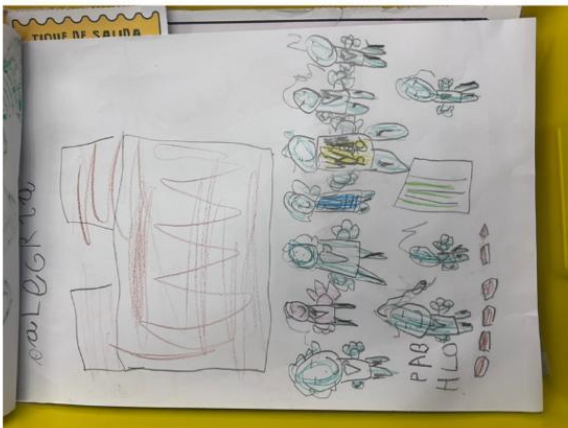
Producciones plásticas hechas con las texturas hechas con el Frotage (Sesión 3).



Producciones plásticas hechas después de la construcción de espacios con cartones (Sesión 4).



Producciones plásticas hechas después de la construcción de espacios con cartones. (Sesión 4)



## ANEXO V

### RELATOS AUTOETNOGRÁFICOS:

#### Relato autoetnográfico. Sesión 1: “Caminos que nos conectan”

Al comenzar la mañana preparé un breve cuestionario para que las maestras que nos acompañaban pudieran registrar sus impresiones sobre la actividad. Sabía que su mirada externa sería valiosa para complementar mi propia observación, y pensé que esa era opción más rápida y completa.

Cuando llegué al colegio, entré primero en el aula de 5 años para saludar a la tutora y al grupo. Me presenté y les conté que les había traído algo “hecho con mis propias manos”. Su reacción inmediata fue de sorpresa: abrieron los ojos, se incorporaron en la silla, algunos se miraron entre ellos con curiosidad y otros decían qué podía ser. A continuación, nos desplazamos a otra clase para reunirnos con todas las aulas de Infantil. Éramos unos cuarenta niños y niñas, acompañados por sus maestras, y otra profesora de apoyo. Sentí que el número tan grande podía influir en la atención, pero aun así aproveché esa oportunidad de contarles el cuento.

Comencé diciendo que la historia la había inventado yo: “la he pensado en mi cabeza y la he creado con mis manos”. Varios niños respondieron enseguida que ellos también hacen cuentos, que dibujan sus historias y que las comparten con su familia. Ese pequeño intercambio inicial ya creó una complicidad especial: yo no era solo una adulta que venía a contar algo, sino alguien que también crea como ellos.

En la primera lectura noté mucha curiosidad, especialmente cuando aparecían los mecanismos pop-up; algunos niños exclamaban “¡hala!” o “¿cómo se abre eso?”. Observé que estas reacciones espontáneas marcaban un ritmo distinto al que había imaginado, así que decidí adaptar la dinámica: cuando terminé la primera lectura sin detenerme mucho, propuse volver a empezar, esta vez parándonos en cada página para hablar de los lugares que conocían o la emoción, recuerdo o conexión que surgía.

Ese fue un momento significativo, los niños reconocieron escenarios familiares y descubrieron que la protagonista era de Simancas, como ellos, y que incluso había ido a su mismo colegio. Sus expresiones cambiaron: se acercaron un poco más, señalaban, comparaban lo que veían con sus propias experiencias. Esta identificación con el territorio generó un ambiente emocional muy rico, de pertenencia y orgullo.

En alguna de las ilustraciones aparecían personas con discapacidad motora y sensorial (un niño en silla de ruedas y una abuela ciega). Algunos niños o niñas preguntaron por qué llevaban una silla de ruedas o un bastón. Esto permitió hablar sobre diversidad funcional: cómo cada persona se desplaza de manera diferente, cómo podemos ayudar y cómo nos ayudamos unos a otros.

A partir de ahí, dibujé en la pizarra un mapa simple con los lugares del cuento, a modo de mapa cognitivo para organizar la información, pero sobre todo hablamos de las personas con las que compartimos esos espacios: quienes nos cuidan, quienes necesitan

ayuda, cómo nos comunicamos, qué significa cuidar y cuidarnos, como preparar la comida, dar abrazos, consuelo, risas, ayuda, y reflexionamos sobre cómo podemos mostrar cariño también a través del arte, los dibujos y las creaciones propias.

La coincidencia con la semana de los Derechos del Niño reforzó aún más la conversación: el derecho a ser cuidados, a tener un hogar, a sentirse querido y parte de un lugar. El cuento sirvió como puente natural para conectar estos derechos con su realidad cotidiana.

Al despedirnos, ya solo con la clase de 5 años, noté una gran diferencia. Estábamos más cerca, más recogidos, y pudieron tocar suavemente las páginas del cuento, observar los recortes, los pliegues... Me hicieron muchas preguntas sobre cómo estaba hecho: “¿lo has recortado tú?”, “¿por qué se levanta esto?”, “¿cómo lo pegas?”. Ese interés por el proceso artístico me confirmó que la creación manual tiene un poder especial para ellos.

Al terminar, tuve dos sensaciones claras: por un lado, que la sesión había generado curiosidad, diálogo y conexión entre nosotros y lugar en el que vivimos, y por otro, que la cantidad de niños había dificultado la intimidad del cuento. También me di cuenta de que olvidé profundizar en el cuidado del entorno natural, algo que quiero retomar en las próximas actividades del proyecto.

## **Relato autoetnográfico. Sesión 2: “Conectados por caminos”**

Hoy comenzamos la sesión con una pequeña asamblea para recordar el cuento que habíamos leído el día anterior. Les pregunté por el nombre de la protagonista, de qué lugar era y por qué caminos se movía a lo largo de la historia. Rápidamente empezaron a reconstruir el relato: mencionaron los lugares que aparecían en el cuento y hablaron de su amigo Fede, que utiliza silla de ruedas. Algunos niños establecieron conexiones con su propia vida: “Como mi abuelo”, “Yo vi a una persona así”, “Si necesita ayuda, ¿le ayudamos, verdad?” Estas asociaciones espontáneas mostraban cómo vinculaban la historia con su experiencia cotidiana.

A partir de ese recuerdo compartido, introduje la propuesta del día: así como la niña del cuento recorría su pueblo y esos lugares estaban representados en un mapa, nosotros íbamos a crear un mapa grande y colaborativo de Simancas. Expliqué que cada uno dibujaría su casa para luego situarla en un gran mapa que prepararíamos entre todos. Para orientarnos, dibujé el río en el centro, como eje del territorio.

Mientras dibujaban, surgieron muchos detalles significativos. Algunos niños representaron también sus mascotas, otros añadieron personas importantes o incluso varias casas si vivían en más de un hogar. Se percibía entusiasmo y un fuerte deseo de compartir. Algunos acababan antes y entonces pasaban a dibujar lugares relevantes del pueblo: el colegio, la plaza, el ayuntamiento, la casa de la abuela, un parque con tobogán...

Cuando todos terminaron, extendimos en el suelo el papel continuo con el río dibujado. Íbamos colocando las casas según dónde vivía cada niño; traté de orientarles siguiendo la disposición real del mapa. La mayoría identificaba con facilidad su zona de residencia, aunque algunos mostraban dificultades para situarla con precisión, algo esperable a su edad. Aun así, expresaban orgullo por pertenecer a este lugar.

Después, individualmente se acercaban al mapa para **dibujar un camino personal**: podía ser el recorrido de su casa al colegio, como la niña del cuento, o un trayecto hacia la casa de un familiar o un lugar que les gustara. Este momento fue especialmente revelador: **algunos trazaban líneas rectas y decididas; otros dibujaban rutas más largas, llenas de giros o rodeos**. En ocasiones olvidaban que para cruzar el río era necesario pasar por el puente, algo que aprovechamos para reflexionar brevemente sobre cómo se usan los elementos del entorno.

Una vez creados los caminos, escribimos palabras relacionadas con los lugares del pueblo: nombres de urbanizaciones cercanas, el nombre del río, la Plaza Mayor, e incluso el título del mapa: "Mapa de Simancas". Noté que al escribir se generaba un poco de alboroto, pero también un intercambio constante sobre aquello que compartían: "Yo paso por ahí", "Mi abuela vive cerca", "Yo también voy a esa plaza". En ese momento **les pedí que pensarán en las personas importantes que aparecen en sus caminos cotidianos: familiares, vecinos, amigos, personas conocidas del pueblo**. La mayoría mencionó a su familia: padres, hermanos, abuelos. **Surgió la idea de que a veces no es necesario "hacer" nada, sino simplemente estar juntos**.

Para cerrar la actividad, les propuse que, si querían, podían hacer más mapas o inventar historias en casa para traerlas al aula y compartirlas, igual que hicimos con el cuento.

Tras la sesión, al revisar la actividad, tuve la sensación de que la participación fue muy activa y equilibrada. Todos los niños se implicaron tanto en la representación de su casa como en la colocación en el mapa. Sería interesante analizar la creatividad que mostraron en sus dibujos, pues algunos añadieron detalles que revelan su manera de relacionarse con el entorno: mascotas, familiares o elementos simbólicos.

También noté diferencias en la conexión de los niños con el territorio: algunos conocen muy bien su ubicación y los lugares del pueblo; otros todavía no tienen clara esa referencia espacial. Aun así, todos mostraban alegría y orgullo por pertenecer a Simancas.

Antes de cada actividad siento siempre una mezcla intensa de emoción y expectativa. Sin embargo, cuando comenzamos, todo suele fluir con naturalidad. En esta ocasión me sentí cómoda, recogida en un grupo más pequeño (casi 20 niños), y agradecida por la oportunidad de aprender junto a ellos.

Durante la actividad me surgió la duda de si sería útil añadir etiquetas con nombres propios de lugares, como urbanizaciones, pueblos colindantes o elementos emblemáticos. Lo hice, pero creo que sería bueno planificarlo mejor para próximas sesiones.

También me doy cuenta de que conocer mejor la vida de los niños, como dónde viven exactamente, qué lugares frecuentan, qué personas son importantes para ellos, puede ayudar a que la actividad se conecte aún más con su realidad.

La tutora también compartió algunas observaciones que quiero revisar con calma. Me planteo, incluso, hacer un pequeño recorrido real por el entorno para reforzar la experiencia del mapa.

### **Relato autoetnográfico. Sesión 3: “Inventario de texturas y creación”**

Hoy comenzamos la clase recordando la sesión anterior y el mapa colaborativo que construimos juntos. Les pregunté por qué pusimos nuestras casas en el mapa, qué lugares aparecían y cómo el río marcaba el territorio que habitamos. Esta recapitulación nos ayudó a enlazar la actividad con lo que ocurriría hoy: salir a explorar ese entorno real, ese espacio que también es maestro y que nos enseña a través de los sentidos.

Les expliqué que queríamos observar cómo es el otoño: los colores, las hojas, los olores, los sonidos, la temperatura. Les propuse abrir todos los sentidos, pero poner especial atención en uno: el tacto. Hablamos de cómo sentimos no solo con las manos, sino con todo el cuerpo.

Antes de salir, les propuse convertirnos en investigadores de texturas. Para ello introduje la técnica del frottage: colocar un papel sobre una superficie y frotar con una cera tumbada para que apareciera su relieve. Para practicar, llevé a clase diferentes objetos y materiales como: hojas con puntitos de Braille, rejillas de plástico, ralladores, papeles rugosos, posavasos con círculos, incluso objetos con volumen como una botella, un cestillo de mimbre o una lata.

Los niños recibieron la propuesta con entusiasmo. Repartí papeles y ceras, y cada uno exploró libremente varias texturas. Algunos iban corriendo de una mesa a otra para probar nuevos relieves, otros se detenían en uno que les resultaba especialmente curioso. La experiencia generó un ambiente muy vivo, casi de laboratorio artístico. Cuando terminamos, los propios niños sugirieron ir a enseñarlo a la clase de cuatro años. Fuimos allí y repetimos la actividad de forma más sencilla: cada niño probó solo una textura. Aunque más breve, también despertó interés.

Después nos preparamos para salir: abrigos, gorros, mochilas con el almuerzo. Formamos parejas para caminar de la mano y mantuvimos una organización clara para recorrer el camino con seguridad. Les recordé que queríamos disfrutar del entorno y cuidarlo, así que llevábamos bolsas de basura para recoger lo que encontráramos.

Salimos del colegio, caminamos por la acera, cruzamos la carretera y nos adentramos en la ribera del río, junto al puente romano. Mientras caminábamos, les recordaba observar el suelo, los materiales, los sonidos. Vimos zonas con muchas piedritas, otras cubiertas de hojas, y a lo lejos parecían verse unos patos. Los niños se emocionaron, pero les pedí que hablaran bajito para no asustarlos.

Al llegar a una zona cercana al río, muchos quisieron tirar piedras, algo muy habitual y tentador para ellos. Aproveché para explicarlo con calma: cuando vamos en grupo, es fácil que una piedra escape en mala dirección y pueda lastimar a un compañero sin querer. Les propuse hacerlo en otro momento, con su familia. El suelo estaba húmedo y nos dimos cuenta de que no podíamos sentarnos directamente. Propuse entonces usar las mochilas como asiento. Almorzamos allí, junto al río, y recogimos los residuos en las bolsas para no dejar nada en el entorno.

Después de almorzar, algunos niños se acercaron a una zona donde la corriente había acumulado basura. Recogimos lo que encontramos y, entre los objetos, apareció una pinza de cangrejo. Esto despertó muchísima curiosidad: la observaron, la tocaron, la compararon... Decidimos llevarla a clase para examinarla con más calma. Me llamó la atención cómo la búsqueda de «tesoros» convivía con la recogida de desechos y con la exploración sensorial del paisaje.

En el camino de vuelta, ya fuera de la zona natural y dentro de la parte urbanizada, retomé la idea del frottage. Les dije que ahora, en el tramo final hasta el colegio, volveríamos a ser investigadores de texturas, buscando relieves en el entorno cotidiano: baldosas, tapas de alcantarilla, troncos de árboles, rejas... Cada niño iba probando en un punto distinto y llenando una nueva hoja de texturas. Al llegar al colegio dejamos las dos hojas juntas: la de texturas del aula y la de texturas del entorno.

Tras un breve descanso y el recreo, retomamos la actividad dentro del aula. Les propuse transformar esas dos hojas en un personaje imaginario: una criatura inventada cuya "piel" estuviera hecha de texturas reales. Algunos niños entendieron la propuesta enseguida; otros se bloquearon. Hice un pequeño ejemplo (intentando no condicionar, solo orientar), y eso ayudó a los que no sabían por dónde empezar.

Observé muchas diferencias: algunos imitaban a compañeros más seguros, otros necesitaban apoyo y validación constante, unos pocos fluían con naturalidad en la creación libre. Mi reflexión emergente tiene que ver con cómo la creación abierta, sin un resultado fijo, descoloca a algunos niños acostumbrados a actividades más dirigidas. Aun así, poco a poco fueron fluyendo y aparecieron personajes muy variados.

En cuanto a la parte de la salida, creo que el paseo podría haberse organizado mejor: Éramos muchas maestras y muchos niños al mismo tiempo, lo que generaba cierta dispersión. Quizás dividir el grupo en dos mitades, con dos maestras cada una, habría permitido más calma y mejor adaptación a los ritmos. También sentí que en la zona del río hacía falta más tiempo de juego libre, pero noté que algunas maestras estaban incómodas con la falta de estructura y los posibles riesgos del entorno. Me hizo pensar en cómo conciben ellas las salidas al exterior y lo poco que salen del entorno escolar: dos veces al año, otoño y primavera. Pero en realidad el entorno está presente cada día, al entrar y salir del cole.

Al finalizar la jornada, me quedé con la sensación de que la actividad había sido muy rica pero un poco comprimida: investigación de texturas, contacto con la naturaleza, recogida de basura, tesoros, almuerzo, frottage urbano, creación artística... Quizás la próxima vez dividiría la propuesta en dos sesiones.

## Relato autoetnográfico. Sesión 4: “Jugando a crear espacios”

Hoy llegué al colegio cargando todas las planchas de cartón para la actividad. Las dejé en la entrada, listas para llevarlas fuera más tarde. Al entrar a saludar a la directora, me advirtió que el suelo estaba mojado por la lluvia y que tuviera cuidado con que los niños no se mojaran ni se mancharan: “A veces hay muchas cacas de perro”, me dijo. Escuché la advertencia con atención, aunque también pensé que era manejable: el suelo húmedo no era un gran problema, y las cacas... bueno, intentaríamos evitarlas. Noté cierto subtexto en su preocupación: quizá temor a que los padres dijeran algo. Lo registré mentalmente para reflexionar después sobre las percepciones adultas del riesgo y el juego en exterior.

Subí al aula. Los niños acababan de llegar del polideportivo, donde estaban ensayando para el festival de las emociones. Me contaron orgullosos que habían bailado, representado distintas emociones y se mostraban muy excitados.

Nos sentamos en la asamblea para comenzar. Les conté que hoy era el último día que iba a venir, y que juntos habíamos recorrido un camino de cuatro sesiones. Antes de iniciar la actividad, les propuse un ejercicio de memoria y conexión: ¿Recordáis qué hicimos el primer día? Rápidamente respondieron: ¡El cuento! El cuento de la niña que vivía aquí, que le gustaban mucho los caminos.

Repasamos las tres sesiones anteriores, reconstruyendo juntos nuestro pequeño proyecto:

1. El cuento de Camino y los caminos del pueblo.
2. El mapa colaborativo, donde ubicamos nuestras casas y lugares importantes.
3. La salida al río, para conocer el entorno real, investigar texturas, encontrar tesoros y cuidar el lugar recogiendo basura.

Me sorprendió cómo cada niño destacaba algo distinto: a algunos les había encantado investigar las texturas con las ceras; a otros, salir al río; a muchos, recoger basura (“porque ayudamos al planeta”); otros recordaban con especial emoción la creación del personaje imaginario.

Les dije que todo eso que habíamos hecho tenía un sentido: entrenar la imaginación, la creatividad y la capacidad de mirar el entorno con curiosidad y cariño. Y hoy, para cerrar este recorrido, íbamos a hacer algo especial: crear espacios efímeros con grandes planchas de cartón.

Antes de empezar, les lancé una pequeña reflexión: ¿Qué espacios os gustan? ¿Qué lugares os hacen sentir bien, cuidados, tranquilos? ¿Qué sitios os gustaría construir para jugar, para compartir con vuestros amigos o con vuestra familia? Algunos respondieron rápidamente; otros lo pensaron un poco más. Ese pequeño momento me ayudó a conectar su imaginario afectivo con la construcción que vendría después.

A continuación, salimos al exterior con las planchas de cartón. En cuanto las vieron desplegadas en el suelo, los niños comenzaron a explorar libremente: se metían dentro, las levantaban, las unían, las inclinaban, probaban ideas, se escondían detrás, inventaban puertas y habitaciones. La actividad tenía un gran componente de juego simbólico, pero también arquitectónico y corporal.

Después de un rato, saqué las piezas de ensamblaje que había preparado para unir los cartones. Cuando las entregué, la dinámica cambió: empezaron a trabajar más en equipo, compartiendo ideas, negociando, escuchándose. Los enganches ofrecieron una posibilidad técnica que abrió nuevas ideas: construir más estable y mejor.

Me dediqué sobre todo a observar. No intervenía salvo cuando me pedían ayuda para sujetar un cartón o unir una pieza. Quería que sintieran la construcción como algo suyo. Grabé algunas escenas, anotando mentalmente los comentarios espontáneos: “¡Parece que estamos en obras!, ¡Mirad qué chulo cuando hacemos cosas juntos!, ¡Esta es mi casa y esa es la entrada secreta!”

Sin embargo, también hubo pequeños conflictos: desacuerdos por quién debía unir qué, frustraciones cuando una estructura se caía, algún enfado cuando alguien pisaba accidentalmente lo construido. Todo ello es parte natural del proceso creativo y colaborativo.

Noté que la otra profesora, Blanca, tendía a intervenir más: “¡Vamos a hacer esto!”, “¡Vamos a meternos todos juntos aquí!”

Sus intervenciones parecían responder al deseo de generar orden o propósito común, mientras mi intención era dejar emerger las estructuras desde su juego libre. Esta diferencia de estilos la observé sin juicio, como parte de la realidad escolar y de la diversidad de miradas docentes.

Los niños siguieron creando, transformando las planchas en túneles, refugios, casas, coches, “escenarios de obras”, castillos... El espacio se volvió un laboratorio efímero de arquitectura infantil.

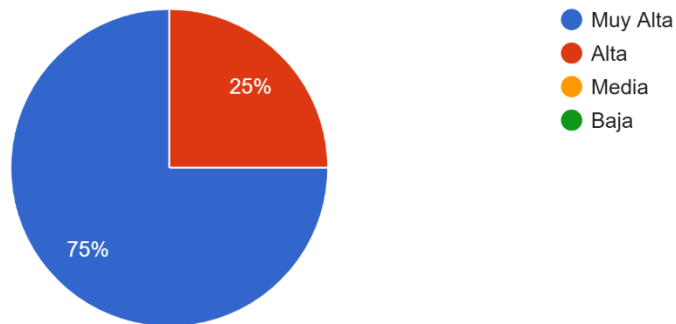
## ANEXO VI

### Formulario de la Actividad del CUENTO

A continuación, se propone una breve evaluación para medir la satisfacción del equipo docente respecto a la actividad llevada a cabo. Dicha actividad se engloba dentro de los contenidos de un Trabajo de Fin de Grado perteneciente al Grado en Educación Infantil.

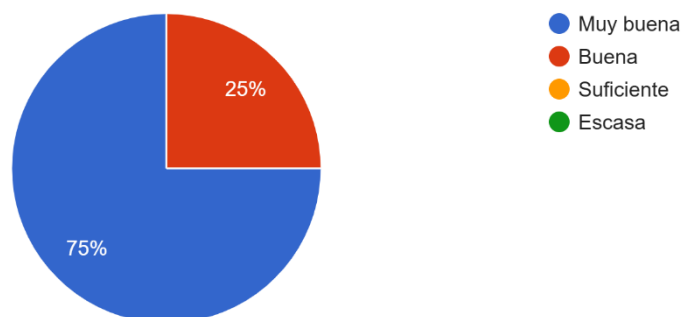
#### Implicación del alumnado

4 respuestas



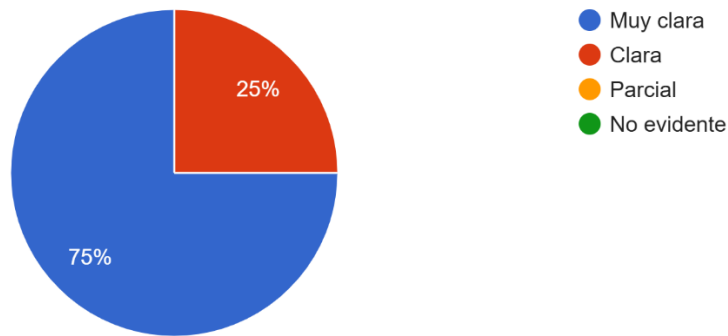
#### Comprensión del contenido del cuento

4 respuestas



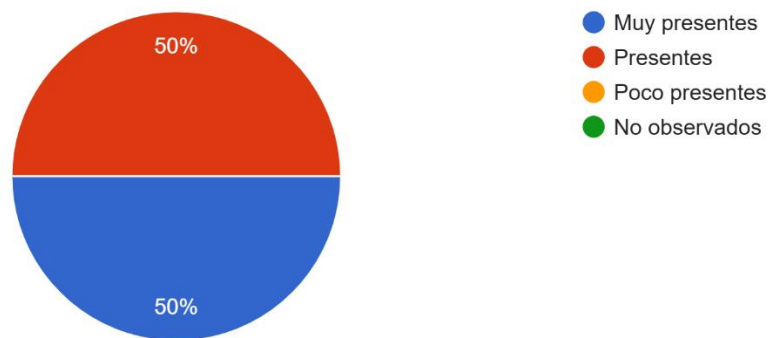
### Capacidad de conectar el cuento con su entorno

4 respuestas



### Observación de valores (cuidados, compañía, autonomía, diversidad)

4 respuestas



### Comentario breve (2 respuestas)

Somos conscientes de que se trataba de un grupo numeroso y de diversas edades. Los más pequeños han desconectado pronto del trabajo posterior al cuento, pero, aun así, ha sido una experiencia muy bonita y enriquecedora. Muchas gracias.

Introducir contenidos curriculares en infantil a través de los cuentos, siempre tiene éxito en esas edades, asegurando su adquisición.

### Sugerencias o aspectos a mejorar (1 respuesta)

\*en el apartado de observación de valores no me permite seleccionar la opción de "muy presentes"

## ANEXO VII

### Análisis DAFO

---

#### Fortalezas

1. Enfoque interdisciplinar y contextualizado: El proyecto combina arte, pedagogía y educación ambiental, vinculando el aprendizaje a los espacios cotidianos.
2. Metodología activa y participativa: Se fomenta el aprendizaje vivencial y la creatividad, haciendo protagonistas a los niños y niñas en su proceso educativo.
3. Conexión con el entorno: Uso de espacios naturales y locales (Simancas) como recurso pedagógico, promoviendo la identidad y pertenencia comunitaria.
4. Inclusividad: Se considera la diversidad del alumnado, adaptando actividades y fomentando la accesibilidad en el entorno educativo y comunitario.
5. Transversalidad: Integra competencias clave y objetivos de desarrollo sostenible (ODS) como educación de calidad, comunidades sostenibles y acción por el clima.
6. Diseño flexible y transferible: está diseñado de forma abierta, lo que permite su adaptación a otros contextos educativos, tiempos y realidades escolares.

#### Debilidades

1. Requiere recursos específicos: Algunas actividades demandan a personas, tiempo y espacio que pueden no estar fácilmente disponibles.
2. Complejidad organizativa: Necesidad de más apoyo en el acompañamiento, sobre todo en actividades fuera del aula, incrementando la coordinación docente
3. Dependencia del entorno: El proyecto puede verse condicionado las condiciones climatológicas, o por la colaboración de personas externas.
4. Evaluación subjetiva: La evaluación cualitativa puede presentar dificultades para objetivar y sistematizar los resultados.

#### Oportunidades

1. Vinculación con la comunidad: Colaborar con agentes locales como vecinos, artesanos y músicos fortalece el tejido comunitario y aporta valor educativo.
2. Innovación pedagógica: Implementar este tipo de propuestas enriquece el currículo y pone al centro educativo como referente en prácticas innovadoras.
3. Relevancia cultural: Incorporar elementos del patrimonio cultural y natural de Simancas puede fomentar su valoración y preservación.
4. Fomento del cuidado ambiental: Proyectos como "la patrulla caza-basuras" sensibilizan sobre la importancia de cuidar el entorno desde una edad temprana.

#### Amenazas

1. Factores climáticos: Actividades al aire libre pueden verse afectadas por condiciones meteorológicas adversas.
2. Falta de implicación externa: La escasa participación de familias, comunidad o instituciones locales puede limitar el alcance del proyecto.
3. Resistencia al cambio: La implementación de metodologías innovadoras podría enfrentarse a resistencia por parte del personal educativo o familias.
4. Presión por resultados: La orientación hacia resultados cuantitativos en el sistema educativo podría restar valor a un enfoque más cualitativo y vivencial.
5. Limitaciones del contexto escolar: La organización del centro y los horarios pueden dificultar la implementación de propuestas abiertas y experimentales.