



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Vía para Cultivar el Vínculo Afectivo con el Entorno Natural. La
Expresión Artística en Educación Infantil

*A Pathway to Cultivate an Affective Bond with Nature. Artistic Expression
in Early Childhood Education*

Autora

María Herrero Cubells

Directora

Dra. Belén Díez Atienza

Grado en Magisterio en Educación Infantil
Facultad de Educación / Universidad de Zaragoza
2024-2025



Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel
Universidad Zaragoza

Resumen

El Trabajo de Fin de Grado que a continuación se desarrolla parte del arte como herramienta para acompañar los procesos educativos en la etapa de Educación Infantil, con especial atención al desarrollo del vínculo afectivo con el entorno natural. A partir de una propuesta didáctica experimental realizada con familias y niños/as de entre 3 y 12 años en el entorno natural de Tortajada (Teruel), se integran el arte, la exploración sensorial y el juego como medios para revalorizar el potencial pedagógico de los espacios naturales. Desde lo vivido en la propuesta, se plantea la creación de un álbum ilustrado como recurso pedagógico orientado a despertar, desde el afecto, actitudes de cuidado hacia la naturaleza en el contexto escolar, impulsando prácticas educativas conscientes del valor e impacto de lo natural en el aprendizaje y viceversa. De este modo, se concibe este proyecto como una aproximación experimental orientada a explorar posibilidades para integrar el arte y el entorno natural en la práctica educativa.

Palabras clave: Apego, Naturaleza, Patrimonio Natural, Local, Materiales

Abstract

The Final Degree Project described below uses art as a tool to accompany educational processes in early childhood education, with a special focus on developing an emotional bond with the natural environment. Based on an experimental teaching proposal carried out with families and children between the ages of 3 and 12 in a natural environment in Tortajada (Teruel), art, sensory exploration, and play are integrated as means to revalue the pedagogical potential of natural spaces. Based on the experience of the project, the creation of an illustrated album is proposed as a pedagogical resource aimed at awakening, through affection, attitudes of care towards nature in the school context, promoting educational practices that recognize the mutual influence between the natural environment and the learning process. This project is therefore conceived as an experimental approach aimed at exploring possibilities for integrating art and the natural environment into educational practice.

Key words: Attachment, Nature, Natural Heritage, Local, Materials

Índice

1	Introducción	5
1.1	Justificación y Relevancia.....	5
1.2	Objetivos	7
1.3	Necesidades y Aportación al Contexto Educativo	7
2	Marco Teórico.....	9
2.1	Educación Situada desde la Primera Infancia y el Desarrollo Integral.....	9
2.1.1	Definición de Entorno en el Marco de este Proyecto	11
2.2	Perspectivas Pedagógicas.....	12
2.3	Primera Infancia y Construcción del Vínculo Afectivo.....	17
2.3.1	El Arte como Medio de Expresión, Exploración y Sensibilización.....	20
2.4	El Álbum Ilustrado como Recurso Pedagógico Sensible y Contextualizado	21
3	Contextualización	23
3.1	Contextualización de Centro	23
3.2	Contextualización del Alumnado.....	24
4	Propuesta: Proyecto de Integración del Área Artística	25
4.1	Presentación de la Propuesta.....	25
4.2	Fundamentación Didáctica de la Propuesta	25
4.2.1	Marco Legislativo y Normativo	25
4.2.2	Marco Curricular.....	27
4.2.3	Principios Metodológicos	34
4.2.4	Objetivos Didácticos	35
4.2.5	Atención a la Diversidad.....	35
4.2.6	Contribución a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Agenda 2030).....	36
4.3	Experiencia Práctica como Punto de Partida	37
4.3.1	Desarrollo de la Propuesta	37
4.3.2	Características del Entorno	38
4.3.3	Secuenciación y Cronograma	40
	Fases de desarrollo del proyecto	40
4.3.4	Recursos.....	41
4.3.5	Participantes	44

4.4	Diseño de la Propuesta.....	45
4.5	Resultados: Primeros Hallazgos	47
4.6	Recurso Didáctico: El Álbum Ilustrado	48
4.6.1	Presentación y Fundamentación	48
4.6.2	Estructura del Material.....	49
4.6.3	Posibilidades de Aplicación	50
5	Evaluación y Análisis	52
5.1	Contribuciones a la Práctica Educativa en la Etapa Infantil	52
5.2	Aspectos Susceptibles de Mejora.....	53
6	Conclusiones	54
6.1	Principales Evidencias	54
6.2	Futuras Líneas de Investigación o Desarrollo Práctico.....	55
7	Referencias.....	56
7.1	Referencias Bibliográficas	56
7.2	Referencias Legislativas	60
	Anexos	62

Índice de Tablas

Tabla 1.	Objetivos generales de etapa y de aprendizaje	28
Tabla 2.	Saberes básicos	29
Tabla 3.	Competencias específicas y criterios de evaluación Crecimiento en Armonía	31
Tabla 4.	Competencias específicas y criterios de evaluación Descubrimiento y Exploración del Entorno.....	32
Tabla 5.	Competencias específicas y criterios de evaluación Comunicación y Representación de la Realidad	32
Tabla 6.	Fases de desarrollo del proyecto	40

Índice de Figuras

Figura 1. Registro fotográfico del paisaje y entorno de Tortajada	38
Figura 2. Registro fotográfico fase activación	41
Figura 3. Registro fotográfico fase presentación	42
Figura 4. Registro fotográfico fase hacer-construir	42
Figura 5. Registro fotográfico fase juego	43
Figura 6. Análisis de materiales.....	47
Figura 7. Muestra visual del álbum Trastos.....	50
Figura 8. Muestra visual propuestas guía	51
Figura A.1. Álbum ilustrado Trastos	63
Figura A.2. Guía viva de Trastos	66

1 Introducción

1.1 Justificación y Relevancia

A partir de una propuesta que invita a resignificar los espacios desde los que se educa, este trabajo se centra en el diseño y desarrollo de una experiencia educativa que explora nuevas formas de relación entre la infancia y la naturaleza, utilizando el arte como medio de expresión y conexión. Así, alejada de los marcos del aula tradicional, la propuesta se apoya en un enfoque de aprendizaje activo conectado con el contexto. De este modo, la intención que guía el trabajo es poner en valor el medio natural como agente educativo activo poniendo en cuestión ciertas formas establecidas de enseñar y aprender, especialmente en la etapa infantil. Se presenta de este modo una experiencia educativa que permita explorar modos de educar desde la relación afectiva con la naturaleza haciendo uso del juego libre, la creación compartida y la escucha del territorio.

La pertinencia de esta propuesta se sitúa en un momento social en el que la desvinculación de la naturaleza impacta directamente sobre nuestra calidad de vida, no solo en términos de bienestar emocional, sino también en lo físico, como demuestra la creciente dificultad para acceder a alimentos de calidad y el aumento de enfermedades vinculadas al sedentarismo, el estrés y la exposición a situaciones que desajustan los ritmos y necesidades del cuerpo. Esta desvinculación avanza en paralelo a un sistema educativo que, pese a tener el potencial de ser parte de la cura, ignora que el conocimiento no se impone, sino que se construye desde la experiencia. En este sentido, Herrero Pérez afirma que “los estímulos que ofrece la naturaleza despiertan todos nuestros sentidos, que forman parte imprescindible del sistema nervioso, que es con lo que aprendemos en su totalidad, no solo con el cerebro” (2023, p.3).

Del mismo modo, esta autora nos recuerda que el miedo, pese a ser un mecanismo de adaptación, se está excediendo hasta el punto de “proteger a los niños incluso de lo que no tienen que ser protegidos, a entender como amenazante una situación que únicamente traerá aprendizajes y, en definitiva, a limitar su crecimiento y desarrollo” (p.8). Esta idea conecta directamente con el concepto conocido como Trastorno por Déficit de Naturaleza, formulado por el periodista y autor Richard Louv. Este concepto denuncia las consecuencias negativas del alejamiento progresivo del entorno natural, el cual como bien apunta Sandry (2013), no se deben a la falta de espacios verdes, sino a que cada vez los percibimos como lugares más restringidos.

Porque la percepción de la naturaleza se ha distorsionado hasta el punto de considerarla un espacio inseguro, viendo a los insectos como amenazas potenciales y el contacto con la tierra como un riesgo para la salud. A esto se suma el temor de los centros educativos a asumir riesgos durante las salidas, por miedo a que un incidente pueda derivar en una demanda, además del impacto de las pantallas, la falta de tiempo familiar, etc. De forma casi inconsciente, todo ello hace que se evite que los espacios naturales formen parte de nuestro día a día con las consecuencias que conlleva.

Paralelamente, el arte, como lenguaje universal de expresión, se encuentra también desplazado en muchas propuestas educativas. Tal como advierte de Mendíbil “los decisores de políticas educativas, las instituciones educativas y los propios docentes, formulan sus planteamientos educativos al margen del desarrollo del potencial artístico” (2011, p. 24). De este modo, resulta paradójico que, en una sociedad donde el arte forma parte de todos los aspectos de la vida cotidiana, su valor siga siendo subestimado, especialmente para la infancia, a pesar de su aporte al desarrollo emocional, creativo y cognitivo.

Frente a esta doble carencia, este Trabajo de Fin de Grado (en adelante, TFG) busca encontrar modos de recuperar estos vínculos rotos entre naturaleza, arte e infancia apostando por experiencias educativas que recuperen el sentido de pertenencia y el cuidado hacia el entorno. Sin embargo, teniendo en cuenta que este tipo de experiencias no son implementadas desde las aulas por cuestiones como la falta de tiempo, materiales o respaldo por parte del centro, este TFG propone paralelamente el diseño de un álbum ilustrado como herramienta para acercar y reconstruir este tipo de vínculos desde el contexto educativo.

“El álbum no solo cumple con las tres funciones principales que Teresa Colomer (1999) propone para la literatura infantil: proporcionar el acceso al imaginario colectivo; dar a conocer los principales modelos literarios; y ser un instrumento de socialización. Además, a estas tres funciones se les puede añadir una cuarta ligada a la educación artística, es decir, al conocimiento de modos y medios de expresión visuales” (Fernández, 2015, p. 116).

En este sentido, el álbum cumple con una función educativa integral. Teniendo en cuenta que es “un tipo de libro en el que texto e ilustraciones se complementan para componer un relato integral, con una fuerte preponderancia gráfica que, mediante la lectura visual, incita al lector a

una interpretación narrativa que va más allá de las palabras” (Arellano, 2008, p.2), resulta entonces una herramienta práctica para fortalecer la conexión y el cuidado hacia el medio natural al ofrecer la flexibilidad necesaria para que cada lector interprete la narración a partir de sus propias experiencias, percepciones y contextos, favoreciendo la perspectiva lenta y sensible desde la cual el arte y la naturaleza buscan educar.

1.2 Objetivos

En respuesta a los déficits identificados, el presente Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo general diseñar una propuesta educativa dirigida a la primera infancia que, mediante el afecto y el arte, fomente una transformación en la percepción colectiva y en la práctica docente, orientándolas hacia una educación situada.

De manera más específica, se plantean los siguientes objetivos:

OE 1. Reconceptualizar el entorno natural como un espacio pedagógico que favorezca un aprendizaje situado y conectado con las realidades locales.

OE 2. Promover en la infancia experiencias de exploración, creatividad y reflexión que fortalezcan el vínculo sensible con el entorno natural.

OE 3. Desarrollar materiales educativos que impulsen el apego afectivo hacia el medio natural.

1.3 Necesidades y Aportación al Contexto Educativo

En su propuesta de pedagogía crítica del lugar, Gruenewald advierte que “la escuela, lejos de ser una institución neutral, es tanto síntoma como causa de una patología mayor al reproducir estructuras sociales y ecológicas insostenibles” (2003, p. 4). O, en otras palabras, aferrarse al aula como único espacio de aprendizaje refuerza un modelo educativo que, en lugar de transformar, contribuye a la degradación del mundo que habitamos y, en consecuencia, al deterioro de quienes lo habitamos. De este modo, la necesidad de la cual parte este TFG es la de frenar la lógica acelerada, de repensar dónde y cómo aprendemos.

Del mismo modo que no podemos aprender a montar en bicicleta solo leyendo sobre ello, muchos aprendizajes no pueden desarrollarse sin la mediación directa de los sentidos. Antes de

que cualquier conocimiento se almacene en nuestra mente, ha tenido que pasar, en algún momento, por alguno de los canales sensoriales. De este modo, “los sentidos son nuestra puerta al mundo, la vía para conocerlo, interpretarlo e interactuar con él” (Bueno, 2020, p.3). El arte es una forma de entender e interactuar con la realidad, donde los sentidos son esenciales para aprender, ya que requiere ver, oír, tocar, sentir y experimentar. En cuanto a su papel en la educación, el arte ha ido perdiendo protagonismo a demanda de una sociedad que prioriza respuestas únicas. En este vago contexto sobre el que nos posamos, el arte resulta incómodo porque abre espacios a la ambigüedad, la reflexión, sensibilidad y el pensamiento complejo. Mediante esta propuesta se intenta aprovechar el valor del arte como medio para expresar, cuestionar y dar nuevos sentidos a la relación con el entorno natural. El proceso creativo, en este caso, sirve como un reflejo de cómo desde la infancia se siente y entiende el mundo, pero también como una forma de abrirse a otras maneras posibles de habitarlo.

De igual manera, se hace necesario repensar desde donde se construye el aprendizaje. Los múltiples contextos que conforman nuestra realidad —el hogar como primer espacio de vinculación, la comunidad como red de relaciones y saberes compartidos, la naturaleza como entorno vivo que nos acoge, el espacio público como lugar de encuentro e intercambio— ofrecen oportunidades para aprender desde el sentir. Educar desde donde se está implica activar su potencial simbólico, tejido de memorias, prácticas y sentidos compartidos. El legado oral, corporal y material ha sido una de las principales vías a través de las cuales se han transmitido y conservado los saberes a lo largo del tiempo. Desde esta perspectiva, es importante dar valor a lo que aprendemos, no solo como un conjunto de contenidos que se deben imponer de forma unidireccional, sino como una forma de descubrir, aprender y resignificar lo que ya ocurre y existe a nuestro alrededor.

El dónde y cómo aprendemos está directamente ligado a cómo nos relacionamos con la realidad que nos rodea. En este sentido, el cuidado de nuestro entorno está profundamente conectado con una ética que condiciona nuestra manera de habitar el mundo y de relacionarnos. El social contexto actual, parece haberse perdido la dimensión ética al dejar de valorarse el sentido de comunidad y prevalecer el individualismo. Como advierten Verdera y Francés, “la cultura dominante, que es también la que tiende a enseñarse en las escuelas, exalta el valor de la

independencia entendida como autosuficiencia, al tiempo que se obvian las convicciones relacionadas con el sentido de comunidad y la búsqueda del bien común” (2011, p. 168).

Siguiendo esta lógica, el cuidado del entorno se convierte en una práctica moral individual domesticada: recoger la basura, no malgastar agua, cuidar las plantas del aula, etc. Acciones que, si bien pueden tener un valor, se reducen a un listado de buenas prácticas. Conviene, por tanto, situar la visión del cuidado desde el afecto, la pertenencia y la acción colectiva, partiendo de la premisa de que una transformación, más que esfuerzos individuales, requieren acciones conjuntas. Sin embargo, la lógica educativa ha ido creciendo cada vez más orientada hacia formas de enseñar que priorizan hacer mucho en poco tiempo, obtener resultados rápidos y formar para un mercado laboral cada vez más inestable y desconectado de las necesidades básicas de nuestra sociedad.

Desde una mirada modesta, este TFG trata de reivindicar un aprendizaje más pausado, sensible y situado, que permita reconectar con necesidades básicas formadas desde la infancia y que nos configuran como humanos: la necesidad de vínculo y pertenencia, de afecto y cuidado mutuo, de expresión y exploración, así como el deseo de comprender y dar sentido al mundo que habitamos.

2 Marco Teórico

2.1 Educación Situada desde la Primera Infancia y el Desarrollo Integral

Hablar de educación situada implica reconocer que el aprendizaje ocurre en un contexto social, cultural y afectivo concreto. Autores como Lave y Wenger consolidaron en 1991 este concepto, con la idea de que no existen saberes verdaderamente descontextualizados, sino que todo conocimiento por abstracto que sea tiene sentido dentro de un contexto específico. Según estos autores, conocer una regla no garantiza saber aplicarla si no se entiende el contexto donde se aplica.

En esta misma línea, se propone que el contexto no solo acompaña al conocimiento, sino que lo moldea y le da significado. Como afirman los propios Lave y Wenger, “la generalidad de cualquier forma de conocimiento siempre yace en el poder de renegociar el significado del

pasado y del futuro al construir el significado de las circunstancias del presente” (1991, p. 4). Es decir, una idea realmente toma valor cuando se enlaza con la experiencia vivida.

Entendido de este modo, aprender es habitar un espacio y relacionarse activamente con él. En una línea que se suma a esta visión de educar, Ruiz destaca que “practicar la educación situada supone visualizar, reconocer y valorar saberes y conocimientos vivos, corporeizados, jugados, habitados, experimentados local y *enactivamente* a través de las interacciones educativas en las que nos involucramos” (2022, p. 15). Así, entendemos que el aprendizaje se construye a partir de lo que hacemos, sentimos y compartimos dentro de un contexto que ya tiene una historia, unas formas de habitar y unos saberes acumulados. Es decir, aprendemos en relación con un legado cultural que nos antecede y que, al mismo tiempo, transformamos con nuestras propias experiencias.

Desde esta perspectiva, entendemos que el contexto no solo acompaña el desarrollo, sino que lo moldea. Tal como planteó Vygotsky (1978), el aprendizaje y el desarrollo cognitivo tienen un origen social, pues primero ocurre en la interacción con otros (nivel interpsicológico) y luego se internaliza (nivel intrapsicológico). La educación situada se basa en esta premisa al propiciar entornos donde el infante aprende participando activamente en comunidades de práctica, entendidas como contextos en los que el conocimiento se construye colectivamente a partir de la acción y la interacción. En los primeros años de vida, esta interacción es especialmente determinante, ya que “las condiciones ambientales a las cuales los niños están expuestos, inclusive la calidad de las relaciones y del universo lingüístico, literalmente ‘esculpen’ el cerebro en pleno desarrollo” (Irwin, et al., 2007, p. 7). De ahí que el desarrollo integral no pueda pensarse al margen del contexto, pues reconocer al infante como sujeto cultural activo implica considerar que está en constante diálogo con el medio que lo rodea, y que en ese intercambio va construyendo su identidad y su sentido de pertenencia. Como afirma López (2023), esta base identitaria incide directamente en el modo en que el niño se relaciona con los demás, organiza sus referentes, construye sus valores y proyecta su lugar en la comunidad (p. 160), dándole capacidad para actuar con propósito, lo cual es central en su desarrollo emocional, ético y social.

2.1.1 Definición de Entorno en el Marco de este Proyecto

A pesar de que la palabra entorno admite múltiples acepciones, este concepto no se limita a un único plano. Lo social, lo cultural, simbólico y emocional, entre otros, está entrelazado entre sí condicionando nuestra forma de entender el entorno que nos rodea. Sin perder de vista la complejidad de este entramado, en el marco de este proyecto se pone el foco sobre el entorno natural. Ahora bien, este entorno tampoco puede entenderse como un concepto uniforme, ya que su forma y significado varían según el contexto en el que se enmarca. Más allá de las características que hacen común a un entorno natural, este trabajo propone comprenderlo como un tejido vivo de relaciones.

Esta idea implica, por un lado, reconocer que dicho tejido está formado por múltiples elementos interconectados, donde cada componente, incluidas nuestras propias actitudes, influyen sobre el conjunto. Es decir, todo está relacionado, y las partes no pueden desvincularse del todo al que pertenecen. Por otro lado, entender el entorno como algo vivo implica reconocer su capacidad de transformación. Cada interacción que establecemos con él modifica tanto nuestra percepción como su significado, generando un espacio que no es cambiante únicamente en lo físico, sino también en lo simbólico y emocional.

Así, la concepción del entorno natural que se propone en este proyecto enfatiza la conexión afectiva entre la naturaleza y los sujetos que interactúan con ella que, a su vez está mediada por las dimensiones sociales y culturales que preceden al sujeto tales como las redes de interacción social, códigos culturales compartidos, emociones experimentadas y significados simbólicos construidos colectivamente. De este modo, el entorno natural, tal como entiende la educación situada los espacios de aprendizaje, no tiene un significado fijo, sino que cobra sentido a través de las relaciones que establecemos con él. Es decir, es en la forma en que lo habitamos, lo sentimos y lo interpretamos donde la naturaleza se convierte en algo significativo para cada sujeto. De su parte, la naturaleza además de acompañar los procesos de aprendizaje los despierta y predispone, ya que ofrece experiencias vivas, emocionales y sensoriales que provocan el explorar, preguntar y conectar con este entorno desde el vínculo afectivo.

2.2 Perspectivas Pedagógicas

La pedagogía se concibe como el análisis metódico de los procesos educativos y formativos de las personas, los cuales ocurren en una variedad de entornos socioculturales que trascienden el ámbito escolar; en esta línea, Aristizábal (2006) la describe como un campo del saber con múltiples dimensiones, este saber permite, por un lado, explicar y comprender las prácticas educativas de los distintos actores, especialmente de los docentes. Por otro, problematiza el rol y los aportes de las instituciones educativas en la formación de individuos para sociedades concretas. Así, este saber ayuda a reconocer de qué manera se han configurado las prácticas formativas a lo largo del tiempo y ofrece la posibilidad de transformar la manera en que las personas se vinculan con su entorno social y la realidad que les rodea.

Los elementos pedagógicos dentro de la enseñanza y el aprendizaje se vinculan con la forma en que los saberes de diversas culturas son conceptualizados, aplicados y puestos a prueba, donde se pone de relieve una dualidad que abarca tanto "los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura" (Zuluaga et al., 2011, p. 36).

Por esta razón, la práctica pedagógica debe otorgar un rol protagónico al estudiante, viéndolo como un agente activo en la construcción y reinterpretación del conocimiento. El propósito de la educación, entonces, es facilitar que los estudiantes alcancen su pleno desarrollo como personas, fomentando su libertad y autonomía, no para aislarlos, sino para motivarlos a asimilar la cultura de su sociedad. Este proceso debe habilitarlos para examinar, clarificar y aplicar los valores de manera contextualizada, tanto para su beneficio personal como para el de su comunidad, actuando siempre con libertad de pensamiento.

En consecuencia, la labor pedagógica del docente debe orientarse a la creación de espacios donde los propios alumnos puedan edificar sus conocimientos y encontrar soluciones a sus interrogantes, causando la resolución de problemas en un marco de colaboración (Castro, 2019). En este sentido, la calidad de la enseñanza no solo depende de la interacción en el aula, sino también de aspectos como el número de estudiantes que atiende cada profesor, los métodos y recursos utilizados, la motivación docente y el tiempo dedicado a la preparación de las clases.

En el plano cognitivo, se propone que los estudiantes comprendan las características de un sistema democrático, incluyendo su estructura institucional y legal como base para el ejercicio ciudadano. No obstante, este proceso exige una reflexión sobre su propia base de conocimiento. Bedoya (2003) subraya que un proceso pedagógico auténtico es inviable sin una discusión sobre su propia naturaleza. Es indispensable reflexionar sobre las acciones que se realizan, el significado de los conceptos utilizados, los supuestos de partida y las preconcepciones de los estudiantes, todo ello en función del paradigma de conocimiento que se adopte para validar la experiencia de aprendizaje.

En cuanto al paradigma conductista, a principios del siglo XX, la psicología buscaba establecerse como una ciencia compleja, y para ello necesitaba un objeto de estudio medible y observable. En este contexto emerge el conductismo, una corriente que rechaza el estudio de los procesos mentales internos por considerarlos inaccesibles a la observación directa, una "caja negra" inescrutable. La atención se vuelca por completo hacia la conducta manifiesta. El aprendizaje, desde esta óptica, es definido como un cambio relativamente permanente en el comportamiento que resulta de la experiencia (Watson, 1913).

El condicionamiento clásico, investigado inicialmente por Ivan Pavlov, (2010) sentó algunas de las bases, en sus experimentos con perros, demostró cómo un estímulo neutro podía llegar a provocar una respuesta natural al ser asociado repetidamente con un estímulo que ya la generaba, este mecanismo de asociación de estímulos, aunque explicaba ciertos aprendizajes reflejos, resultaba insuficiente para dar cuenta de la complejidad del comportamiento voluntario.

Fue Burrhus Frederic Skinner (1953), quien llevó el conductismo a su máxima expresión con el desarrollo del condicionamiento operante. Para él, la conducta de un organismo es moldeada y mantenida por sus consecuencias. Una conducta seguida de una consecuencia positiva (un reforzador) tiene más probabilidades de repetirse en el futuro, mientras que una conducta seguida de una consecuencia negativa (un castigo) o de ninguna consecuencia tenderá a extinguirse. El foco se desplaza del estímulo que precede a la conducta (como en el condicionamiento clásico) a la consecuencia que la sigue.

La aplicación de estos principios en el aula dio forma a la llamada "enseñanza programada", donde el conocimiento se descompone en pequeñas unidades de información que

se presentan al estudiante de manera secuencial, cada respuesta correcta es inmediatamente reforzada, usualmente con una felicitación o el acceso al siguiente nivel de información; el error es visto como una falla en el diseño del programa de instrucción, no del estudiante, y se busca minimizarlo a través de un diseño instruccional meticuloso. En este modelo, el docente asume un rol de ingeniero conductual encargado de diseñar y gestionar las contingencias de reforzamiento, y el estudiante se concibe como un organismo que responde a los estímulos de su ambiente, con un repertorio conductual moldeado desde el exterior (Skinner, 1968).

Las críticas al conductismo no tardaron en surgir, se le criticó por su percepción mecanicista y reduccionista del ser humano, al pasar por alto completamente la cognición, la motivación inherente, la creatividad y el razonamiento crítico; la principal objeción era que, al enfocarse solamente en lo perceptible, ignoraba la abundancia de la vida mental que se encuentra entre el estímulo y la respuesta. Como indicó Chomsky (1959) en su famosa crítica a la obra de Skinner, *Verbal Behavior*, el conductismo no pudo justificar de manera adecuada la adquisición del lenguaje y otras habilidades cognitivas complejas que parecen necesitar estructuras mentales innatas.

Hacia mediados del siglo XX, un creciente número de psicólogos y teóricos comenzaron a sentir que el conductismo ofrecía un panorama incompleto, el desarrollo de la cibernética, la teoría de la comunicación y la ciencia de la computación proporcionó una nueva y poderosa metáfora para entender la mente: el ordenador, este cambio de enfoque, conocido como la revolución cognitiva, volvió a colocar los procesos mentales en el centro del estudio del aprendizaje (Gardner, 1985).

Jean Piaget, biólogo de formación, dedicó su vida a estudiar el desarrollo del pensamiento en los niños. Para Piaget (1952), la inteligencia es una forma de adaptación al medio. El desarrollo cognitivo ocurre a través de la interacción del niño con su entorno, en un esfuerzo constante por encontrar un equilibrio (equilibración) entre dos mecanismos: la asimilación y la acomodación. La asimilación ocurre cuando un niño incorpora nueva información a sus esquemas mentales existentes. La acomodación es el proceso de modificar los esquemas existentes para poder incorporar nueva información que no encaja. Este proceso de reestructuración constante es el motor del desarrollo intelectual, que según Piaget (1964) avanza

a través de una secuencia de estadios universales (sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales).

La pedagogía piagetiana promueve el aprendizaje por descubrimiento; el docente no debe transmitir el conocimiento de forma directa, sino crear ambientes de aprendizaje ricos y estimulantes que provoquen desequilibrios cognitivos en los estudiantes, donde se les debe permitir explorar, manipular objetos, experimentar y cometer errores, ya que estos son oportunidades para la reestructuración de sus esquemas. Mientras que acompaña y guía el proceso, observando y apoyando cómo los estudiantes construyen sus propias soluciones.

En contraposición, Vygotsky (1978), presentó una perspectiva del constructivismo que destaca la dimensión social y cultural del proceso de aprendizaje. Según este escritor, los procesos psicológicos avanzados (tales como el razonamiento abstracto o el lenguaje) no surgen en el individuo en solitario, sino en la interacción social. El desarrollo cognitivo es un proceso de asimilación de las habilidades culturales (principalmente el lenguaje) que se obtienen mediante la interacción con otros, y en este contexto, el aprendizaje precede al desarrollo.

Otra perspectiva que va más allá de los procesos cognitivos individuales o colectivos es la pedagogía crítica. Esta corriente, influenciada por la tradición marxista y los planteamientos de la Escuela de Frankfurt, sostiene que la educación nunca es neutral, sino que siempre está atravesada por relaciones de poder. Desde este enfoque, la práctica educativa puede servir tanto para reproducir las desigualdades sociales como para cuestionarlas y convertirse en una vía hacia la emancipación.

Desde esta perspectiva crítica, emerge la pedagogía del lugar, que amplía el foco hacia el entorno en el que tiene lugar el aprendizaje. No se trata solo de aprender *en* un contexto, sino de aprender *desde* y *para* el lugar que habitamos. En palabras de Gruenewald (2003), esta propuesta apuesta por "rehabitar" el entorno de forma consciente, a través de dos procesos clave: la decolonización, entendida como la revisión de aquellas ideologías educativas que han negado o instrumentalizado los saberes locales; y la reinhabitación, que según Orr implica "reeducar a las personas en el arte de vivir bien donde están" (citado como Gruenewald, 2003, p. 9). De este modo, se plantea una educación situada, comprometida con el territorio y orientada al fortalecimiento del sentido de pertenencia.

En esta línea, Sobel (2004) plantea que cuando la educación se ancla en el entorno local, ayuda a desarrollar compromiso. Al aprender en contextos conocidos, los estudiantes pasan de simplemente estudiar sobre su comunidad a asumir una actitud activa respecto a ella. De manera similar, la enseñanza artística puede potenciar esta implicación cuando facilita la transferencia del aprendizaje, lo que Eisner (2002) denomina transferencia distal, que implica la capacidad de aplicar habilidades y conocimientos adquiridos en el aula a contextos diversos y alejados del entorno de aprendizaje original, favoreciendo una visión más clara de su entorno y su participación en él.

Ahora bien, algunas voces teóricas han ampliado esta mirada al sostener que no basta con habitar un lugar para establecer un vínculo con él. Ese vínculo requiere una disposición sensible y ética, que puede encontrarse en enfoques como el de las prácticas sensibles, donde la atención, la escucha, el cuerpo y la emoción se convierten en formas de conocimiento tan válidas como la razón. Estas ideas se inscriben en la tradición de la ética del cuidado, que sostiene que la educación implica una atención deliberada y sensible hacia el otro. Desde esta perspectiva, el cuidado no se impone ni se transmite mediante la obligación, sino que emerge del afecto y de relaciones caracterizadas por la cercanía, la atención y la conexión emocional. En consecuencia, cuidamos aquello que amamos, y amamos aquello con lo que nos sentimos vinculados.

Desde esta mirada, la ecofeminismo aporta claves fundamentales al cuestionar la separación entre naturaleza y cultura, o entre razón y cuerpo, impuesta por la tradición occidental. Tal y como señala Yayo Herrero, la ecofeminismo “permite reconocernos, situarnos y comprendernos mejor como especie” (2015, p. 3). Bajo esta visión, fomentar un vínculo afectivo con el entorno no es solo una cuestión emocional, sino también ética. Implica reconocernos como parte de una red de relaciones que nos sostienen y que, en reciprocidad, también debemos cuidar.

El escenario de las perspectivas pedagógicas muestra un campo dinámico y en constante reflexión, el recorrido desde el conductismo hasta las pedagogías críticas evidencia una progresiva complejización en la forma de entender al ser humano que aprende; se ha transitado desde una visión del alumnado como un organismo pasivo moldeado por fuerzas externas, hacia un procesador activo de información, para llegar a concebirlo como un constructor de

significados en un contexto social y, finalmente, como un agente crítico capaz de transformar su realidad.

2.3 Primera Infancia y Construcción del Vínculo Afectivo

El vínculo y el apego en los primeros años de vida forman la base para el desarrollo emocional, social y cognitivo de un niño, las interacciones entre un niño y sus cuidadores, generalmente en los primeros años de vida, dan forma a la forma en que el niño se ve a sí mismo, a los demás y al mundo que lo rodea. Comprender la importancia del vínculo y el apego tempranos es importante para los padres, cuidadores y educadores, ya que influye directamente en la salud mental de un niño, su capacidad para formar relaciones y su bienestar general a lo largo de la vida (Dunn, 2002).

El vínculo se refiere a la conexión emocional que se forma entre un padre o cuidador y un recién nacido. Por lo general, comienza inmediatamente después del nacimiento cuando los padres y los bebés experimentan un contacto físico y emocional cercano. Este vínculo se caracteriza por sentimientos de amor, protección y cuidado que los padres brindan instintivamente para garantizar la supervivencia y el bienestar del niño (Buitrago y Bernal, 2021).

El apego, por otro lado, es la relación emocional que un niño desarrolla con sus cuidadores principales, generalmente formada durante los primeros años de vida. Si bien el vínculo suele ser inmediato, el apego se desarrolla con el tiempo a través de interacciones consistentes, receptivas y enriquecedoras entre el niño y sus cuidadores. Un apego fuerte y seguro proporciona a los niños una sensación de seguridad y protección, que es esencial para un desarrollo saludable (McGlone y Rankin, 2025).

El reconocido psicólogo británico John Bowlby, considerado el progenitor de la teoría del apego, destacó que la primera interacción de un niño con su tutora funciona como un referente para relaciones futuras; sostenía que la calidad del apego inicial impacta en el autoconcepto de un niño, su habilidad para manejar sus emociones y su habilidad para establecer relaciones interpersonales sanas (Van der Horst et al., 2024).

El vínculo temprano entre un cuidador y un niño juega un papel importante en la configuración de varios elementos del desarrollo infantil (Barnett et al., 2022; Gee y Cohodes, 2021):

a) Desarrollo emocional:

Los niños con apegos seguros se sienten seguros, amados y valorados, esta seguridad emocional les permite desarrollar la autoestima y la confianza en sí mismos. Los niños con apego seguro pueden regular mejor sus emociones porque han aprendido de sus cuidadores cómo calmarse cuando están molestos:

- Regulación de las emociones: cuando los cuidadores responden de manera constante y cálida a la angustia de un niño, aprende a confiar en que se satisfarán sus necesidades emocionales; con el tiempo, desarrollan estrategias para lidiar con sus emociones de manera saludable, esta capacidad de regular las emociones es importante para controlar el estrés, la ansiedad y la frustración más adelante en la vida.
- Desarrollo de la empatía: los niños que experimentan un cuidado cálido y receptivo tienen más probabilidades de desarrollar empatía, aprenden a reconocer y responder a las emociones de los demás, lo cual es importante para formar relaciones significativas.

b) Desarrollo social:

Las relaciones de apego enseñan a los niños cómo interactuar con los demás. Un apego seguro ayuda a los niños a desarrollar las habilidades sociales necesarias para construir relaciones saludables fuera de la familia, como con compañeros, maestros y otros adultos.

- Confianza y seguridad: los niños que experimentan un cuidado constante y amoroso aprenden a confiar en los demás y esperan interacciones positivas. Este sentido de confianza se extiende a sus amistades y relaciones sociales, lo que les permite relacionarse con los demás con confianza.
- Habilidades de comunicación: los cuidadores que se comunican con atención y capacidad de respuesta con sus hijos los ayudan a desarrollar habilidades lingüísticas y de comunicación, estas conversaciones tempranas, incluso antes de que el niño pueda hablar, sientan las bases para una comunicación efectiva más adelante en la vida.

c) Desarrollo cognitivo:

El apego afecta no solo el desarrollo emocional y social, sino también el desarrollo cognitivo; los niños que se sienten seguros y apoyados tienen más probabilidades de explorar su entorno, lo que promueve el aprendizaje y el crecimiento intelectual.

- Exploración y aprendizaje: los niños con apego seguro se sienten seguros para explorar su entorno porque saben que tienen una "base segura" a la que regresar si es necesario, esta exploración es esencial para el desarrollo cognitivo, ya que permite a los niños aprender sobre el mundo a través de prueba y error, curiosidad y descubrimiento.
- Desarrollo del cerebro: el cuidado positivo y receptivo en los primeros años contribuye al desarrollo saludable del cerebro, los estudios han demostrado que la crianza constante en los primeros años tiene un impacto positivo en el desarrollo de las vías neuronales que influyen en el aprendizaje, la memoria y la regulación emocional.

El desarrollo de un apego afectivo seguro hacia las figuras cuidadoras sienta las bases para la disposición a explorar el entorno y relacionarse con él. En este sentido, las personas adultas que acompañan a la infancia ya sean docentes, familiares u otros referentes, actúan como mediadoras en la relación con el mundo natural, y su mirada condiciona en gran medida la forma en que niños y niñas se vinculan con él. Si el entorno se presenta como un lugar de calma, juego, cuidado y descubrimiento, es más probable que se genere un vínculo positivo y duradero. Por el contrario, si se transmite distancia, temor o indiferencia hacia la naturaleza, esta será percibida como un espacio hostil.

Así, de forma similar al vínculo con las figuras cuidadoras, el apego hacia el entorno natural también se construye a partir de experiencias relacionales y afectivas. Se entiende de este modo que no surge a través de una conexión automática, sino de una relación que se cultiva con el tiempo, a través de la presencia, la atención y la continuidad. Las exploraciones libres, el juego espontáneo, la contemplación o el contacto directo con los elementos naturales son experiencias que permiten establecer lazos emocionales con el entorno.

En definitiva, cuidar la relación entre la infancia y el entorno implica, ante todo, acompañar ese encuentro de manera consciente. Dado que el aprendizaje por imitación es fundamental en el desarrollo infantil, integrar la naturaleza en nuestras prácticas diarias,

presentándola como una fuente de asombro y disfrute, resulta clave para ofrecer un modelo positivo.

2.3.1 El Arte como Medio de Expresión, Exploración y Sensibilización

El arte representa un fenómeno humano universal y polifacético que engloba una variedad de disciplinas, como son las artes escénicas (música, danza, teatro), las artes visuales (pintura, escultura, fotografía), la literatura (poesía, narrativa) y la arquitectura, entre otras manifestaciones que fusionan destreza, imaginación y un objetivo estético. La UNESCO (2006) identifica esta diversidad como un elemento importante del legado cultural inmaterial de la humanidad, subrayando que las prácticas artísticas son esenciales para la identidad y el recuerdo de las comunidades.

Los expertos en educación argumentan que las artes son un medio óptimo para afianzar experiencias de aprendizaje intensas e inclusivas, esto se atribuye a su habilidad para incorporar diversas formas de inteligencia y variados estilos de aprendizaje, superando las restricciones de los enfoques únicamente lingüísticos o lógico-matemáticos (Eisner, 2003; Gardner, 1985). Al funcionar por medio de diversos sistemas simbólicos, las artes posibilitan que las personas representen y difundan sus interpretaciones del mundo de formas que frecuentemente el lenguaje convencional no logra capturar. Según sostiene Eisner (2015), las artes instruyen a los alumnos a hacer valoraciones de relaciones cualitativas, una destreza crítica en un mundo complejo.

Aparte de su papel educativo, el arte es un medio vital de comunicación y generación de sentido. En su trabajo, Langer (1950) sostiene que el arte es la generación de manifestaciones simbólicas de la emoción humana. En contraposición al lenguaje discursivo, que se organiza de manera lógica, el arte expresa la vida interior, las emociones y sensaciones que resultan complejas de identificar.

Desde las obras de arte rupestre hasta los dispositivos digitales, el arte ha funcionado como un registro de la vivencia humana, ofreciendo un extenso registro para la interpretación histórica y cultural. Esta habilidad para registrar y comunicar la vivencia transforma al arte en un enlace entre culturas y generaciones (Zaidel, 2020).

En su núcleo, el arte es una manifestación que se manifiesta a través de una forma (Langer, 1950). El artista, como manifestación, convierte sus percepciones, pensamientos y

sentimientos en una obra palpable, intentando otorgar significado a su ambiente y a sus experiencias, este procedimiento no es simplemente catártico, sino de carácter cognitivo profundo. Como indica Dewey (1938) en el arte como experiencia, un trabajo artístico no es un elemento inmóvil, sino una vivencia dinámica que se gesta en la interacción entre el autor, la obra y el público, para que la comunicación artística sea eficaz, el espectador necesita involucrarse de manera activa, dispuesto a comprender y a ser influenciado por la obra.

Esta habilidad para impactar al espectador es lo que otorga al arte su capacidad de concienciación, al exponer realidades desde puntos de vista innovadores y llenos de emoción, el arte tiene el potencial de cuestionar prejuicios, modificar percepciones y promover la empatía. Nussbaum (1995) argumenta que, por ejemplo, la imaginación literaria es un componente importante de la racionalidad moral, pues facilita entender las situaciones y emociones de individuos muy distintos entre sí; de esta forma, las artes no solo reflejan el mundo, sino que también tienen el potencial de intervenir en él, educando y movilizándolo a los espectadores de una forma que los discursos políticos o informativos rara vez consiguen (Zaidel, 2020).

En concreto, el arte es un idioma del espíritu que posibilita a las personas manifestar y valorar tanto la universalidad como la singularidad de la vivencia humana; surge de las complejidades de la vida y de la constante búsqueda de sentido, proporcionando un canal para establecer una conexión con otros a un nivel profundo. Al emplear la creatividad para aclarar lo incierto y moldear nuestras emociones, las artes se muestran como una labor esencial para el crecimiento integral del individuo y para la vitalidad de la cultura.

2.4 El Álbum Ilustrado como Recurso Pedagógico Sensible y Contextualizado

El álbum ilustrado es una categoría específica de libro donde la narración se construye a través de una interdependencia entre el código verbal y el código visual y lejos de ser un simple libro con dibujos, teóricos como Nodelman (1988) lo consideran un género con sus propias reglas, donde la historia completa emerge de la interacción y, a menudo, de la tensión entre lo que las palabras dicen y lo que las imágenes muestran. El significado se construye en los espacios que el lector debe llenar entre ambos lenguajes.

Existen diversas aproximaciones para definirlo como Nikolajeva y Scott (2006) explican que la relación entre texto e imagen puede ser de varios tipos: simétrica (la imagen y el texto

cuentan lo mismo), complementaria (cada uno aporta información que el otro omite) o contrapuntual (texto e imagen se contradicen, generando ironía o una capa de significado más profunda). La esencia del álbum reside en esta sinergia, donde el todo es siempre mayor que la suma de sus partes. Por ello, la ausencia de uno de los dos códigos haría que la narración colapsara o cambiara por completo.

Para entender su funcionamiento, se pueden analizar sus componentes constitutivos, que operan de manera unificada. Bader (1976) indicó que un álbum es texto, ilustraciones, diseño total; esta idea subraya que no se pueden separar los elementos, ya que todos contribuyen a la experiencia narrativa. Estos componentes son los descritos a continuación:

- El texto y la imagen: estos dos elementos forman el núcleo narrativo. Primero, el texto en un álbum suele ser breve y conciso, con un ritmo y una sonoridad que lo hacen idóneo para la lectura en voz alta, su función no es describirlo todo, sino ofrecer un anclaje para que la ilustración pueda expandir el universo de la historia (Goldman, 2016).
- La imagen, por su parte, no se limita a decorar o representar literalmente el texto; el ilustrador actúa como un coautor que establece la atmósfera, define a los personajes, introduce subtramas y aporta información que el texto calla, es en la imagen donde reside gran parte de la carga emocional y simbólica de la obra (Shulevitz, 1985).
- La secuencialidad y el soporte material: el álbum es un objeto físico, y su diseño es parte integral del relato. El formato, las guardas, la tipografía y la maquetación son decisiones que afectan a la interpretación. La secuencialidad se manifiesta en el acto de pasar la página, un gesto que crea ritmo, sorpresa y suspense. (Zaparaín y González, 2010).
- El flujo narrativo depende de esta progresión ordenada de escenas, donde la composición de cada doble página y la transición entre una y otra son herramientas narrativas de primer orden (Shulevitz, 1985).

Esto es lo que diferencia al álbum ilustrado de otros libros que incluyen imágenes. En un relato ilustrado convencional, las ilustraciones generalmente desempeñan un papel ornamental o representativo de un texto que mantiene independencia narrativa. Por su parte, en el álbum, el texto y las imágenes son inseparables; se requieren entre sí para que la historia se manifieste en su máximo esplendor.

Para que un material didáctico contribuya realmente a un aprendizaje transformador, es importante que sea sensible y contextualizado. Esto implica que esté en sintonía con su realidad cotidiana y que invite a interpretarla, sentirla y cuidarla. Por tanto, un material sensible no trata de imponer miradas, sino que ofrecer estímulos para abrir preguntas y activar la imaginación. En este sentido, un material didáctico bien planteado puede facilitar la creación de un vínculo afectivo con lo que se está conociendo puesto que no trata de “aprende sobre”, sino que invita a construir el conocimiento desde la forma única en que el lector se aproxima e interpreta lo que se le presenta.

Sin embargo, la potencialidad del material no se activa por sí sola. El papel del educador se convierte de nuevo en mediador de la experiencia. Es quien acompaña, observa, interpreta y propone formas de relacionarse con ese recurso, acompañando y orientando la mirada del infante desde un compromiso pedagógico por cultivar la sensibilidad, el goce estético, la capacidad de cuestionar lo dado y de establecer vínculos.

3 Contextualización

Se presenta a continuación un contexto posible, tanto del centro como del alumnado, que sirva como referencia para el desarrollo de la propuesta en una futura intervención educativa.

3.1 Contextualización de Centro

Respecto al tipo de centro, si bien la propuesta podría desarrollarse tanto en contextos rurales como urbanos, se considera especialmente relevante su aplicación en escuelas urbanas dado que el contacto directo con la naturaleza suele estar más limitado, por lo que el proyecto busca precisamente acercar al alumnado a experiencias conectadas con la realidad del medio natural. Así bien, se plantea su desarrollo en una escuela pública de Educación Infantil (2º ciclo), con aulas de baja ratio para facilitar un acompañamiento más individualizado. Las aulas se plantean mixtas en cuanto a género, culturas, niveles socioeconómicos, etc., favoreciendo la cooperación y el aprendizaje desde distintas perspectivas.

Entre las infraestructuras se plantean espacios versátiles que permitan trabajar de forma individual o grupal, así como el acceso a espacios naturales y salidas al entorno cercano. De

igual forma, se plantea la incorporación de materiales alternativos, complementando los recursos educativos tradicionales para enriquecer el proceso de aprendizaje.

Por último, con relación al equipo docente, se requiere personal comprometido con la educación vivencial y la mediación artística, capaz de acompañar y favorecer los procesos creativos y emocionales del alumnado. Asimismo, a nivel de centro, es necesario que exista apertura hacia proyectos innovadores y se fomente la colaboración activa con las familias, reconociendo su papel fundamental para fortalecer el vínculo entre el entorno cercano y el proceso de aprendizaje. Las características pedagógicas idóneas se fundamentan en metodologías activas, el juego, el descubrimiento y el aprendizaje vivencial, en coherencia con un enfoque de educación integral.

3.2 Contextualización del Alumnado

La etapa idónea para el desarrollo del proyecto se plantea entre el segundo y tercer curso de educación infantil, es decir, entre los 4 y 5 años. Esta etapa se considera especialmente adecuada, ya que corresponde con un momento clave en el desarrollo infantil, caracterizado por importantes avances en el lenguaje oral, el inicio de la autonomía personal, una creciente exploración sensorial del entorno y el desarrollo del pensamiento simbólico. Gracias al desarrollo de estas capacidades, se favorece una participación más activa en la propuesta que se plantea.

No obstante, las diferencias en el nivel de desarrollo no suponen un problema, ya que el proyecto respeta y apoya tanto el crecimiento individual como el trabajo en grupo. Se atienden necesidades comunes del alumnado, como el desarrollo del sentido de pertenencia, la autonomía, el respeto por los demás y por el entorno, así como la capacidad de observar y crear. Por parte del alumnado, se requieren de intereses propios de la infancia, como la curiosidad, interés por el juego, el deseo de explorar y expresarse.

4 Propuesta: Proyecto de Integración del Área Artística

4.1 Presentación de la Propuesta

La propuesta que se presenta a través del siguiente trabajo se estructura en dos partes. La primera de ellas consiste en la puesta en práctica de una propuesta didáctica experimental fuera del ámbito educativo, donde se propone resignificar los espacios desde los cuales se educa. Para ello, se recurre al medio natural como dinamizador del proceso educativo y el arte como canal para comunicar y vincularse. Así pues, la propuesta busca promover una educación más vivencial conectada con las necesidades del alumnado. Al mismo tiempo, se plantea como objetivo reforzar el vínculo con el entorno, entendiendo este como un eje transversal para el desarrollo de una ciudadanía más consciente. Para ello, se adopta un enfoque metodológico basado en metodologías activas, con especial atención al juego.

La segunda parte de la propuesta se desarrolla en base a la recopilación de registros, materiales y reflexiones de la primera propuesta desarrollada. Por lo tanto, se propone la creación de un álbum ilustrado como recurso didáctico que permita trasladar la esencia de la primera propuesta al contexto del aula. Así, el uso del álbum se plantea como recurso para acompañar y orientar prácticas docentes conscientes del contexto, facilitando la interacción entre el alumnado y el entorno natural como parte del proceso de aprendizaje de contenidos esenciales.

4.2 Fundamentación Didáctica de la Propuesta

4.2.1 *Marco Legislativo y Normativo*

El proyecto se apoya sobre un marco legal compuesto por distintas normativas que se organizan de forma jerárquica. En primer lugar, se tienen en cuenta las directrices generales de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), que rige el sistema educativo en todo el territorio español. A continuación, se considera el Real Decreto 95/2022, que establece las enseñanzas mínimas de la etapa de Educación Infantil. A nivel autonómico, se incluye la Orden ECD/853/2022, que regula esta etapa educativa en Aragón, y la Orden ECD/913/2023, centrada en la atención a la diversidad. Además, el proyecto sigue también las orientaciones de propuestas internacionales como la Agenda 2030, que promueve una educación inclusiva y sostenible. De igual modo, se

tienen en cuenta las orientaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desde las cuales se ofrecen múltiples formas de acceso, representación y expresión ante la diversidad del alumnado.

Por su parte, la LOMLOE establece que la finalidad de la etapa de Educación Infantil es “contribuir al desarrollo físico, afectivo, social, cognitivo y artístico del alumnado, así como la educación en valores cívicos para la convivencia” (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, p. 122885). Para lograrlo, se propone ofrecer “experiencias de aprendizaje emocionalmente positivas, las actividades y el juego y se aplicarán en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima e integración social y el establecimiento de un apego seguro” (p. 122885).

Concretamente, el Real Decreto establece las tres áreas con el fin de organizar y guiar el proceso educativo. Entre ellas, se reconoce el valor educativo del entorno natural desde el área de Descubrimiento y Exploración del Entorno (DEE), pues, se presenta como el espacio desde el cual se desarrollan aprendizajes y que, a la vez, se convierte en objeto de estudio y descubrimiento entendiéndose así “el medio físico y natural como la realidad en la que se aprende y sobre la que se aprende” (Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, p. 14581). Por otro lado, desde el área de Comunicación y representación de la Realidad (CRR), el arte en sus formas musical, plástica y corporal se presentan como “cauce diferente, variado y flexible para expresarse y relacionarse con el mundo exterior con mayor libertad” (p. 14587). Estas formas abren la puerta a diferentes formas de comunicarse, favoreciendo la expresión personal, la comprensión del entorno y la interacción con los demás. Por tanto, dado que la curiosidad innata de la etapa por sí misma ya predispone al aprendizaje, se considera oportuno que este proceso sea acompañado ofreciendo las herramientas idóneas para fortalecerlo.

Por otra parte, desde el anexo III dedicado a orientaciones didácticas, la Orden ECD/853/2022 aporta que “además de las experiencias sociales, interactuar con diversos materiales es muy enriquecedor para el alumnado, no solo con juegos y juguetes, sino con diversidad de elementos de la vida cotidiana y del entorno que nos rodea, acercando también de ese modo a los niños y a las niñas a la naturaleza” (p. 20846).

La Orden ECD/913/2023, de 11 de julio, refuerza un enfoque pedagógico centrado en el desarrollo integral y la creación de entornos de aprendizaje inclusivos y contextualizados. Entre sus principios se establece la necesidad de una atención personalizada, la importancia de generar experiencias significativas, así como el deber de responder a la diversidad del alumnado desde propuestas abiertas y flexibles.

Desde esta perspectiva, el entorno natural se convierte en un buen espacio para cumplir estos principios al ofrecer la vuelta a una forma más orgánica de aprender, que reduce barreras que en muchos casos se hacen visibles dentro del aula tradicional. Una idea clave para comprenderlo la aporta Sensat al reflexionar sobre la escuela al aire libre:

Es la adaptación lo que se necesita al volver al medio del cual nunca deberíamos habernos alejado y es la adaptación lo que disminuye y reduce los obstáculos que se suponen en la escuela pasa por este periodo de adaptación, entreteniéndose con las piedras, el agua, recogiendo pequeños frutos y desentendiéndose, algunos por completo, de todo trabajo escolar (2020, p.156).

Así, esta autora nos recuerda que la naturaleza se convierte en un espacio donde desaparecen muchas de las barreras que a menudo imponen la escuela. Por lo tanto, las dificultades no tienen que ver en muchas ocasiones con la capacidad sino en cómo está organizada la enseñanza. Entendiendo el juego y la exploración del medio natural no como una pérdida de tiempo, sino como una forma válida de aprender respetando los ritmos individuales.

4.2.2 Marco Curricular

4.2.2.1 Objetivos de Etapa.

Tomando como base los objetivos generales de etapa establecidos por el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, que actúan como punto de partida para la planificación de actividades, se detallan a continuación los objetivos de aprendizaje de la propuesta:

Tabla 1*Objetivos generales de etapa y de aprendizaje*

Objetivos generales de etapa	Objetivos aprendizaje
a) Conocer su propio cuerpo y el de las otras personas, así como sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.	Fomentar la exploración y el reconocimiento de las capacidades de su cuerpo a través del movimiento libre y la interacción con el entorno natural, promoviendo el respeto hacia la individualidad dentro del grupo.
b) Observar y explorar su entorno familiar, natural, cultural y social.	Incentivar la observación activa y la exploración sensorial del entorno, favoreciendo la curiosidad por los elementos naturales y culturales del territorio y promoviendo un vínculo afectivo con el entorno cercano.
c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.	Promover la autonomía durante la manipulación y transformación de materiales naturales, fomentando la toma de decisiones y el desarrollo de iniciativas individuales y grupales en el espacio natural.
d) Descubrir, nombrar y desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas.	Facilitar la identificación y expresión de emociones vinculadas a la experiencia, potenciando la sensibilidad afectiva hacia el medio y la construcción de vínculos emocionales con el espacio.
e) Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia.	Fomentar la convivencia respetuosa y empática en las actividades, favoreciendo la cooperación y escucha activa.
f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.	Estimular la expresión creativa y comunicativa a través del lenguaje plástico, caporal y oral.
g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectura y la escritura.	Fomentar la clasificación básica de colores y el reconocimiento de letras a través de símbolos.
h) Desarrollar las conductas motrices a través de las actividades físicas y artístico expresivas.	Favorecer el desarrollo motriz y la coordinación a través del movimiento en el entorno.
i) Promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que fomentan la igualdad entre hombres y mujeres.	Impulsar una educación igualitaria, promoviendo la participación equitativa de los participantes.

4.2.2.2 Saberes Básicos.

Este proyecto aborda de forma integrada saberes básicos de las tres áreas del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil, establecidos por el currículo oficial de la Comunidad Autónoma de Aragón. Se especifican a continuación:

Tabla 2*Saberes básicos*

Área Crecimiento en Armonía (CA)		
Saber básico	Conocimientos, destrezas y actitudes	Vinculación con el proyecto
A. El cuerpo y el control progresivo del mismo	Los sentidos y sus funciones. El cuerpo y el entorno. La sensación y la percepción.	Trabajado a través de la exploración sensorial de materiales y otros elementos presentes en el entorno natural.
	El juego como actividad placentera y fuente de aprendizaje.	La experiencia lúdica de plantea como eje de la propuesta, desde la activación hasta el cierre.
	Progresiva autonomía en la realización de tareas.	A través de la manipulación libre de materiales y la creación.
B. Equilibrio y desarrollo de la afectividad	Herramientas para la identificación, expresión y control de emociones, vivencias y preferencias.	La creación artística se propone como medio para la expresión emocional y el desarrollo de la identidad.
	Aceptación constructiva de errores, control de la frustración y manifestaciones de superación.	El proceso artístico, repleto de ensayo y error, impulsa la resiliencia y nos enseña a aceptar el resultado como una parte de la experiencia.
C. Hábitos de vida saludable y cuidado del entorno	Hábitos y prácticas sostenibles y eco socialmente responsables.	La propuesta parte de una aproximación sensible al entorno como primer paso para vincular a los niños y niñas con prácticas de cuidado.
D. Interacción socioemocional en el entorno. La vida junto a los demás	Habilidades sociales y de convivencia. Comunicación de sentimientos y respeto a la igualdad.	Se favorece a través de momentos de diálogo en los que se comparten gustos, intereses y preferencias personales.
	Juego simbólico. Representación de personas, personajes y situaciones.	El juego simbólico se potencia mediante la creación de personajes u objetos utilizando elementos naturales.
	Celebraciones, costumbres y tradiciones. Herramientas para el aprecio de la identidad étnico-cultural del entorno.	La propuesta, realizada en el entorno natural cercano, busca poner en valor lo propio y el patrimonio natural y cultural del lugar.

Área Descubrimiento y Exploración del Entorno (DEE)		
Saber básico	Conocimientos, destrezas y actitudes	Vinculación con el proyecto
A. Diálogo corporal con el entorno. Exploración creativa de objetos, materiales y espacios	Objetos y materiales. Interés, curiosidad y actitud de respeto durante su exploración.	Se propone la manipulación de materiales natural con intención estética, simbólica y sensorial.
	Cualidades o atributos de los objetos. Clasificación y comparación.	Mediante la selección, observación y uso del material se potencian las exploraciones perceptivas y cognitivas.
B. Experimentación en el entorno. Curiosidad, pensamiento científico, razonamiento lógico y creatividad	Pautas para la indagación en el entorno: interés, curiosidad, asombro.	Todo ello se pone en juego a través del proceso creativo de creación libre y los momentos de reflexión grupal.
	Estrategias de construcción de nuevos conocimientos: conexiones entre lo conocido y lo nuevo.	
	Modelo de control de variables: ensayo-error, formulación de hipótesis, observación.	
C. Indagación en el medio físico y natural y sociocultural. Cuidado, valoración y respeto	Elementos naturales: características y comportamiento.	La propuesta busca contribuir al desarrollo de una conciencia ecológica desde la infancia, a partir de la experiencia directa, el juego y el vínculo afectivo, promoviendo la comprensión del entorno local como un espacio compartido, valioso y digno de ser cuidado y respetado.
	Influencia de las acciones humanas en el entorno.	
	La localidad como espacio compartido.	
	Respeto y empatía por los seres vivos y recursos naturales.	
Área Comunicación y Representación de la realidad (CRR)		
Saber básico	Conocimientos, destrezas y actitudes	Vinculación con el proyecto
C. Comunicación verbal oral	El lenguaje oral en situaciones cotidianas. Expresión de vivencias.	Durante el desarrollo de las actividades se comparten verbalmente hallazgos, interpretaciones, ideas y emociones.
D. Aproximación al lenguaje escrito	Otros códigos de representación gráfica: imágenes, símbolos,	Se presentan símbolos que representan letras y que, al combinarse, forman una palabra. Con ello se propone un acercamiento a los códigos gráficos y su

	números...	interpretación.
F. El lenguaje y la expresión musicales	La escucha musical como disfrute.	Durante el proceso de activación, se utiliza el bombo como estímulo sonoro y rítmico que acompaña y dinamiza la actividad, poniendo el foco en la escucha, la reacción y el juego.
G. Lenguaje y expresiones plásticas y visuales	Materiales específicos e inespecíficos, elementos, técnicas y procedimientos plásticos.	Se utilizan materiales no estructurados, como piedras, hojas o tierra, que, aunque no han sido creados con fines educativos, poseen un alto potencial plástico y expresivo para la creación.
	Intención expresiva de producciones plásticas.	Cada producción artística se entiende como una manifestación expresiva única, donde se da forma a una idea, una emoción o un recuerdo propio.

4.2.2.3 Competencias Específicas.

A continuación, se presentan las competencias específicas que se trabajan en cada área, junto con sus respectivos criterios de evaluación correspondientes al segundo ciclo de Educación Infantil:

Tabla 3

Competencias específicas y criterios de evaluación Crecimiento en Armonía

Área Crecimiento en Armonía (CA)	
Competencias específicas	Criterios de evaluación
CA.1. Progresar en el conocimiento y control de su cuerpo y en la adquisición de distintas estrategias, adecuando sus acciones a la realidad del entorno de una manera segura, para construir una autoimagen ajustada y positiva.	1.4. Participar en contextos de juego dirigido y espontáneo ajustándose a sus posibilidades personales.
CA.3. Adoptar modelos, normas y hábitos, desarrollando la confianza en sus posibilidades y sentimientos de logro, para promover un estilo de vida saludable y ecosocialmente responsable.	3.1. Realizar actividades relacionadas con el autocuidado y el cuidado del entorno con actitud de respeto, mostrando autoconfianza e iniciativa.
CA.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.	4.1. Participar con iniciativa en juegos y actividades colectivas relacionándose con otras personas con actitudes de afecto y empatía, y evitando todo tipo de discriminación.

Tabla 4*Competencias específicas y criterios de evaluación Descubrimiento y Exploración del Entorno*

Área Descubrimiento y Exploración del Entorno (DEE)	
Competencias específicas	Criterios de evaluación
DEE.2. Desarrollar, de manera progresiva, los procedimientos del método científico y las destrezas del pensamiento computacional, a través de procesos de observación y manipulación de objetos, para iniciarse en la interpretación del entorno y responder de forma creativa a las situaciones y retos que se plantean.	2.4. Utilizar diferentes estrategias para la toma de decisiones con progresiva autonomía, afrontando el proceso de creación de soluciones originales en respuesta a los retos que se le planteen.
	2.7. Participar en salidas que permitan observar la localidad y su entorno, mostrando actitud de respeto hacia el patrimonio natural y cultural.

Tabla 5*Competencias específicas y criterios de evaluación Comunicación y Representación de la Realidad*

Área Comunicación y Representación de la Realidad (CRR)	
Competencias específicas	Criterios de evaluación
CRR.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 para responder a las diferentes oportunidades o situaciones que nos brinda el entorno.	1.1. Participar de manera activa, espontánea y respetuosa con las diferencias individuales en situaciones comunicativas de complejidad progresiva, indagando en las posibilidades expresivas de los diferentes lenguajes y ajustando su repertorio comunicativo a las propuestas, a los interlocutores y al contexto.
CRR.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.	3.4. Elaborar creaciones plásticas explorando y utilizando diferentes materiales y técnicas, y participando activamente en el trabajo en grupo cuando se precise.

4.2.2.4 Competencias Clave.

A través de la presente propuesta se trabajan una serie de competencias clave tales como:

- **Competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC):** mediante la propuesta, y en línea con la competencia que promueve el desarrollo y la comunicación de ideas propias, se trabaja la expresión simbólica a través de la experimentación con el lenguaje plástico y

materiales naturales. Con ello, se persigue una construcción propia de la visión del mundo y su representación en diálogo con el lugar que se ocupa dentro del contexto, reforzando el sentido de pertenencia.

- **Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA):** dicha competencia habla de autoconocimiento, regulación emocional, colaboración y gestión metacognitiva del aprendizaje, contribuyendo al bienestar propio y del entorno. Por medio de la propuesta se ofrece espacio para explorar, elegir, crear y relacionarse con el entorno a su propio ritmo, fortaleciendo la autonomía y el autoconocimiento.

- **Competencia en ciudadanía (CC):** la competencia en ciudadanía habla de la capacitación del alumnado para ejercer una ciudadanía responsable, participativa y comprometida. Suponiendo un punto de partida en la construcción de este tipo de ciudadanía, el proyecto impulsa la experiencia directa con el entorno natural, donde a través del contacto directo se desarrollen vínculos afectivos que impulsen el respeto y el cuidado del mismo.

- **Competencia en comunicación lingüística (CCL):** aunque el eje del proyecto no es estrictamente lingüístico, esta competencia se activa de forma natural. El alumnado nombra los elementos que encuentra, narra sus descubrimientos y participa en diálogos colectivos en los que se construyen relatos y significados compartidos. De este modo, se estimula tanto la expresión como la comprensión, dando sentido al lenguaje como herramienta de pensamiento, de relación y de construcción del conocimiento.

- **Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (STEM):** la competencia STEM toma como base la observación, formulación de preguntas, experimentación, identificación de patrones y la resolución de problemas para la construcción del pensamiento científico. En este sentido, el proyecto contribuye a la competencia gracias a la manipulación de los elementos presentes en el medio natural, poniendo en práctica durante el proceso de observación de sus propiedades y su clasificación, habilidades como la capacidad de hacerse preguntas, observar lo que ocurre durante la manipulación y anticipar posibles resultados futuros.

4.2.3 Principios Metodológicos

El Artículo 9 de la Orden ECD/853/2022 establece orientaciones que guían la práctica docente en la etapa de Educación Infantil, es decir, define cómo deben plantearse, desarrollarse y vivirse los procesos de enseñanza y aprendizaje. A continuación, se detallan aquellos principios metodológicos que se han tenido en cuenta en el desarrollo del presente proyecto.

El proyecto favorece el desarrollo integral, abordando distintas capacidades como físicas, a través de la exploración del entorno mediante el cuerpo como herramienta; afectivas, mediante gestos simbólicos de gratitud hacia la naturaleza; sociales, fortaleciendo los vínculos de pertenencia a un grupo y entorno; y cognitivas, poniendo en juego los conocimientos adquiridos previamente con la construcción de nuevos significados. Con ello, se contribuye al principio a), que resalta la importancia de desarrollar estas capacidades durante una etapa clave en la que se establecen las bases del aprendizaje y del desarrollo personal.

Tal y como es visto anteriormente, el proyecto conecta las tres áreas de la educación infantil. Promoviendo la exploración del entorno, el crecimiento en armonía tanto desde el plano personal mediante la expresión artística como el impulso del desarrollo social y trabajando el lenguaje como herramienta de comunicación y pensamiento. De este modo, contribuye al principio c), que señala que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben seguir un enfoque globalizador e integrador.

El principio d) subraya la importancia de aprender de forma autónoma, desarrollando habilidades para buscar información, comprenderla y relacionarla con los conocimientos ya adquiridos. El proyecto responde a este principio ofreciendo experiencias basadas en la acción y la manipulación, donde se anima a tocar, probar, equivocarse y reformular.

Por su parte, se sigue el principio f), el cual destaca el papel del educador como mediador equilibrado, afectivo y disponible, acompañando y guiando a la vez que se respeta y potencia la autonomía del infante. Con relación al rol docente, el proyecto también responde al principio g), que destaca su papel en el fomento de relaciones interpersonales. Por ello, desde la planificación de la actividad, se pretenden favorecer momentos de interacción, convivencia y apego al entorno, que permitan desarrollar distintas capacidades con el fin de crear pertenencia progresivamente al contexto que se pertenece.

Por último, en relación con cómo se organiza y vivencia el aprendizaje, se sintoniza con los principios h), ofreciendo materiales del entorno real que invitan a explorar, observar y dar significado. El principio i), considerando el juego como parte central del proceso de aprendizaje. Y el principio j), aprovechando el aula natural como espacio que facilita el aprendizaje.

4.2.4 *Objetivos Didácticos*

El proyecto plantea un objetivo didáctico general que busca fomentar la relación activa de los participantes con el entorno natural mediante la exploración y la creación. Se trabaja a nivel individual, desarrollando la atención, la sensibilidad y la creatividad de cada participante; a nivel colectivo, fomentando la cooperación y el aprendizaje compartido; y en relación con el entorno, consolidando un vínculo afectivo con la naturaleza que favorezca su cuidado.

A partir de este objetivo general se concretan los siguientes objetivos didácticos específicos:

OD 1. Despertar la atención y la sensibilidad hacia el entorno natural mediante el juego, la observación y la exploración sensorial.

OD 2. Favorecer el reconocimiento del espacio y la interacción con el entorno a través del trabajo en equipo.

OD 3. Impulsar la expresión creativa y el pensamiento simbólico a partir de elementos naturales, promoviendo la resignificación de estos materiales como soportes de comunicación estética y emocional.

OD 4. Fortalecer el vínculo afectivo con el medio natural y practicar su cuidado a través del sentido de pertenencia al grupo y al territorio.

4.2.5 *Atención a la Diversidad*

El proyecto atiende a los principios planteados por el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), un marco educativo que busca eliminar las barreras en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este marco parte de la diversidad de formas de aprender, por lo cual, en lugar de adaptar después, se diseña la propuesta desde el principio pensando en esa diversidad. Para ello se plantean tres principios.

El primer principio hace referencia a la necesidad de ofrecer múltiples formas de representación, es decir, distintas maneras de presentar la información para que pueda ser comprendida. En este sentido, la experimentación artística se presenta como medio para acceder al contenido desde la percepción visual, el lenguaje oral, el movimiento, la manipulación de materiales, la observación del entorno o el juego.

Considerando que la información puede recibirse por diferentes canales, también la respuesta puede manifestarse de diversas formas a través de la creación artística, lo cual recupera el valor de la creatividad e individualidad propia de la diversidad. Esta variedad de formas para expresarse se relaciona directamente con el segundo principio, el cual promueve múltiples maneras de mostrar lo aprendido.

Nos referimos ahora al último principio, el cual alude a la implicación y motivación del alumnado, es decir, a la necesidad de encontrar sentido y propósito al aprendizaje. De forma natural, aprendemos a partir de las experiencias cotidianas, y precisamente por formar parte de nuestra vida diaria y por su capacidad para sorprender, el entorno natural se convierte en un espacio para encontrar un propósito real desde el cual dar significado al proceso de aprendizaje.

4.2.6 Contribución a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Agenda 2030)

Por un lado, el proyecto persigue un compromiso educativo, apelando a la responsabilidad por parte de los agentes educativos en la formación de personas sensibles hacia la diversidad de entornos que nos rodean. Es por ello por lo cual en línea con el ODS 4: Educación de calidad, se pretende contribuir particularmente a la meta 4.7, la cual propone:

Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios. (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

Asimismo, en defensa del valor educativo del entorno natural y, en consecuencia, de todos aquellos con los que se entrelaza, contribuyendo al ODS 11: Ciudades y comunidades

sostenibles, se aspira a contribuir a la meta 11.4 la cual hace referencia a “redoblar los esfuerzos para proteger y salvaguardar el patrimonio cultural y natural del mundo” (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

Por otro lado, el proyecto plantea un compromiso ético mediante el acercamiento hacia el medio natural, con el propósito de fomentar un vínculo que promueva actitudes sostenibles a largo plazo. Así bien, en relación con el ODS 12: Producción y consumo responsables, se persigue la meta 12.8 la cual alude a “asegurar que las personas de todo el mundo tengan la información y los conocimientos pertinentes para el desarrollo sostenible y los estilos de vida en armonía con la naturaleza” (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

4.3 Experiencia Práctica como Punto de Partida

4.3.1 Desarrollo de la Propuesta

Bajo el título *Y cavó, y cavó y un chocho creció - Creo, juego y comparto*, se desarrolla la propuesta como proyecto de innovación docente con carácter experimental, desarrollado en colaboración con profesorado del área de Didáctica de la Expresión Plástica y una estudiante del Grado de Magisterio en Educación Primaria. El proyecto se inscribe al Programa de Incentivación de la Innovación Docente en la Universidad de Zaragoza (PIIDUZ), concretamente al programa 5791: *El medio rural como aula: mediación artística en el entorno rural y puesta en práctica de la didáctica en los grados de Magisterio*.

Desde el proyecto se apuesta por la revalorización del patrimonio natural cercano como aula natural, reconociendo su capacidad para generar aprendizajes con sentido. El enfoque propuesto parte de la experiencia concreta hacia el desarrollo de un pensamiento más complejo. Es decir, se activa el aprendizaje desde el cuerpo, a través de las percepciones sensoriales que surgen de la curiosidad y los descubrimientos generados por el contacto directo con el entorno, fomentados mediante el juego. Posteriormente, a través de la experiencia activa, dicho de otro modo, del hacer, se desarrolla lo que Vygotsky (1978) denomina zona de desarrollo próximo (ZDP), creando la oportunidad para conectar las habilidades del alumnado con el potencial de desarrollo que se puede alcanzar mediante la interacción con el entorno. Para establecer así, un

puede desde la acción al pensamiento logrando una consolidación más profunda del aprendizaje a nivel cognitivo.

Teniendo en cuenta esto, la propuesta se organiza en cuatro fases interrelacionadas — Activación, Presentación, Hacer-Construir y Juego—. En la fase de Activación, el caminar se convierte en acción que permite tomar conciencia del paisaje y activar el cuerpo como herramienta de percepción. En la fase de Presentación, el espacio se convierte en un lugar de encuentro, donde, a través de la dinámica del juego, se revelan tanto materiales como sus posibilidades lúdicas y expresivas. En Hacer-Construir, los elementos naturales se resignifican mediante la creación colectiva, dando lugar a composiciones, objetos o símbolos que expresan vínculos con el entorno. Finalmente, en la fase de Juego, los materiales se reintegran al lugar en forma de instalación efímera, cerrando el ciclo con una acción de devolución al territorio.

4.3.2 Características del Entorno

La propuesta tiene lugar en los alrededores de la localidad de Tortajada, una localidad anexa a la ciudad de Teruel. En los alrededores de Tortajada predomina un paisaje marcado por la presencia de chopos, árboles muy ligados al valle del río Alfambra. Muchos de ellos crecen de manera espontánea, favorecidos por la cercanía del cauce y la humedad del suelo. No obstante, también hay parcelas donde se plantan intencionalmente, en hileras, para facilitar su mantenimiento y aprovechamiento. Estas plantaciones, gestionadas tradicionalmente mediante podas periódicas, se utilizan para obtener madera, leña o forraje. El espacio concreto en el que se lleva a cabo la actividad es una chopera que cuenta con unos doce años de antigüedad.

Figura 1

Registro fotográfico del paisaje y entorno de Tortajada



Nota: el diseño del cartel del proyecto toma como inspiración la azada, herramienta tradicional del trabajo en la tierra, que simboliza el esfuerzo, la conexión con el medio rural y el acto de transformar el entorno a través del hacer colectivo. Esta imagen enlaza de forma directa con el título de la propuesta *-Y cavó, y cavó y un chocho creció - Creo, juego y comparto-* evocando la relación entre el gesto manual, el cuidado de la naturaleza y el crecimiento compartido.

Desde una visión educativa, el valor de este tipo de entornos reside en la posibilidad de desarrollar propuestas de aprendizaje sensibles y situadas. La variedad de elementos naturales presentes en el medio físico actúa como materia viva que provocan a la exploración y el juego, actividades necesarias para el desarrollo infantil. Desde diversas perspectivas teóricas, el juego se reconoce como una de las principales formas mediante las cuales la infancia construye una imagen del mundo que les rodea. Por ejemplo, según la teoría sociocultural del juego de Vygotsky desarrollada en la década de los 30, el juego se concibe como un proceso mediante el cual, a través de la interacción social, el infante internaliza las normas, roles y símbolos culturales presentes en sociedad.

En este proceso, este tipo de actividades:

“se irán haciendo menos autónomas y egoístas, para ir participando cada vez más del juego adulto de la vida, o sea, de la vida misma entendida como juego; pero un juego mucho más serio, más auténtico y real, la mayoría de las veces no tan feliz ni divertido ni placentero” (García y Llull, citado como Gallardo y Vázquez, 2018, p. 46).

Cabe reconocer que, si el juego actúa como herramienta para preparar a la infancia frente a los desafíos de la vida adulta, también nos ofrece una vía para repensar ciertos deberes y costumbres que tradicionalmente se han impuesto. ¿Qué significa realmente cuidar el entorno natural? Este proyecto parte de la premisa de que ese compromiso no puede exigirse sin antes haber acompañado un proceso de desarrollo motor, cognitivo y emocional que permita establecer una relación con el mismo, basada en la curiosidad, el respeto y el sentido de pertenencia. No se trata entonces únicamente de enseñar a cuidar, sino de propiciar experiencias que impidan dañar.

4.3.3 Secuenciación y Cronograma

Se ofrece a continuación una visión recogida de las fases del seguimiento del proyecto:

Tabla 6

Fases de desarrollo del proyecto

Fase: 1	Periodo de desarrollo: <i>diciembre 2024</i>
<p>▸ Primer contacto con el departamento de área de Didáctica de la expresión plástica.</p>	
<p>Nota: Se establece el primer contacto con el profesorado del área de Didáctica de la Expresión Plástica, con el objetivo de explorar posibles líneas de trabajo. Se intercambian ideas iniciales y se define el interés común por desarrollar el proyecto en un contexto rural.</p>	
Fases: 2 y 3	Periodo de desarrollo: <i>enero 2025</i>
<p>▸ Primera visita al entorno de Tortajada.</p>	
<p>Nota: Tras la invitación a participar en el proyecto de innovación docente, se propone el entorno natural de Tortajada como espacio de intervención. Se organiza una visita de reconocimiento para valorar sus posibilidades. Se plantea la incorporación de una estudiante del Grado de Primaria, con quien se inicia el trabajo conjunto.</p>	
<p>▸ Presentación de propuestas.</p>	
<p>Nota: A partir del análisis del entorno, se generan distintas propuestas que se comparten y discuten en reuniones colaborativas. Tras varios intercambios, se define la idea central que servirá como base para el desarrollo del proyecto.</p>	
Fase: 4	Periodo de desarrollo: <i>febrero 2025</i>
<p>▸ Definición de la propuesta en colaboración con estudiante de Educación Primaria.</p>	
<p>Nota: La propuesta didáctica se concreta de forma colaborativa, integrando la mirada de la estudiante de Primaria — centrada en el desarrollo motriz— con mi enfoque desde la Educación Infantil, el arte y la conexión con la naturaleza.</p>	
Fases: 5 y 6	Periodo de desarrollo: <i>marzo 2025</i>
<p>▸ Recogida de material.</p>	
<p>Nota: La recogida de materiales en el entorno permite una inmersión más profunda en el paisaje y en sus posibilidades educativas. Estos elementos sirven de inspiración y punto de partida para afinar la propuesta, incluyendo el diseño de la cartelería y otras acciones.</p>	
<p>▸ Elaboración y distribución del material divulgativo para el proceso de inscripción.</p>	
<p>Nota: Se elaboran materiales de difusión de la propuesta, entre ellos un formulario de inscripción (accesible a través del siguiente enlace), difundido por WhatsApp junto con la cartelería y una breve presentación del proyecto. Además, el día anterior a la implementación, se envía a las familias participantes un correo electrónico de bienvenida.</p>	
Fase: 7	Periodo de desarrollo: <i>abril 2025</i>

► Implementación de la propuesta.

Nota: Se lleva a cabo la intervención educativa en el entorno natural de Tortajada, desarrollando las actividades diseñadas junto a las familias y los/as niños/as participantes.

Si bien el cronograma recoge las fases del proyecto, es importante señalar que su finalización no puede considerarse cerrada. Se contempla su posible aplicación en un centro escolar, así como el desarrollo de una segunda parte que dé continuidad al trabajo iniciado.

4.3.4 Recursos

Materiales

Para llevar a cabo la propuesta se emplearon diversos materiales, que se detallan a continuación organizados según las cuatro fases del proyecto:

- **Materiales para la activación:** Para el desarrollo de esta fase se emplearon tarjetas identificativas personalizadas con el nombre de cada participante. También se utilizó un bombo para marcar el ritmo durante las dinámicas juego.

Figura 2

Registro fotográfico fase activación



- **Materiales para la fase de presentación:** En el espacio de la pieza de chopos se delimitó una zona a modo de parcela en la cual se enterraron hilos atados a sacos de tela con piedras coloreadas que sirvieron para formar los grupos de trabajo. Se marcaron símbolos sobre los troncos de los chopos utilizando arcilla y cada grupo contó con una pizarra y tiza para anotar

los símbolos encontrados durante el recorrido mercado a base de hilo. Finalmente, se hizo uso de una tela para la transcripción de dichos símbolos.

Figura 3

Registro fotográfico fase presentación



- **Materiales para la creación:** Se presentó un objeto modelo denominado “chopito”, elaborado con madera. En el interior de este objeto se dispusieron frascos de cristal y madera que contenían materiales naturales como la tierra, aire, agua y carbón.

Para la creación de los objetos por parte de los participantes, cada grupo contó con una retícula que incluía materiales naturales variados, entre los cuales destacaban los colorantes naturales (remolacha, cúrcuma, eneldo y arándanos), materiales como tierra, piedras, arcilla, maderas, tela, piñas de pino, frutos secos, fibras de crin, carbón, lana, tubos de cartón, romero, juncos, pétalos de flor, pasta de sal e hilo. También se proporcionaron herramientas seguras para manipular estos materiales, incluyendo pinceles, tijeras y martillos.

Figura 4

Registro fotográfico fase hacer-construir



• **Materiales para la fase de cierre:** En el recorrido final, el bombo vuelve a sonar para acompañar el cierre.

Figura 5

Registro fotográfico fase juego



Además de los recursos materiales empleados durante el desarrollo de la dinámica, cabe destacar la creación del álbum ilustrado como material complementario. Este recurso se construye a partir de los objetos, materiales y experiencias surgidos durante esta primera propuesta, con el propósito de dar continuidad al proceso educativo y abrir nuevas posibilidades para su ampliación o relectura desde otros lenguajes.

Espaciales

La propuesta se desarrolla a lo largo de un itinerario que abarca distintas áreas del entorno, cada una seleccionada en función de su adecuación a las distintas fases de la actividad (véase el [enlace al plano](#)). El recorrido comienza en un camino de tierra, ubicado en las inmediaciones de la localidad de Tortajada, donde tiene lugar la fase de activación. Esta primera fase concluye al llegar a una zona de choperas, un espacio abierto y delimitado que permite el desarrollo del resto de la actividad. A las puertas de esta pieza de choperas, se lleva a cabo la fase de presentación y conforme se avanza hacia el interior se desarrollan las fases de hacer-construir y juego.

Humanos

Este proyecto fue concebido, planificado y ejecutado de forma conjunta por mí, como autora de este Trabajo de Fin de Grado en Educación Infantil, y por una estudiante del Grado en Educación Primaria. Ambas asumimos conjuntamente el diseño metodológico, la preparación de materiales, la organización de los tiempos y la implementación directa de las actividades con el grupo de estudiantes participantes.

Durante el desarrollo del proyecto, contamos con el acompañamiento de dos docentes del área de Didáctica de la Expresión Plástica, quienes brindaron apoyo y supervisión del proceso. Su papel, además de asegurar la coherencia pedagógica de la propuesta, consistió en facilitarnos la conexión tanto con las familias como con el entorno.

Asimismo, las familias estuvieron implicadas activamente durante su desarrollo apoyando y guiando a sus hijos desde un entorno seguro, lo que favoreció un mayor acercamiento al espacio educativo.

Por su parte, el alumnado, con edades comprendidas entre los 3 y 12 años, fue el eje central de la propuesta. La actividad se diseñó y desarrolló teniendo en cuenta sus intereses, capacidades y ritmos de aprendizaje, permitiendo una mayor participación y un ambiente seguro desde el cual desenvolverse.

4.3.5 Participantes

La propuesta se dirige a un grupo de edades que abarca desde los 3 hasta los 12 años, lo que permite la participación de alumnado tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria. Esta heterogeneidad busca potenciar dinámicas de cooperación donde se generen encuentros en las formas de mirar, entender y de estar en el entorno.

A su vez, se invita a las familias a formar parte del proceso puesto que además de ser la “base segura” tal y como se plantea desde la teoría del apego, desde la cual el infante se siente seguro para explorar el entorno, contribuyen a reforzar el sentido de comunidad y a construir un vínculo compartido con el entorno, más allá del momento puntual de la actividad.

Dado que se trata de una propuesta experimental, se limita la participación a 24 participantes mediante inscripción previa por medio del formulario adjuntado anteriormente en el que además se recogen posibles necesidades específicas, así como intereses o expectativas respecto al evento.

4.4 Diseño de la Propuesta

Tal como se menciona previamente, la propuesta se estructura en cuatro fases. Damos inicio desde la *activación*, la cual tiene como objetivo despertar el vínculo sensorial con el entorno. Así, durante el trayecto hasta la pieza de chopos, los participantes comienzan a tomar contacto a través del movimiento, la observación y el juego. Para ayudar a crear este vínculo, se entrega una tarjeta identificativa con su nombre, agrupándolos en equipos diferenciados por colores y nombres simbólicos: los Hechiceros del Musgo (verde), los Guardianes de las Huellas (marrón), las Llamas del Claro (rojo) y los Susurradores del Viento (gris). Acompañados por el ritmo de un bombo, se va nombrando un color al azar, y el grupo correspondiente debe decir en voz alta un elemento del entorno que haya observado, favoreciendo así la atención, escucha y expresión oral desde el juego colectivo.

Una vez llegados a la pieza de chopos, se inicia la fase de *presentación* con un gesto simbólico: cortar un hilo que delimita la entrada al espacio central de la actividad. Al cruzar esta entrada, se descubren hilos que brotan de la tierra. Al tirar de ellos, se desentierran piedras marcadas con cuatro colores distintos. Estos colores sirven como guía para conformar los cuatro grupos, procurando que cada uno esté formado por participantes de distintas edades, favoreciendo que todos puedan aportar y aprender entre sí. Ya organizados por colores, se presenta un recorrido guiado por un hilo que atraviesa la pieza y marca el camino. A lo largo de este camino, los participantes se encuentran con símbolos en los chopos marcados a base de arcilla. Para registrar estos hallazgos, cada grupo dispone de una pizarra donde anotar los símbolos encontrados. El recorrido de los cuatro grupos concluye en un punto común donde se encuentra una tela con la transcripción de los símbolos al alfabeto castellano, esta transcripción revela las palabras seleccionadas: basura, retazo, trasto y chisme, que sirven como elemento introductorio para la siguiente fase, en la que se trabajará con materiales naturales para crear nuevas versiones de estos "trastos".

La fase de *Hacer-Construir* comienza con la presentación de un “trasto” ya elaborado: un objeto inspirado en la figura de un chopo construido con materiales naturales. Este “chopito” se encuentra atravesado por palos de cuatro colores distintos, los cuales, al invitar a retirarlos, nos revelan frascos que caen de su interior que contienen elementos básicos de la naturaleza: tierra, aire, agua y carbón. Con ello, se invita a reflexionar sobre la importancia de estos elementos en el mantenimiento y equilibrio de los ecosistemas naturales. Tras esta introducción, los participantes pasan a la creación de sus propios objetos, organizados en los mismos grupos formados durante la fase de presentación. Cada grupo dispone de una retícula con materiales naturales variados, entre los cuales destaca un elemento representativo de uno de los cuatro elementos trabajados previamente. Este elemento distintivo consiste en colorantes naturales mezclados con yema de huevo para aportar cuerpo a la mezcla. Estos colorantes se extraen de plantas y alimentos como el eneldo, los arándanos, la remolacha y la cúrcuma, aportando color y significado a las creaciones. Además del elemento distintivo, todos los grupos tienen acceso a materiales comunes como tierra, piedras, arcilla, madera, tela, piñas de pino, frutos secos, fibras de crin, carbón, lana, especies vegetales como el romero o el junco, pasta de sal e hilo, además del acceso seguro a herramientas como pinceles, tijeras, martillos, entre otros, que permiten la creación de objetos con mayor nivel de complejidad.

Para cerrar la experiencia, en la fase de *juego* se invita a los participantes a recorrer nuevamente la pieza de chopos, esta vez danzando al ritmo del bombo y llevando consigo el objeto creado. El recorrido finaliza cuando al hacerse el silencio cada participante se detiene frente a un chopo, que simbólicamente ‘los elige’ como protector de la creación. Este acto representa una forma de agradecimiento por todo lo que nos ha ofrecido. Del mismo modo, plantar las creaciones, además de ser un cierre simbólico, es una forma de dejar una huella afectiva en el entorno. Es una invitación a mantener el vínculo con este paisaje, que ahora forma parte de su historia personal, con la posibilidad de volver, observar cómo evoluciona lo que se ha dejado, y continuar fortaleciendo esa conexión construida desde la experiencia.

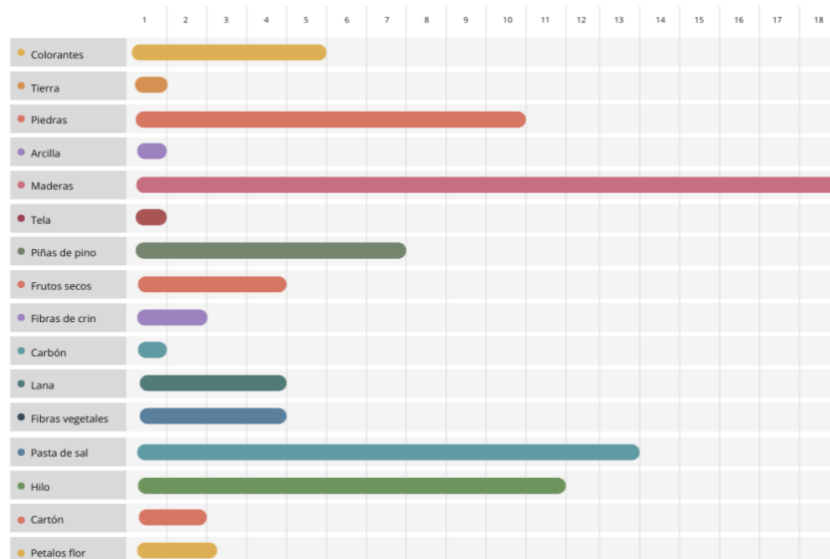
4.5 Resultados: Primeros Hallazgos

La propuesta parte de la consigna “crear amigos para los chopos”, una premisa que parece influir en el tipo de creaciones realizadas por los participantes. En las edades más avanzadas, esta idea se traduce en la elaboración de figuras antropomorfas, con rasgos reconocibles como brazos, piernas o cara. Sin embargo, en los participantes de menor edad, las producciones se caracterizan por una mayor abstracción. Las formas generadas no responden a una imagen concreta, sino que parecen surgir del simple ensayo y combinación de materiales. Esta diferencia puede explicarse desde el desarrollo cognitivo y simbólico, ya que en edades tempranas el pensamiento representacional aún se encuentra en construcción, por lo que la acción y la exploración sensorial prevalecen frente a la intención figurativa.

En cuanto al análisis de los materiales utilizados (detallados en la figura 6), de las 18 creaciones fotografiadas, en todas se empleó la madera como soporte principal. Le sigue la pasta de sal, presente en 13 de las producciones, y el hilo, que aparece en 11. También se observa un uso recurrente de otros elementos como las piedras generalmente usadas por su forma redondeada para representar ojos. Este patrón sugiere una preferencia por materiales conocidos, que les facilitan tanto la construcción como la unión.

Figura 6

Análisis de materiales de origen natural empleados en la práctica artística



Cabe señalar que el montaje de piezas de mayor tamaño implicaba cierta destreza, especialmente por la ausencia de materiales como pegamento. En este sentido, se explica que los participantes de menor edad tendieran a construir objetos más reducidos, generalmente unidos con pasta de sal, material que resulta poco estable para ensamblajes grandes. Conforme aumenta la edad, se observa como comienzan a aparecer piezas de mayor tamaño, ya unidas con hilo. En los tramos de edad más avanzada, se observan figuras más complejas en términos formales, generalmente compuestas por menos tipos de materiales, pero con un diseño más cuidado y una organización espacial más clara.

Durante el proceso de observación se vio que, en términos generales, los participantes mostraban dificultades a la hora de representar ciertas partes de sus creaciones. No parecían reconocer con facilidad las distintas posibilidades que ofrecían los materiales y tendían a usar aquellos que ya conocían, como se apunta anteriormente. Este comportamiento podría estar relacionado con una escasa exposición a materiales poco convencionales. Del mismo modo, puede reflejar una limitada experiencia en contextos que fomenten la experimentación libre que desarrolle la capacidad de imaginar nuevos usos a partir de lo ya conocido.

A modo de proyección de futuros resultados, se espera que presentando este tipo de materiales a través de un contexto narrativo y visual como lo es el álbum ilustrado, se amplíe el repertorio simbólico y funcional del que pueden partir. Ello podría traducirse, con el tiempo, en una mayor autonomía a la hora de plantear y crear elementos con materiales no estructurados, así como en una disposición menos limitada por patrones previamente aprendidos. En suma, que se posibilite un desarrollo progresivo de habilidades vinculadas a la expresión artística, la resolución creativa de problemas y el pensamiento divergente.

4.6 Recurso Didáctico: El Álbum Ilustrado

4.6.1 Presentación y Fundamentación

Se presenta un recurso educativo pensado como un nexo entre la experiencia artística, el juego y el cuidado del entorno natural. Su propósito central es generar un acercamiento sensible al entorno natural, facilitando experiencias que inviten a sentir, percibir, expresar y crear, con el fin de favorecer la construcción de un vínculo afectivo con la naturaleza.

La creación de este material responde a los objetivos planteados en el presente TFG, que giran en torno a la exploración del entorno a través del cuerpo y las emociones, el fomento de la expresión creativa y el desarrollo de una conciencia de pertenencia y corresponsabilidad hacia el medio natural. En este sentido, desde un enfoque pedagógico, el recurso se articula en torno a las áreas de conocimiento propias del currículo de Educación Infantil, especialmente en lo referido a la exploración del medio natural y social, el desarrollo sensorial y corporal, y la expresión artística a través de múltiples lenguajes. El álbum integra la dimensión estética, narrativa y lúdica, planteando al juego como principal vehículo de aprendizaje y a la imaginación como herramienta para la construcción de significados compartidos.

El proyecto se materializa en dos recursos complementarios que, en conjunto, conforman una propuesta unificada. Por un lado, un álbum ilustrado, que actúa como eje narrativo y simbólico y por otro, una guía didáctica, que acompaña el trabajo del álbum proporcionando orientaciones y propuestas abiertas a distintos contextos educativos.

4.6.2 Estructura del Material

El álbum, presentado bajo el título *Trastos*, se presenta en un formato cuadrado de 21 x 21 cm, adecuado para facilitar la manipulación en manos infantiles y a la vez suficientemente amplio para desplegar su carga visual. La narración se construye en torno a una estructura repetitiva y acumulativa, recurso característico de la literatura infantil, que favorece la anticipación, el ritmo y la participación activa de los lectores.

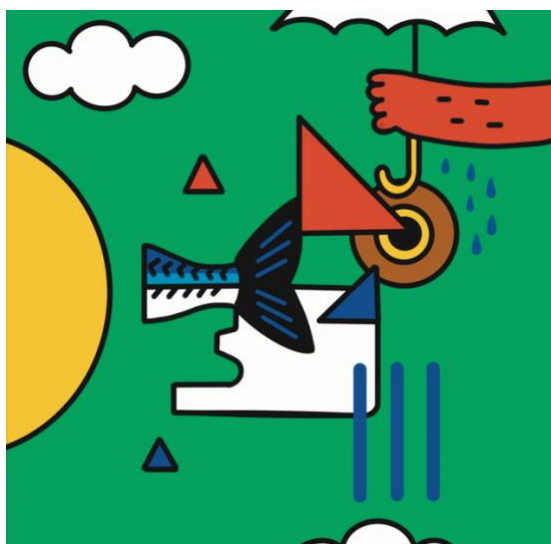
La historia se organiza a partir del encuentro de un “trasto” con los cuatro elementos de la naturaleza —tierra, agua, aire y fuego—. Cada uno de los elementos entra en contacto con el trasto a través de los sentidos, del juego, de la posibilidad de transformarlo y, finalmente, del agradecimiento. Finalmente, el propio Trasto toma la palabra, configurándose como un objeto abierto a la imaginación y la creación compartida. Desde ahí, la narración invita a construir un trasto propio, de modo que cada lector pueda dotarlo de significado personal y, con ello, fortalecer el sentido de pertenencia y de vínculo afectivo con el entorno, en coherencia con los objetivos pedagógicos del proyecto.

El público destinatario son niños y niñas a partir de los cinco años, si bien se reconoce la necesidad de la mediación adulta debido a la extensión de los textos, el uso de un vocabulario con ciertos matices de complejidad y un estilo narrativo íntegramente escrito en minúsculas.

En el plano visual, las ilustraciones actúan como un segundo hilo narrativo. Se construyen a partir de trazos planos, coloridos y sencillos que evocan formas abiertas. Por tanto, no se busca representar de manera literal, sino sugerir, ofreciendo al lector una doble lectura, la explícita de la narración y la simbólica que emerge de las imágenes. En este sentido, la interpretación de *trasto* que se propone se asocia a aquellos restos o desechos que aparecen en el entorno natural, de modo que se invita a reflexionar sobre la capacidad de resignificar lo que comúnmente se considera inservible.

Figura 7

Muestra visual del álbum *Trastos*



EL AGUA

Yo, el Agua, estaba tranquila, balanceando mis olas,
cuando un trasto cayó sobre mi vientre transparente.

¡Plop!
Saltó, giró y se escondió en un **lavadero**.

—¡Ay, que cosquillas mas fresquitas!

Lo miré muy de cerca...
se inflaba y desinflaba como un pulmón cansado bajo el agua.

Entonces quise jugar:
lo quí con mi cauce,
lo cobijé en un remolino,
y al final nació una piraña.

—Gracias, Trasto —susurré—, no eres un pez, pero me has hecho
vibrar hasta la última gota.

Nota: El álbum completo se incluye en el [Anexo I](#)

4.6.3 Posibilidades de Aplicación

La *Guía Viva de Trastos*, dirigida a docentes, mediadores y curiosos, se presenta como un recurso abierto y flexible que acompaña el uso del álbum. Su finalidad es ofrecer orientaciones que favorezcan su comprensión y proponer actividades que generen espacios de reflexión, creación y juego compartido.

Entre las posibilidades didácticas que propone la guía se encuentran:

- La ampliación del vocabulario y la memoria cultural, a través de la investigación y recopilación de léxico rural que permita crear recursos visuales colectivos.
- La concienciación ambiental y la introducción de la economía circular, mediante actividades de clasificación, reciclaje y reutilización de materiales cotidianos.
- La expresión artística y la resignificación de lo inservible, a partir de la construcción de trastos propios con materiales de desecho o encontrados en el entorno, y la prolongación narrativa del álbum.
- La vivencia de las fases narrativas mediante experiencias que integran los sentidos, el juego, la transformación de materiales y el reconocimiento agradecido.
- La recreación de la experiencia original, trasladando la propuesta a entornos cercanos para fortalecer el vínculo afectivo con el medio a través de la vivencia.

Figura 8

Muestra visual propuestas guía

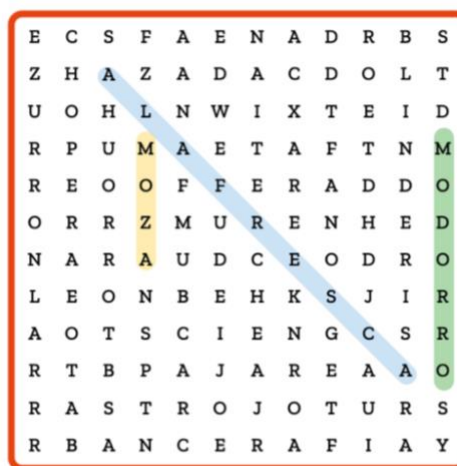
Cazapalabras

Sentirse parte de algo más grande, más antiguo, más vivo es una forma de cultivar el afecto. Dar valor a lo que nos fue dado, mantener vivas las palabras que otros dijeron y dejar que la tradición siga respirando en nuestra forma de mirar, nombrar y jugar.

En el álbum encontrarás palabras del léxico rural subrayadas en amarillo. Te invito a detenerte en ellas, investigar qué significan, de dónde vienen, cómo se usan y a qué imágenes se asocian.

Os animo a ampliar el vocabulario e incluso crear vuestro propio diccionario rural visual, reuniendo palabras, frases hechas, definiciones, dibujos, fotografías o vivencias que vayáis descubriendo en el proceso.

Te invito a buscar algunas para comenzar la caza en la página siguiente.



A la fresca, Azada, Chopera, Era, Faena, Linda, Modorro, Maza, Pajar, Rastrojo, Zurrón

Nota: La guía completa se incluye en el [Anexo II](#)

5 Evaluación y Análisis

5.1 Contribuciones a la Práctica Educativa en la Etapa Infantil

La implementación de la propuesta ha permitido evidenciar cómo metodologías fundamentadas en la experiencia directa, el arte y la afectividad contribuyen al enriquecimiento de la práctica docente en Educación Infantil. En consonancia con los principios del desarrollo infantil, se favoreció un acercamiento no mediado al entorno natural, donde la manipulación espontánea, la curiosidad autónoma y el contacto directo con los materiales facilitaron procesos de aprendizaje. Esta forma de interacción con el entorno responde a la necesidad de ofrecer experiencias integrales, en las que el cuerpo, la emoción y el pensamiento operan de forma conjunta.

Durante la experiencia se generaron condiciones favorables para la atención plena, la escucha activa y la exploración corporal. Estas prácticas, además de fomentar una conciencia sensorial del entorno, abrieron la posibilidad de establecer una relación afectiva con el mismo. Si bien esta vinculación no se produce necesariamente de forma consciente en edades tempranas, sientan las bases para una mirada más respetuosa y participativa hacia el medio.

Desde un enfoque expresivo, el uso libre de elementos naturales en la creación favoreció la activación del pensamiento simbólico. Esta capacidad, esencial para el desarrollo cognitivo y emocional, permite formar imágenes y conceptos internos basados en sus experiencias sensoriales, lo que contribuye tanto a la construcción de la identidad personal como social.

Finalmente, el carácter colectivo de la propuesta, sostenido en el uso común del espacio natural como escenario de juego, exploración y creación, fortaleció los vínculos interpersonales y el sentido de pertenencia tanto al grupo como al territorio. Estos aspectos resultan esenciales en Educación Infantil, donde el desarrollo emocional y social está estrechamente relacionado con las experiencias de relación, pertenencia y afectividad.

En conjunto, los aprendizajes logrados fueron experiencias educativas adecuadas para la etapa infantil. Combinar el arte, la naturaleza y la afectividad ayuda a trabajar aspectos importantes del currículo, como la exploración y conocimiento del entorno, la educación

emocional y la expresión creativa, además de favorecer una educación más conectada al contexto local y a las interacciones sociales que lo configuran.

5.2 Aspectos Susceptibles de Mejora

La propuesta desarrollada ha demostrado ser eficaz en el contexto específico de su aplicación. No obstante, de cara a su posible ampliación o implementación en otros contextos, se identifican algunos aspectos que deben ser revisados con el fin de asegurar su sostenibilidad y adecuación a la diversidad del alumnado.

En primer lugar, el amplio rango de edades al que se dirige (3 a 12 años) presenta un desafío a la hora de estructurar el aprendizaje. Aunque la heterogeneidad favorece ciertas interacciones enriquecedoras entre iguales, también implica diferencias en el desarrollo cognitivo, emocional, social y lingüístico. La propuesta, en su formato actual, no contempla una diferenciación clara por tramos evolutivos, lo cual podría limitar su efectividad si se traslada a contextos con mayor diversidad. Sería recomendable, por tanto, diseñar variantes de las actividades adaptadas a diferentes etapas del desarrollo infantil o incorporar estructuras multinivel que permitan una participación equitativa de todo el alumnado.

Por consiguiente, sería necesario ofrecer orientaciones metodológicas para facilitar su uso por parte de los equipos educativos incluyendo guías prácticas, criterios para la conformación de grupos, recursos transferibles y propuestas de evaluación.

Finalmente, aunque se parte de una intención clara de atender a la diversidad, aún no se cuenta con evidencia suficiente para afirmar que la propuesta responde eficazmente a las diversidades específicas presentes en un aula, como las asociadas a necesidades educativas especiales, contextos socioculturales diversos o barreras lingüísticas. Por tanto, se considera necesario profundizar en la investigación sobre estos aspectos.

6 Conclusiones

6.1 Principales Evidencias

La experiencia, aunque breve, ha permitido llevar a la práctica una idea concreta en un entorno rural real. Por ello, puede decirse que el objetivo principal de este TFG *-diseñar una intervención educativa que, desde el arte y la afectividad, favorezca prácticas docentes contextualizadas en la primera infancia-* ha sido abordado de forma sólida. Al tratarse de un proyecto puntual y de carácter experimental, surgen dudas sobre la continuidad de su impacto a largo plazo y sobre su posible adaptación a contextos escolares más amplios y diversos.

Del mismo modo, en relación con la reconceptualización de los espacios naturales planteada en el OE1, cabe señalar que aún no puede afirmarse que se haya alcanzado plenamente una nueva mirada hacia el entorno natural como espacio pedagógico. Llevar a la práctica este tipo de experiencias ofrece una oportunidad para conectar el aprendizaje con lo local y lo vivido. Sin embargo, para que esa transformación se consolide, sería necesario que este tipo de propuestas se integraran en la planificación escolar, contaran con formación específica para el profesorado y estuvieran respaldadas por un compromiso por parte de las instituciones educativas.

Respecto al OE2, las actividades permitieron momentos de exploración, juego y creación que generaron una conexión emocional con el entorno en los participantes. No obstante, es importante reconocer que contar con más tiempo, espacios de diálogo y una mejor organización habría permitido profundizar en los aspectos más reflexivos de la propuesta.

En relación con el OE3, se ha logrado la creación de un álbum. Sin embargo, aún queda por comprobar cómo funciona este material en contextos educativos, entre otros, y si realmente contribuye a generar el vínculo que se pretende.

En suma, este proyecto ha mostrado la viabilidad de propuestas educativas más enraizadas con el entorno natural. Pese a ello, esta experiencia debe entenderse como una primera aproximación, el inicio de lo que, idealmente, debería constituirse como un proyecto de mayor alcance y duración.

6.2 Futuras Líneas de Investigación o Desarrollo Práctico

A partir de las evidencias destacadas y considerando la necesidad de dar continuidad y proyección, se plantea como principal línea de investigación la evaluación a largo plazo del impacto y sostenibilidad del proyecto. Profundizando sobre hasta qué punto puede generar transformaciones en la percepción del entorno natural. Para ello, se propone analizar el uso, la recepción y los efectos del álbum ilustrado en distintos contextos socioterritoriales, con el fin de ajustar y fortalecer su incidencia en la construcción de un vínculo afectivo con la naturaleza.

En esta misma línea, se sugiere desarrollar programas de formación dirigidos a docentes, familias y otros agentes educativos, orientados a integrar el arte y la afectividad en sus prácticas pedagógicas. Lo que permitiría no solo facilitar la implementación de propuestas similares, sino también asegurar su viabilidad y permanencia. Del mismo modo, se propone explorar estrategias que faciliten la integración de este tipo de propuestas en la planificación educativa formal, de manera que puedan adaptarse a las orientaciones curriculares de las distintas etapas educativas.

Finalmente, se considera pertinente ampliar la mirada hacia el estudio del juego y la exploración libre como estrategias que potencian tanto la conexión emocional con el entorno como el aprendizaje situado. Abriendo la posibilidad al diseño de experiencias más alineadas con el desarrollo del vínculo afectivo hacia el entorno natural.

Referencias Bibliográficas

- Arellano, V. (2008). El álbum ilustrado: un género en alza. *Revista Literaturas. com*, 10.
- Aristizábal, M. (2006). La categoría “saber pedagógico” una estrategia metodológica para estudiar la relación pedagogía, currículo y didáctica. *Itinerantes*, 4, pp. 43-48.
- Bader, B. (1976). *American picturebooks from Noah's ark to the beast within*. Macmillan.
- Barnett, W., Hansen, C., Bailes, L., y Humphreys, K. (2022). Caregiver–child proximity as a dimension of early experience. *Development and Psychopathology*, 34, (2), pp. 647-665.
- Bedoya, J. I. (2003). *Epistemología y pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógicos*. Ecoe Ediciones.
- Bueno, D. (2020). La importancia del aprendizaje sensorial. *Ruta Maestra*, 29, pp. 2-6.
- Buitrago, I., y Bernal, A. (2021). Fortalecimiento de vínculos afectivos en primera infancia a través de experiencias teatrales. El vínculo seguro como generador de autonomía y seguridad. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 9, (2), pp. 99-116.
- Castro, M. (2019). Ambientes de aprendizaje. *Sophia*, 15, (2), pp. 40-54.
- Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner’s verbal behavior. *Lan guage*, 35, pp. 26-57. <https://doi.org/10.2307/411334>
- Dunn, J. (2002). Emotional Development. In Early Childhood: A Social Relationship Perspective. En Richard J Davidson, Klaus R Scherer, and H Hill Goldsmith (eds), *Handbook of Affective Sciences*. (pp. 332–346). Oxford Academic.
- Eisner, E. (2002). Ocho condiciones importantes para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, individuo y sociedad*, 1 , 47-55.
- Eisner, E. (2003). The Arts and Creation of Mind. *Language Arts*, 80, (5), pp. 340 – 344.
- Eisner, E. (2015), Opening a Shuttered Window: An Introduction to a Special Section on the Arts and the Intellect. *The Phi Delta Kappan*, 87, (1), pp. 8-10.

- Fernández, J. (2015). El álbum ilustrado como agente de educación artístico-literaria y de género. *Dossiers feministes*, 19, pp. 115-134.
- Gallardo, J. A., y Vázquez, P. G. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Hekademos: revista educativa digital*, 24, pp. 41-51.
- Gardner, H. (1985). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. Basic Books.
- Gee, D. G., & Cohodes, E. M. (2021). Caregiving Influences on Development: A Sensitive Period for Biological Embedding of Predictability and Safety Cues. *Current Directions in Psychological Science*, 30, (5), pp. 376–383.
- Goldman, J. (3 de febrero de 2016). *La tinta invisible. Un acercamiento a la creación del álbum ilustrado*. <https://latintainvisible.wordpress.com/2016/02/03/los-cuatroelementos-un-acercamiento-a-la-creacion-del-album-ilustrado>
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational researcher*, 32, (4), pp. 3-12.
- Herrero Pérez, A. (2023). *La educación al aire libre: posibilidades educativas en la naturaleza* ([Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/60251>
- Herrero, Y. (2015). Apuntes introductorios sobre el Ecofeminismo. *Centro de Documentación de Hegoa. Boletín electrónico de recursos de información*, 43. <https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/publications/334>
- Irwin, L. G., Siddiqi, A., y Hertzman, C. (2007). *Desarrollo de la primera infancia: un potente ecualizador, Informe Final*. Departamento de Salud Pública de Canadá.
- Langer, S. K. (1950). The Principles of Creation in Art. *The Hudson Review*, 2, (4), pp. 515–534.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- López, J. I. (2023). Identidad y pertenencia: Factores que determinan el presente y el futuro del devenir social, observados desde la complejidad. *593 Digital Publisher CEIT*, 8, (5), pp. 157-170.

- McGlone, F., y Rankin, L. (2025). A reappraisal of attachment theory: The role of affective touch. *Infant Behavior and Development*, 79, 102053.
- Mendíbil, L. (2011). El arte en la educación de la primera infancia: una necesidad impostergable. *Educación*, 20, (39), pp. 23-36.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Routledge.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. University of Georgia Press.
- Nussbaum, M. C. (1995). *Poetic justice: The literary imagination and public life*. Beacon Press.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sdg-moment/>
- Pavlov P. I. (2010). Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex. *Annals of Neurosciences*, 17, (3), pp. 136–141.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. (M. Cook, Trans.). W. W. Norton y Company.
- Piaget, J. (1964). Cognitive Development in Children: Development and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, pp.176-186.
- Ruiz Morales, M. M. (2022). *Educación situada y valores en disputa*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Sandry, N. (2013). Nature deficit disorder. *Educating young children: Learning and teaching in the early childhood years*, 19, (2), pp. 32-34.
- Sensat, R. (2020). La escuela al aire libre. *Tendencias pedagógicas*, 35, pp. 153-158.
- Shulevitz, U. (1985). *Writing with pictures: How to write and illustrate children's books*. Watson-Guption Publications.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. Appleton-Century-Crofts.

- Sobel, D. (2004). Place-based education: Connecting classrooms and communities. *Education for meaning and social justice*, 17(3), 63-64.
- Van der Horst, F., Van Rosmalen, L., y Van der Veer, R. (2024). The American contribution to attachment theory: John Bowlby's WHO trip to the USA in 1950 and the development of his ideas on separation and attachment. *Attachment & Human Development*, 1, (22).
- Verdera, V. y Francés, I. L. (2011). La ética del cuidado permite construir un currículo escolar que no ensalza la independencia ni la violencia. *Bajo palabra. Revista de filosofía*, 6, pp. 167-172.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- UNESCO (2006). Hoja de Ruta para la Educación Artística. *En Conferencia Mundial sobre la Educación Artística*. Celebrada en Lisboa, 6-9 de marzo de 2006. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200_spa
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, (2), pp. 158–177. <https://doi.org/10.1037/h0074428>
- Zaidel D. (2020). The Arts and Human Symbolic Cognition: Art is for Social Communication. En Abraham A, (Ed.) *The Cambridge Handbook of the Imagination*. (pp. 593-607). Cambridge Handbooks in Psychology. Cambridge University Press.
- Zaparaín, F., y González, L. (2010). *Cruces de caminos los álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones.
- Zuluaga, O. L., Echeverri, A., Martínez, A., Quinceno, H., Sáenz, J. y Álvarez, A. (2011). *Pedagogía y epistemología*. Magisterio Editorial.

Referencias Legislativas

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (2020)

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado (2022).

ORDEN ECD/853/2022, de 13 de junio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón (2022).

ORDEN ECD/913/2023, de 11 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón, y la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. Boletín Oficial de Aragón (2023).



Universidad
Zaragoza

ANEXOS

Vía para Cultivar el Vínculo Afectivo con el Entorno Natural. La Expresión
Artística en Educación Infantil

*A Pathway to Cultivate an Affective Bond with Nature. Artistic Expression in Early
Childhood Education*

Autora

María Herrero Cubells

Directora

Dra. Belén Díez Atienza

Grado en Magisterio en Educación Infantil
Facultad de Educación / Universidad de Zaragoza
2024-2025



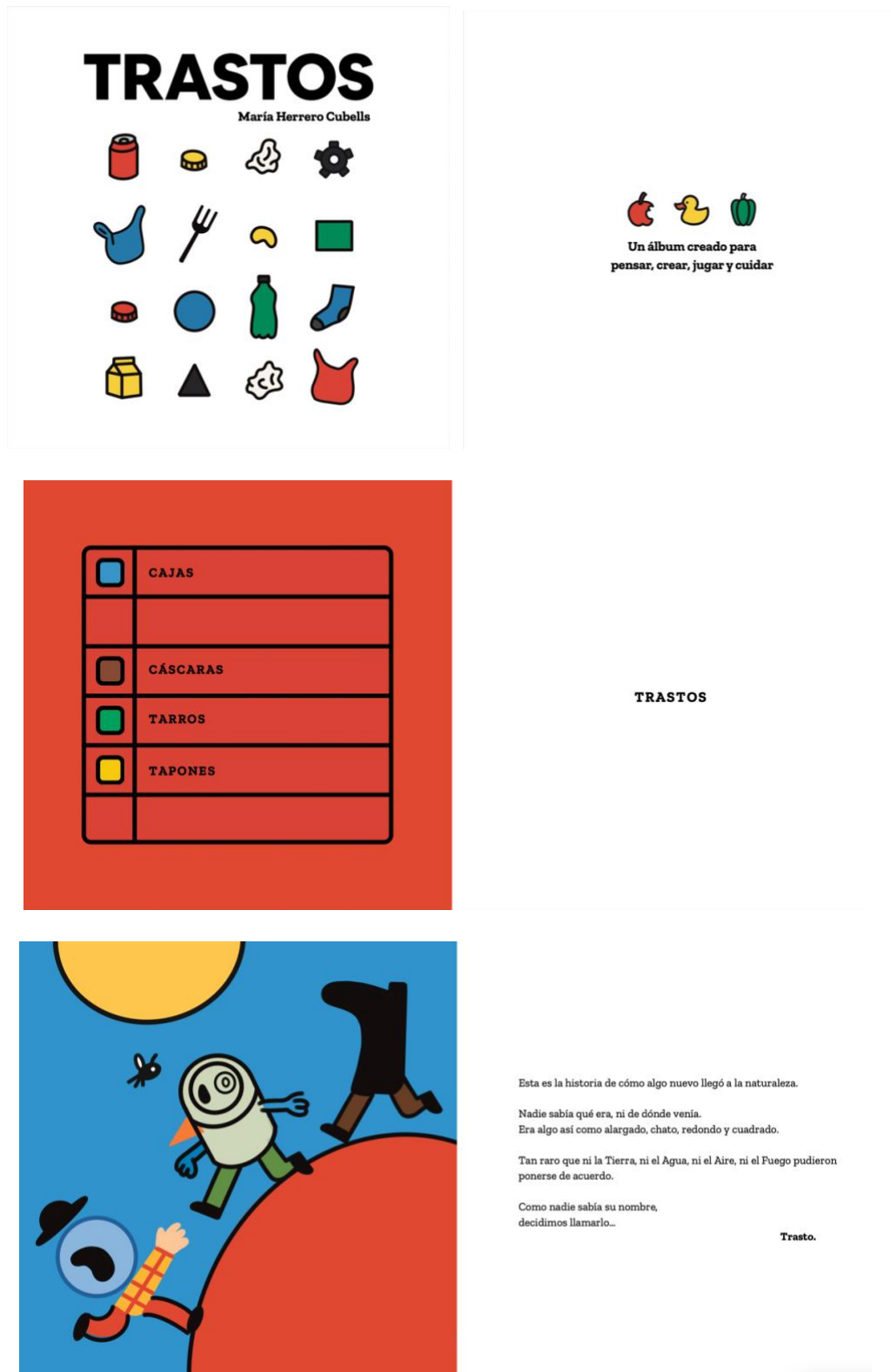
Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel
Universidad Zaragoza

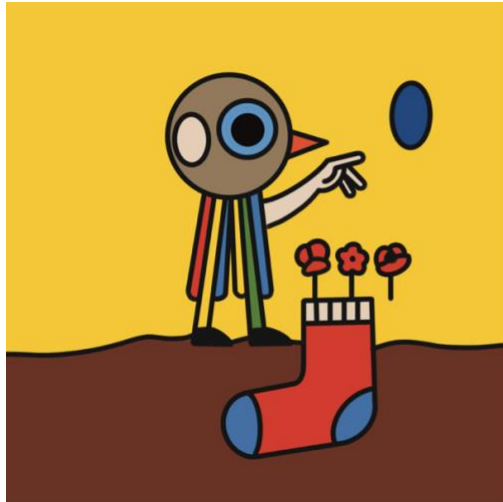
Índice de Anexos

Anexo I	63
Anexo II	66

Anexo I

Figura A.1. Álbum ilustrado *Trastos*





LA TIERRA

Yo, la Tierra, estaba tranquila, **rumiando** piedras, cuando un trasto cayó sobre mi espalda marrón.

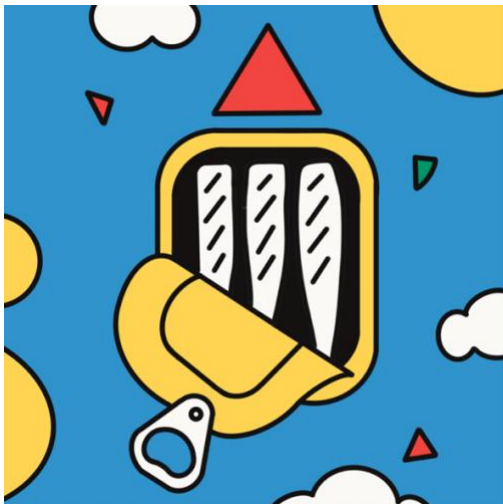
¡Plof!
Se quedó pegado, aplastándome un poquito.

—¡Ay, qué cosquillas tan pesadas!

Lo sentí hundirse, como si quisiera excavar hasta mis calcetines viejos.
Sus bordes eran rugosos, suaves y ásperos a la vez.

Entonces quise jugar:
lo cubrí con tierra,
lo acuné en la sombra,
y lo hice pasar por semilla esperando a que creciera.

—Gracias, Trasto —le murmuré—, no eres una semilla, pero me has abierto un nuevo bolsillo donde guardar más recuerdos.



EL AIRE

Yo, el Aire, flotaba entre ramas y hojas, cuando un trasto apareció revoloteando sobre mi tripa invisible.

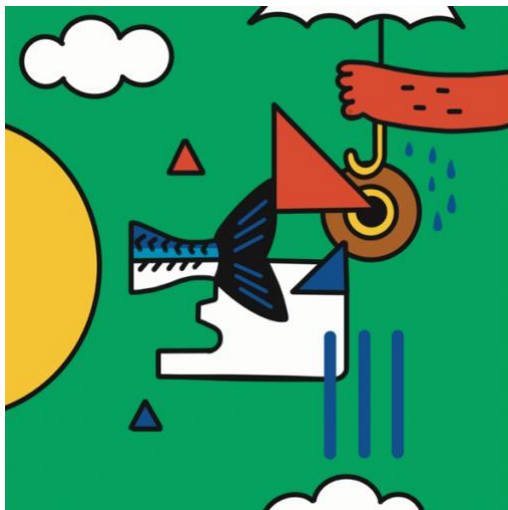
¡Fluuuh!
Soplé, y lo vi volar, dando vueltas como paja en la **trilladora**.

—¡Qué cosquillas tan suaves!

Lo oli despacito...
olía un poco raro, como un pedo que se escapa sin decir nada.

Y aunque olía un poquito raro, jugué con él:
lo empujé en círculos,
lo escondí detrás de los árboles,
y lo convertí en el primer trasto que voló hasta la Luna.

—Gracias, Trasto —dije—, no eres un pájaro, pero has enseñado a volar mejor.



EL AGUA

Yo, el Agua, estaba tranquila, balanceando mis olas, cuando un trasto cayó sobre mi vientre transparente.

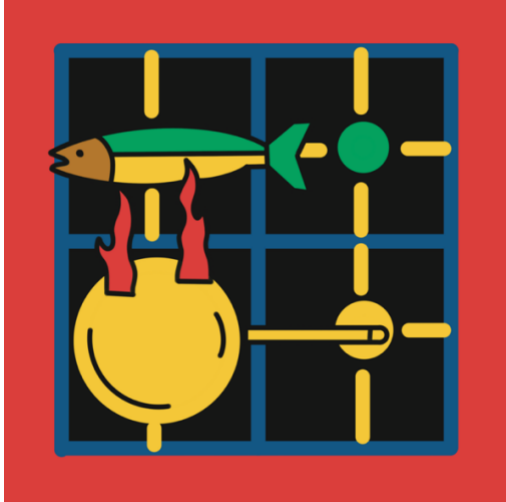
¡Plop!
Saltó, giró y se escondió en un **lavadero**.

—¡Ay, que cosquillas mas fresquitas!

Lo miré muy de cerca...
se inflaba y desinflaba como un pulmón cansado bajo el agua.

Entonces quise jugar:
lo guié con mi cauce,
lo cobijé en un remolino,
y al final nació una piraña.

—Gracias, Trasto —susurré—, no eres un pez, pero me has hecho vibrar hasta la última gota.



EL FUEGO

Yo, el Fuego, chisporroteaba contento en mi rincón,
cuando un trasto cayó sobre mis llamas.

¡Crac!
Saltó como una palomita en una sartén caliente.

—¡Qué cosquillas tan chisporroteantes!

Lo probé un poquito con mis llamas...
¡y casi me quema la lengua!

Entonces jugué con él:
lo encendí,
lo avivé,
y lo convertí en la **lumbre** que hace el mejor puchero.

—Gracias, Trasto —suspiré—, no eres leña, pero has encendido
aún más mi fuego.



TRASTO

Yo tampoco sabía quién era, ni de dónde venía.
Cai de repente en medio de todo... y empecé a buscarme.

Primero creí que era Tierra,
porque era tan cabezón que me enterraba en ella...
pero no, yo no tenía raíces.

Luego pensé que era Aire,
porque era tan distraído que me escapaba volando con él...
pero tampoco, yo no sabía ser invisible.

Después probé con el Agua,
porque me gustaba mirarme en su espejo...
pero no, las olas me deshacían la forma.

Y entonces me encontré con el Fuego,
porque era tan tragón que me zampaba sus llamas...
pero tampoco, el Fuego sabía arder siempre y yo solo a ratos.

Y entonces entendí que Trasto no era un cacharro cualquiera,
era el cómplice perfecto para que tu imaginación se encendiera.

<input type="checkbox"/>	LOS MATERIALES,
<input type="checkbox"/>	COMO LAS PERSONAS,
<input type="checkbox"/>	CUANDO NO
<input type="checkbox"/>	LOS NOMBRAMOS,
<input type="checkbox"/>	NOS CUENTAN HISTORIAS.
<input type="checkbox"/>	

Anexo II

Figura A.2. Guía viva de *Trastos*

GUÍA VIVA DE TRASTOS

para docentes, mediadores y curiosos

Todo comenzó en un bosque...

Concretamente,
entre los chopos y senderos del espacio natural de Tortajada tejimos esta experiencia como un viaje de cuatro fases.
Cada fase nos invitaba a otra forma de relación con el entorno:

El diagrama muestra una línea vertical amarilla que se divide en cuatro segmentos horizontales de diferentes colores. Desde arriba hacia abajo: un segmento azul etiquetado 'Descubrir', un segmento verde etiquetado 'Sentir', un segmento rojo etiquetado 'Crear', y un segmento amarillo etiquetado 'Agradecer'.

El camino no es solo un trayecto: es la primera actividad.

El cuerpo y los sentidos se ponen en marcha.

Una tarjeta de color en la mano. Tierra, agua, aire, fuego.

Un bombo marca el ritmo.



Cada golpe invita a nombrar lo que se descubre.

El entorno habla y el grupo aprende a escucharlo.



Un hilo marca la entrada. Al cortarlo, el espacio cambia. Ya no es camino, es territorio.



Hilos brotan de la tierra.

Al tirar de ellos aparecen piedras ocultas.

Cada color reúne a edades distintas en un mismo equipo.



Un hilo guía atraviesa los chopos.

En los troncos, símbolos de arcilla esperan ser encontrados.



Todo se anota en pizarras.



Cuatro palabras aparecen:

Basura

Retazo

Trasto

Chisme

¿Y si les damos vida?



En el centro, el "chopito".



Palos de colores lo atraviesan. Al retirarlos, caen frascos. Dentro: tierra, agua, aire, carbón. Sin ellos no hay vida.





Los grupos reciben materiales naturales.

Con ellos, cada quien forma su "trasto".



El objeto creado guarda memoria del bosque.

Y también de quien lo construye.

El bombo vuelve a sonar.
Esta vez, las manos llevan objetos recién nacidos.

El recorrido se convierte en danza.
El silencio aparece.

Cada quien se detiene frente a un chopo.
No lo elige: el chopo parece elegirlo.

Allí deposita su objeto.
Como quien siembra una semilla.

El gesto es agradecimiento.
Y también compromiso.

No olvidés volver y dejar que lo que plantamos nos cuente su historia.



Esos rollos técnicos

El público lector

Trastos está pensado para niños y niñas a partir de los 5 años. La razón no está en un criterio de edad, sino en las características del texto: textos ciertamente largos para determinado público, ritmo cercano a la rima, vocabulario quizás un pelín complejo y un estilo escrito íntegramente en minúsculas. Todo ello convierte la lectura que necesita de cierta madurez y la mediación de un adulto que acompañe y abra posibilidad de captar distintos niveles de significado.

La ilustración

Las imágenes actúan como un segundo plano narrativo, ya que invitan a una doble lectura. Se presentan como restos u objetos desechados que evocan residuos frecuentemente encontrados en entornos naturales. A primera vista, los trazos planos y coloridos basados en figuras simples y composiciones abiertas sugieren formas y escenas sin cerrarlas del todo, dejando así espacio para la interpretación personal de cada lector.

La narración

La narración se construye sobre una estructura repetitiva, un recurso habitual en la literatura infantil por su valor rítmico y por facilitar que el público anticipe lo que va a suceder. Esta repetición se organiza en cuatro fases —sentir, descubrir, crear y agradecer—, presentes en la experiencia que dio origen a este álbum. Cada uno de los elementos de la naturaleza —la Tierra, el Agua, el Fuego y el Aire— transita esta secuencia a su manera, y finalmente es el propio Trasto quien también cuenta su versión.

De este modo, el álbum ofrece múltiples puntos de vista y la suma de todas las voces invita al lector a imaginar la suya propia. En este sentido, Trastos es un espacio abierto a la imaginación y la creación compartida, en el que cada lector puede crear su propio trasto y narrar su historia.

Metas escondidas detrás del juego

Este álbum ilustrado nace como memoria de la experiencia experimental llevada a cabo y como invitación a que tú y quien te acompaña viváis la vuestra. El proyecto se articula en torno a objetivos didácticos específicos que incluyen el desarrollo de la sensibilidad y la atención, el fomento del trabajo colaborativo, la estimulación de la expresión creativa, el fortalecimiento del vínculo afectivo con la naturaleza y la práctica de su cuidado.

La narración es, por tanto, una manera de abrir la propuesta a quienes no estuvieron en aquel bosque, permitiendo que cada quien pueda recrear, en su propio contexto, un espacio para la imaginación, el juego y el cuidado compartido desde el cual dar lugar al afecto.

Ahora bien, cada mediador, tiene su propio estilo de enseñar y acompañar. Por ello, no se pretende imponer aquí un modelo cerrado. Más bien, la invitación es a que explores el álbum con calma y descubras en él las posibilidades que mejor dialoguen con tu público y tu forma de enseñar.

Con el fin de apoyar este proceso, a continuación te presento algunas propuestas didácticas que pueden facilitarte el trabajo con Trastos.

Cazapalabras

Sentirse parte de algo más grande, más antiguo, más vivo es una forma de cultivar el afecto. Dar valor a lo que nos fue dado, mantener vivas las palabras que otros dijeron y dejar que la tradición siga respirando en nuestra forma de mirar, nombrar y jugar.

En el álbum encontrarás palabras del léxico rural subrayadas en amarillo. Te invito a detenerte en ellas, investigar qué significan, de dónde vienen, cómo se usan y a qué imágenes se asocian.

Os animo a ampliar el vocabulario e incluso crear vuestro propio diccionario rural visual, reuniendo palabras, frases hechas, definiciones, dibujos, fotografías o vivencias que vayáis descubriendo en el proceso.

Te invito a buscar algunas para comenzar la caza en la página siguiente.

Guardar, crear, volver a usar

Clasificar es una actividad fundamental en etapas tempranas. Agrupar, ordenar, diferenciar... son acciones que ayudan a desarrollar el pensamiento lógico y la observación. Aprovechando esta capacidad, proponemos introducir de forma lúdica el concepto de reciclaje y reutilización.

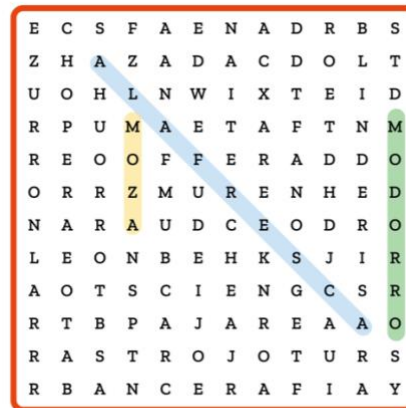
En las guardas del álbum aparecen escritos los nombres de "trastos" asociados al color del contenedor en el que deberían ir (amarillo, azul, verde y marrón). Esta información te puede servir como punto de partida.

Preparación

1. Coloca cubos, cajas o bolsas de colores que representen los distintos contenedores de reciclaje en el rincón de los trastos, un espacio permanente donde trabajar con este proyecto y explica su uso.

- **Amarillo** — Plásticos y envases.
- **Azul** — Papel y cartón.
- **Verde** — Vidrio (si crees que es seguro).
- **Marrón** — Compostable.

5 maneras de trastear



A la fresca. Azada. Chopera. Era. Perra. Lunde.
Módorro. Moza. Pajar. Baxtejo. Zurron.

2. A medida que avance el proyecto, pueden ir clasificando objetos que encuentren, de modo que se genere conciencia sobre aquellos elementos que se pueden reciclar (aprovecha la ocasión para marcar límites sobre aquello que sí puede volver a usarse y aquello que no).

Una vez acumulados, los materiales pueden utilizarse para la creación en otras actividades o durante pausas y momentos libres.

Te sugiero añadir un espacio más para guardar las creaciones realizadas, y así poder usarlas durante el juego simbólico por ejemplo.

■ Trastos.

El objetivo es favorecer la adquisición progresiva del hábito de clasificar y reutilizar, y con ello, despertar una conciencia acerca de los principios de la economía circular.

Como actividad complementaria te propongo investigar cuáles de los objetos representados en el álbum (como las latas, los tapones o las botas) tardan más en degradarse y por qué es importante reducir su uso siempre que sea posible. Esto nos ayudará a comprender hechos cotidianos, como el motivo por el que ahora las tapas de las botellas, tan molestas a veces, vienen atadas.

El arte de crear con lo que hay

Uno de los objetivos de este álbum es fomentar la creación como forma de resignificación. La última ilustración incluye un recortable de piezas que invita a construir un "trasto" propio. Te sugiero imprimir copias para que cada quien pueda diseñar el suyo, ya sea utilizando las formas propuestas o creando nuevas.

Si quieres llevar la propuesta un poco más allá, puedes usar retazos de materiales encontrados en el entorno tras una salida o en casa, cualquier cosa que esté esperando una segunda vida. De este modo, pretendemos que el juego se convierta en una forma activa de apropiarse del contenido del álbum y prolongar su sentido más allá de sus páginas.

Como continuación, te propongo utilizar la creación de estos trastos para dar continuidad a la historia. Una posibilidad es invitar a crear un final personalizado del libro a partir de su propia creación:
— "Al final, Trasto era... y le encantaba el agua porque..."

También existe la posibilidad de crear cartas de identidad o fichas en las que describan e investiguen las características de su trasto:
— Elemento al que pertenece (agua, tierra, fuego o aire), de qué se alimenta, dónde vive, sus habilidades, etc.

Una invitación a recrear

Por supuesto, no puedo cerrar estas páginas sin animarte a recrear la experiencia que dio origen a este libro, basta con cualquier entorno natural cercano.

Tal como lo vivimos en su origen, puedes crear la experiencia desde las cuatro fases: activar el cuerpo a través de los sentidos, presentar lo que el entorno esconde, crear a partir de lo hallado y, finalmente, agradecer el vínculo que hemos tejido.

Y, por supuesto, siempre queda abierta la posibilidad de llevar esta propuesta a tu propio terreno, a tu manera de enseñar y a los objetivos que quieras alcanzar.

Fases

Si observas la narración del álbum, verás que sigue una estructura repetitiva a lo largo de sus páginas. Cada elemento — la tierra, el aire, el fuego y el agua — pasa por las mismas fases: primero sienten cómo un trasto les cae y perciben sus características, ya sea que sea pesado, suave, frío o áspero; luego exploran las posibilidades que les ofrece jugando con él, empujándolo, removiéndolo o acariciándolo; después lo transforman, creando algo nuevo, como una piraña o una flor; y, para terminar, le expresan su agradecimiento.

Te invito a analizarlas en grupo (por supuesto, adaptándolo al nivel de comprensión), y a partir de ahí diseñar actividades que permitan vivir cada etapa: sentir algo con los cinco sentidos, presentar materiales naturales para manipular, observar sus características, cómo se comporta bajo el agua, el fuego, el aire y la tierra, crear con ellos y, finalmente, compartir un momento para agradecer, que puede ser un simple "gracias".